



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Facultad de  
Psicología

TRABAJO FINAL DE GRADO

Modalidad: Sistematización de Experiencias

**La potencia de la dimensión vincular y el rol de las/os Psicólogas/os en un liceo nocturno del oeste de Montevideo: especificidades, tensiones y desafíos.**

Lucía Gazzola Menéndez

C.I.: 5.067.676-2

Tutor: Asist. Mag. Diego Cuevasanta

Revisora: Prof. Adj. Dra. Cecilia Pereda

Montevideo, Uruguay

Julio, 2024

Quizás sea preciso admitir que constantemente tenemos la oportunidad de encontrarnos en enjambres afectivos que nos componen y nos dan alegría, que potencializan y estimulan el pensamiento y la acción. Ellos coexisten con las formas endurecidas, con modalidades rígidas que interceptan el despliegue de la potencia singular y colectiva. Aferrarnos a las formas endurecidas, a un único modo de concebir las relaciones, nos hace permanecer sujetos a los moldes que tanto nos agobian y desestimar las oportunidades de componer amorosamente, de aumentar nuestra potencia de encuentro y de creación (Teles, 2021, p. 53).

## Índice de contenidos

<b>1. Resumen .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Introducción.....</b>	<b>5</b>
2.1 La extensión universitaria como punto de partida.....	5
2.2 Justificación de la propuesta.....	6
<b>3. Delimitación de conceptos clave.....</b>	<b>8</b>
3.1 Trayectorias educativas.....	8
3.2 La problemática de la desafiliación.....	11
3.3 Permanencia.....	14
3.4 La dimensión intersubjetiva: lo vincular.....	17
3.5 La dimensión vincular y afectiva en el ámbito educativo.....	19
3.6 El rol de las y los Psicólogas y Psicólogos en el ámbito educativo.....	20
<b>4. Metodología.....</b>	<b>24</b>
4.1 Sobre la sistematización de experiencias.....	25
<b>5. Contextualización de las experiencias.....</b>	<b>25</b>
5.1 El Cerro y su comunidad.....	25
5.2 El liceo N°11.....	27
5.3 Las particularidades de los turnos nocturnos y el caso del 11.....	28
5.4 Un preámbulo sobre la práctica “Intervención en liceo nocturno”.....	30
5.5 Presentación del Proyecto de Extensión Estudiantil “Construyendo permanencia: Estrategias para fortalecer las trayectorias educativas en un liceo nocturno del oeste de Montevideo”.....	31
<b>6. Reconstrucción Histórica de las experiencias.....</b>	<b>32</b>
6.1 Primer nivel de intervención: las intervenciones móviles.....	36
6.2 Segundo nivel de intervención: trabajos grupales.....	37
6.3 Tercer nivel de intervención: jornadas de “Cine en el 11”.....	39
<b>7. Análisis crítico.....</b>	<b>40</b>
7.1 Visibilizar los entramados estructurales que condicionan los procesos educativos.....	41
7.2 Las instituciones educativas como espacios colectivos de encuentro, refugio y sostén.....	45
7.3 La especificidad del rol de las/os Psicólogas/os en los liceos nocturnos.....	48
<b>8. Aprendizajes y elementos a comunicar.....</b>	<b>52</b>
<b>9. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>54</b>

## 1. Resumen

El presente Trabajo Final de Grado pretende sistematizar la experiencia en la práctica pre-profesional “Intervención en liceo nocturno” de la Facultad de Psicología (Udelar) desarrollada en el 2022 y el posterior proyecto de extensión universitaria “Construyendo permanencia: Estrategias para fortalecer las trayectorias educativas en un liceo nocturno del oeste de Montevideo” aprobado y financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), ejecutado en el 2023. Ambas experiencias fueron llevadas a cabo en el turno nocturno del Liceo número 11 “Bruno Mauricio de Zabala” ubicado en el Cerro de Montevideo. Mediante una articulación teórico práctica, esta producción tiene como objetivo resaltar la importancia de la dimensión vincular en el fortalecimiento de los procesos educativos, más precisamente en el contexto de los liceos nocturnos. Lo transversal en ambas experiencias fue el reconocer la fuerza y potencia del vínculo y el rol de las/os Psicólogas/os como reforzadores de las trayectorias educativas. Asimismo, esta sistematización pretende contribuir al desarrollo de las prácticas profesionales y preprofesionales en este ámbito específico de trabajo.

**Palabras clave:** vínculo, permanencia, trayectorias educativas, liceos nocturnos, rol Psicólogas/os.

## **2. Introducción**

La presente sistematización de experiencias se enmarca en el Trabajo Final de Grado de la Facultad de Psicología (Udelar) y tiene como objetivo realizar una reconstrucción histórica de dos<sup>1</sup> experiencias de extensión mediante un análisis crítico y reflexivo. Este recorrido busca dar cuenta de los aprendizajes, transformaciones y afectaciones suscitadas en el transitar de las prácticas, poniendo especial énfasis en la potencia de la dimensión vincular y el rol de las/os Psicólogas/os en el ámbito educativo, más precisamente en los liceos nocturnos. Asimismo, esta producción pretende habilitar la construcción de una nueva mirada en torno al rol que contribuya al desarrollo de las prácticas en este ámbito.

Dada la complejidad que caracteriza las experiencias abordadas, la escasa producción teórica sobre la realidad de los turnos nocturnos de los liceos y los múltiples factores que atraviesan a la misma, a lo largo de esta producción se despliega un análisis multirreferencial y un abordaje desde diversas miradas teóricas, no reductibles unas de otras, que se ponen en diálogo para enriquecer la comprensión (Ardoino, 1991). Este enfoque se torna fundamental debido a que tanto las experiencias como la problemática se encuentran atravesadas por diversos factores heterogéneos y complejos que las componen. En suma, resulta esencial un análisis desde múltiples miradas y puntos de vista que eviten caer en reduccionismos sobre esta realidad compleja y multicausal.

### **2.1 La Extensión Universitaria como Punto de Partida**

La Universidad de la República desarrolla tres funciones centrales que son la enseñanza, investigación y extensión, esta producción pretende sistematizar dos experiencias de carácter extensionista. Para ello, es necesario analizar ciertas características de dicha función, con el fin de realizar un abordaje más en profundidad.

En este sentido la extensión, como función universitaria, es entendida como un proceso transformador, una metodología integral y humanizadora, que vincula el saber académico con el saber popular y contribuye a la producción de nuevos conocimientos (CDC, 2009). Además, es pensada como un proceso político-social con implicaciones tanto pedagógicas, políticas, metodológicas como epistemológicas (Cano, 2015). Siguiendo estos lineamientos, la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, mediante diversas actividades

---

<sup>1</sup> Si bien se trata de una experiencia extensionista que contó con dos momentos, por tratarse de modalidades diferentes con sus particularidades, en el desarrollo de esta producción se optó por hacer referencia a dos experiencias de extensión.

extensionistas, mantiene un fuerte compromiso con procesos sociales, culturales y políticos en nuestro país. La multiplicidad de prácticas preprofesionales extensionistas que ofrece la institución oficial como nexo entre lo universitario y diferentes problemáticas sociales de la actualidad.

En el 2022 participé de la práctica preprofesional “Intervención en liceo nocturno” desarrollada en el turno nocturno del liceo número 11, “Bruno Mauricio de Zabala”, del Cerro de Montevideo. Esta experiencia sirvió de acercamiento al quehacer y rol de las/os Psicólogas/os dentro de una institución educativa, así como también a diversas problemáticas que surgen en el ámbito educativo, entre ellas la problemática central identificada fue la desafiliación. Parte de nuestro rol en la praxis implicó planificar y realizar intervenciones que apuesten a reforzar la permanencia de las y los estudiantes en el liceo.

A partir de esta experiencia surge la iniciativa de continuar en la misma línea de trabajo, realizando intervenciones dirigidas a fortalecer la permanencia, lo que deriva en la creación del proyecto de extensión universitaria “Construyendo permanencia: Estrategias para fortalecer las trayectorias educativas en un liceo nocturno del oeste de Montevideo”, enmarcado en la propuesta de Proyectos Estudiantiles de Extensión 2023 de CSEAM. El objetivo general del mismo fue generar espacios que favorezcan las trayectorias educativas y la permanencia de estudiantes a partir de un abordaje interdisciplinario.

El recorrido realizado me permitió problematizar y reconocer como la dimensión vincular fue un eje transversal y fundamental en ambas experiencias. Los vínculos generados sirvieron como reforzadores del sentido de pertenencia y permanencia de las y los estudiantes, fortaleciendo la experiencia educativa. A su vez, fueron dos instancias que habilitaron el acercamiento al rol de las/os Psicólogas/os dentro de una institución educativa y la pertinencia de las diferentes intervenciones desde una perspectiva problematizadora, crítica e integradora.

## **2.2 Justificación de la Propuesta**

Uno de los impulsores centrales para la realización de esta producción fue el reconocer y reivindicar a la educación como derecho humano fundamental y clave en los proyectos de vida. La Ley General de la Educación (Ley 18.437) de nuestro país, reconoce y declara a la Educación como un derecho humano fundamental, que debe ser garantizado y promovido por el Estado para todas y todos, así como también la continuidad educativa. No obstante, Uruguay se ubica entre los países de la región con mayor tasa de abandono educativo, lo que lo posiciona como el país con menor porcentaje de población con secundaria completa (SITEAL, 2007, citado en Fernández et al., 2010). Este indicador es un reflejo fiel de la

realidad de muchos centros educativos, en especial los nocturnos que presentan una serie de características que agudizan esta situación y exigen abordajes e intervenciones acordes a la complejidad que reviste la problemática. Si bien en la actualidad existen políticas educativas que apuestan a atender la cuestión de la desafiliación, aún existe persistencia de ciertos rezagos en el acceso, permanencia y culminación, así como también desigualdades por condiciones socioeconómicas y demográficas de la población (SITEAL, 2019).

En lo que respecta a la dimensión vincular en el ámbito educativo, el informe sobre el estado de la educación uruguaya del 2014 (INEEd, 2014) sostiene que tanto estudiantes como docentes destacan la importancia de los vínculos valorados como positivos, tanto entre pares como con los diversos actores de la institución. Los centros que promueven espacios de encuentro con estrategias de acción integrales estimulan experiencias positivas para las y los estudiantes quienes afirman que los aprendizajes más significativos en el curso de sus trayectorias educativas se relacionan con los vínculos generados en este ámbito. No obstante, esta valoración no se ajusta a los espacios reales disponibles para que se produzcan estrategias colectivas propicias para fortalecer la dimensión vincular (INEEd, 2014).

Por otro lado y en esta misma línea, el informe del período 2021-2022 (INEEd, 2023a) asegura que el sentido de pertenencia, los vínculos y las conexiones ofician como factores protectores y favorecen la convivencia escolar. Además, el análisis realizado en el informe Aristas 2022 destaca la importancia que tiene la dimensión vincular para generar entornos favorables para el aprendizaje (INEEd, 2023b). Cabe destacar que el sentido de pertenencia es entendido como el vínculo afectivo que mantienen las y los estudiantes con la institución educativa, que se traduce en diversas manifestaciones como pueden ser la motivación y ganas de asistir a clase, valoración positiva de su experiencia, mayor compromiso, involucramiento, participación, entre otros (INEEd, 2018).

El camino transitado en el liceo y las diferentes intervenciones realizadas dieron cuenta de que uno de los factores fundamentales para poder atacar la problemática de la desafiliación es generar espacios que apuesten a fortalecer la dimensión vincular de la comunidad educativa de la institución (estudiantes, docentes, personal, etc).

### **3. Delimitación de Conceptos Clave**

Partiendo de lo dinámico y complejo de las experiencias, es necesario analizar más en profundidad, ¿qué rol juega la dimensión vincular en la experiencia educativa? y, ¿cómo el rol de las/os Psicólogas/os en el ámbito educativo puede fortalecer esta dimensión?. A continuación se desarrolla un marco teórico clave para el abordaje de estas interrogantes y central para el despliegue de esta producción.

#### **3.1 Trayectorias Educativas**

Para iniciar el desarrollo del marco conceptual resulta pertinente adentrarse en el análisis y abordaje del concepto de trayectorias educativas. Para ello, se vuelve esencial comenzar con el desarrollo del concepto de trayectorias, que implica la interpretación y análisis de los fenómenos sociales a través del tiempo, esta perspectiva permite el estudio de un área específica teniendo en cuenta el resto de factores que influyen en la vida de los sujetos (Briscioli, 2017).

Briscioli (2013) retomando los postulados de Frassa y Muñiz Terra (2004) propone considerar las trayectorias como un concepto teórico metodológico, considerando que su construcción conceptual y su abordaje son indisociables. Este enfoque pretende dar cuenta de que el estudio de un ámbito particular necesita considerar al resto de esferas de la vida de los sujetos, considerando que las trayectorias de vida no son lineales, implican un proceso y existe un complejo entramado entre los diversos ámbitos que se encuentran interrelacionados. Resulta pertinente considerar que el concepto de trayectorias excede el tema particular abordado y exige la articulación del plano social con el individual.

En la misma línea, las trayectorias educativas son entendidas como aquellos recorridos que transitan las personas en contextos institucionales y que son producto de la conjunción de procesos, gestos, palabras, pensamientos en un tiempo y espacio determinado (Greco, 2015). Se considera la dimensión temporal de los itinerarios que realizan los sujetos en las instituciones en relación con las condiciones de escolarización propias del sistema educativo que conllevan limitaciones en los modos de transitar un proceso educativo (Terigi y Briscioli, 2020). Esta conceptualización cristaliza la complejidad constitutiva propia de las trayectorias educativas, las cuales se encuentran atravesadas por una multiplicidad de factores tanto individuales como sociales colectivos. En adición, Bracchi y Gabbai (2013) sostienen que la perspectiva de trayectorias educativas reconoce todos los ámbitos formativos que transitan las personas y que van constituyendo sus biografías y recorridos. Por lo que sostienen que

es necesario pensar las trayectorias y experiencias educativas en plural, debido a su carácter heterogéneo, novedoso y diverso.

A decir de Greco (2015) las intervenciones en el campo educativo desde la Psicología educacional deben aunar trayectorias educativas con trayectorias de vida y personas con instituciones, considerando a las trayectorias educativas como trayectorias de vida entrelazadas y anudadas al tránsito por Instituciones educativas. En relación, Filardo (2016) sostiene que el sistema educativo representa uno de los ámbitos en el transcurso de la vida de las personas y enfatiza en que no es el único. Esta mirada habilita un análisis que no aísla el proceso educativo, sino que reconoce que existen diversos acontecimientos vitales que inciden significativamente en las trayectorias educativas, por lo que es pertinente analizarlas y estudiarlas desde su integralidad.

En relación, Kaplan y Fainsod (2001) sostienen que es necesario situar a las trayectorias educativas para comprenderlas dirigiendo la mirada hacia las tres dimensiones fundamentales que se ponen en juego: los condicionamientos materiales de la vida de los alumnos, los determinantes institucionales y las estrategias individuales. Esta perspectiva propone habilitar una concepción relacional y dialéctica entre condicionantes estructurales, institucionales y subjetivos. En la misma línea, Briscioli (2013) concibe al desarrollo de las trayectorias escolares como un entramado entre lo estructural, lo institucional y lo biográfico, lo que evidencia que existen condicionantes en el propio sistema educativo que pueden funcionar como barreras o facilitadores para los itinerarios de las/os estudiantes. De esta manera, se enfatiza en el papel relevante que tiene la Institución para poder generar intervenciones que contemplen las diversas maneras de transitar un proceso educativo.

Además, el sistema educativo se caracteriza por estructurar las trayectorias en función de tres rasgos: “la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción” (Terigi, 2009a, p.19). Esta configuración implica, intrínsecamente, la adopción de un modelo que apuesta a que el itinerario de las/os estudiantes se ajuste o aproxime a determinados estándares y cronogramas preestablecidos. Sin embargo, esta perspectiva contrasta con los recorridos educativos reales, los cuales se encuentran influenciados por una multiplicidad de factores socioculturales y económicos que inciden sobre ellos, tal como se mencionó anteriormente.

Existe entonces una tensión entre la propuesta de un sistema que espera y exige itinerarios ideales en contraste con las diversas maneras de transitar un proceso educativo. A este respecto, Terigi (2009a) identifica dos tipos de trayectorias escolares, por un lado las **trayectorias escolares teóricas** donde las y los estudiantes siguen este recorrido regular, lineal y esperado; y por otro las **trayectorias escolares no encauzadas o reales** que son

aquellas variables y heterogéneas que se alejan de lo esperado y estandarizado. Las trayectorias teóricas parten del supuesto de que el ingreso al sistema educativo es inevitablemente a determinada edad y que los recorridos son lineales y homogéneos, avanzando un grado por año (Terigi, 2009a; Briscioli, 2013).

Sin embargo, el estudio de los recorridos reales demuestra que, si bien existen itinerarios más frecuentes o probables, hay una gran cantidad de trayectorias que escapan de este modelo y que evidencian que muchas/os estudiantes transitan lo educativo de maneras heterogéneas y variables (Terigi, 2009a; Briscioli, 2013). De esta manera, las trayectorias teóricas pueden reconocerse como una posibilidad, dentro de la multiplicidad de maneras que existen de transitar y experimentar un recorrido educativo, pero no la única. En esta misma línea, Bracchi y Gabbai (2013) sostienen que las experiencias en lo educativo adquieren rasgos propios, diversos y heterogéneos, por lo que es pertinente abandonar un enfoque que considere a las trayectorias educativas como una cuestión lineal y estandarizada.

Adicionalmente, Briscioli (2013) afirma que es necesario pluralizar el concepto de trayectorias escolares e introduce el carácter intermitente que presentan algunas de ellas, refiriéndose a los momentos en los que las/os estudiantes interrumpen de manera temporal su tránsito y posteriormente lo retoman. Esta interrupción temporal se da por diversas cuestiones vinculadas a la vida personal, factores institucionales o estructurales y se traduce en el crecimiento de las tasas de “sobreedad” en las Instituciones. De esta manera, la autora agrega la categoría **trayectorias escolares interrumpidas, inconclusas o intermitentes**, que implican recorridos discontinuos, irregulares y entrecortados, pero que no se asocian al “abandono” sino a estados temporales de “retraso escolar”.

Como se mencionó anteriormente, existe un modelo educativo que apuesta a la idea de que las trayectorias escolares sigan un único camino predeterminado, y aquellas que se aparten o alejen de esta norma se las asocia al “fracaso” (Briscioli, 2013; Terigi, 2009a). En palabras de Kaplan y Fainsod (2001) “hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quienes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado” (p 26). Además de ser un modelo que no toma en cuenta a los protagonistas, implica también desigualdades, ya que el acceder, permanecer y culminar un proceso educativo se transforma en un privilegio de algunas/os. Adicionalmente, las autoras sostienen que “lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante. Así, el alumno “irregular” realiza un trayecto no lineal que se torna problemático para los cánones usuales de las instituciones escolares” (Kaplan y Fainsod, 2001, p. 26), reafirmando esta idea de “fracaso”. Esta asociación, deposita toda la responsabilidad en la/el estudiante,

como una cuestión meramente individual y rompe con la lógica de la linealidad de las trayectorias. Siguiendo lo propuesto por las autoras, es pertinente un corrimiento de este pensamiento, ya que esta problemática es producto de múltiples factores (individuales y sociales), la responsabilidad reviste carácter colectivo y existen diversas maneras de transitar un proceso educativo.

En suma, es necesario apostar a intervenciones educativas que contemplen la multiplicidad de recorridos posibles y deje de concebir a las trayectorias educativas como una cuestión individual, lineal, ideal y rígida. Pensar a las trayectorias educativas como aquellos recorridos que realizan los individuos, inmersos en un sistema, en una institución educativa habilita un corrimiento, donde se deja de pensar en las trayectorias como una cuestión meramente individual para comprenderlas desde una noción sistémica (Terigi, 2009a). Este posicionamiento posibilita intervenciones integradoras que apuestan a que las experiencias en lo educativo sean significativas y sostenidas.

### **3.2 La Problemática de la Desafiliación**

Las trayectorias que se encuentran por fuera de las teóricas, escapan de la lógica lineal y revisten carácter intermitente, dan cuenta de una realidad dinámica y compleja, que revela la existencia de procesos de abandono y reingreso en el sistema educativo. Por lo cual, resulta pertinente abordar la conceptualización de este fenómeno, para poder estudiarlo y analizarlo más en profundidad.

Si bien Uruguay ha logrado la casi universalización en el acceso a la Educación, el sostenimiento de las trayectorias educativas se ha transformado en un gran desafío para nuestro país. A pesar de que existen altos porcentajes de acceso al sistema educativo, la problemática principal se centra en la permanencia y finalización.

A este respecto Cardozo (2015) afirma que el país logró el acceso prácticamente de la totalidad de las/os niñas/os a la Educación Inicial y Primaria, así como también la transición al siguiente ciclo pero, en lo que respecta a la Educación Media Superior, se produjo un estancamiento desde inicios de los años 90. Según el INEE (2019) en el 2018 el 99% de las/os niñas/os de 5 años se encontraban vinculados al sistema educativo. No obstante, el mismo informe sostiene que cuatro de cada diez jóvenes logran finalizar los ciclos obligatorios (INEE, 2019), por lo que existe una cantidad significativa de estudiantes que no logran finalizar sus estudios.

En relación, el informe regional de monitoreo de la educación desarrollado por UNESCO, UNICEF y CEPAL (2022) revela que, si bien en el 2020 Uruguay ha logrado una tasa de

finalización<sup>2</sup> en primaria del 96,9%, la situación cambia significativamente en los niveles educativos superiores. La tasa de finalización en ciclo básico es del 66,5%, lo que indica una brecha significativa en comparación con la finalización de primaria. Sin embargo, la situación se vuelve aún más alarmante en bachillerato, donde la tasa de finalización cae al 42,3%<sup>3</sup>.

En la misma línea, D'Alessandre y Mattioli (2015) afirman que el país cuenta con la tasa de interrupción de trayectorias más alta de la región. Si bien Uruguay comparte similares tasas de acceso con otros países latinoamericanos, en lo que respecta a la finalización, la tasa de jóvenes que cuentan con estudios completos es de un 36%<sup>4</sup>. En el otro extremo, aparece el caso de Chile que mantiene una tasa de finalización que supera el 76%, contando con las trayectorias más sólidas a nivel regional. Esta significativa brecha entre las altas tasas de acceso y las bajas tasas de finalización refleja una tendencia preocupante a la interrupción de trayectorias educativas en nuestro país.

Aunque estos porcentajes sirven para dimensionar y ponderar la problemática, es necesario trascender la mera cuestión numérica y reconocer que estos datos reflejan realidades particulares que se encuentran atravesadas por diversos factores complejos que las condicionan. En este sentido, resulta necesario e imprescindible analizar y profundizar en torno al concepto, así como también en los diversos factores influyentes y consecuencias de la problemática, para poder pensar en abordajes acordes.

Resulta pertinente diferenciar la noción de desafiliación con la de **deserción**. Esta última supone el estado de no concurrencia a la Institución y la no matriculación durante ese año, un evento voluntario producto de la decisión de la persona y/o su entorno más próximo (SITEAL, 2009, citado en Fernández et al., 2010). Además, una de las significaciones del término se vincula con el abandono de las obligaciones o ideales (Real Academia Española, 2023). De esta manera, utilizar el término deserción remite al abandono voluntario, donde se deposita toda la responsabilidad en la persona y su entorno, dejando por fuera condicionamientos estructurales, sociales e institucionales que influyen significativamente en

---

<sup>2</sup> Cabe aclarar que los porcentuales en las tasas de finalización varían según cada informe debido a las franjas etarias y parámetros considerados en cada uno de ellos.

<sup>3</sup> UNESCO, UNICEF y CEPAL (2022). Tasa de finalización (ODS 4.1.2). Educación primaria, secundaria baja y alta (en porcentajes). Países de América Latina y el Caribe. Circa 2015-2020. Fuente de datos: Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Base de datos del IEU, disponible en <https://on.unesco.org/3vnhYT5>.

<sup>4</sup> D'Alessandre y Mattioli (2015) Tabla 4. Porcentaje de jóvenes de entre 25 y 35 años que accedió al nivel medio (acceso). Porcentaje de jóvenes de entre 25 y 35 años que finalizó el nivel medio entre quienes accedieron al nivel (Retención). Porcentaje de jóvenes de entre 25 y 35 años que finalizó el nivel medio (Graduación) América Latina, 17 países. Año más cercano al 2013. Fuente: SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

esta problemática. No basta con poner el foco en el evento puntual en que la persona deja de concurrir o no se vincula, es necesario ampliar la perspectiva y ahondar en una conceptualización más profunda que condiga con la complejidad constitutiva de esta problemática.

En este sentido, Fernandez et al. (2010) retomando lo propuesto por Rumberger & Lamb (2003) amplían y profundizan sobre el término de la desafiliación, diferenciándolo del ausentismo y abandono.

Por un lado, sostienen que el fenómeno del **ausentismo** supone una especie de ruptura en la continuidad del proceso educativo, donde la/el estudiante deja de asistir a clases superando el umbral establecido como límite de inasistencias, experimentando sensaciones académicas como puede ser la pérdida del curso y de cierta manera, la ruptura del vínculo con docentes. Es importante destacar que, si bien la/el estudiante deja de asistir a clases, puede mantener el vínculo con sus compañeras/os y con la Institución.

Por otro lado, explican que el **abandono** implica un evento puntual que, como consecuencia, produce la reprobación del curso al que se está asistiendo y la ruptura de los vínculos pedagógicos y sociales de ese año, tanto con la Institución como con las/os compañeras/os y docentes. Este fenómeno se vivencia como una elección errónea por contar con información incompleta tanto a nivel organizacional como a nivel extra educativo. Lo distintivo y particular es que esta situación es potencialmente reversible y puede cambiar en los próximos años, ya que la persona puede volver a matricularse en el mismo curso, en la misma Institución o cambiar de orientación e Institución.

Finalmente, el término **desafiliación o “dropout”** alude a un estado que implica que la/el estudiante se desvincule del sistema educativo y viva una interrupción en su trayectoria educativa. Para que se configure este estado, es necesario: no haberse matriculado durante dos años consecutivos en ningún centro y no obtener la acreditación educativa en otro programa alternativo. La desafiliación exige un análisis y estudio que contemple los cursos de vida, la dimensión social y demográfica de quienes se encuentran involucrados. En esta línea, Fernández et al. (2010) conceptualizan a 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. (p. 19)

Desde esta perspectiva, la desafiliación es entendida como un proceso multicausal complejo y no como un hecho puntual definitivo, al referirse a “trayectoria de transición” hace mención al carácter transitorio de la misma y en consiguiente puede pensarse como un proceso potencialmente modificable. En relación, Castel (1997) sobre el concepto de desafiliación sostiene que este fenómeno no confirma una ruptura sino que implica re-trazar un recorrido. Esta manera de atender la problemática, abre puertas a entender que existe la posibilidad de elaborar estrategias con el objetivo de volver a vincular a estudiantes que, por diferentes motivos, se desvincularon del sistema educativo y también pensar en estrategias preventivas, que refuercen la permanencia.

Esta perspectiva también incorpora la dimensión social demográfica, donde se sostiene que la desafiliación del sistema educativo conlleva una mayor vulnerabilidad socioeconómica y una reducción de garantías para la persona (Fernández et al., 2010). En tanto, este estado repercute en su situación actual y futura, afectando o alterando sus proyectos de vida, lo que a su vez incide en su bienestar integral. De esta manera, la desafiliación es considerada una problemática estructural, que está sostenida en el tiempo y que denota una magnitud considerable (Fernández et al., 2010).

Tanto el trabajo como la educación son reconocidos en nuestra sociedad como factores de integración que sostienen vínculos sociales y habilitan la posibilidad de generar proyectos personales y colectivos (Giorgi, 2003). Por lo tanto, el problema de la desafiliación educativa no solo afecta en la esfera individual, sino que impacta en la sociedad entera y, por lo tanto, requiere una atención y abordaje acorde.

En relación, Greco (2015) expone que en la actualidad es necesario apostar a estrategias institucionales que acompañen las trayectorias educativas desde una perspectiva que entienda que la desafiliación no es una cuestión lineal e individual sino que es una problemática de carácter colectiva, donde la Institución tiene el papel fundamental de romper con la homogeneización de las trayectorias.

### **3.3 Permanencia**

Dada la complejidad y magnitud que reviste la problemática de la desafiliación, la noción de permanencia se transforma en un concepto de carácter complejo, con sus particularidades y singularidades, por lo que es necesario pensar en su construcción. De esta manera, el foco se coloca en fortalecer intervenciones que apunten a reforzar los diversos factores que

facilitan y sostienen los procesos educativos, sin dejar de tener en cuenta los desafíos y barreras que se presentan.

Históricamente, el foco para explicar la permanencia y desafiliación se centraba en las cuestiones individuales o subjetivas, aquellas propias del sujeto, su contexto e historia. La profundización en las investigaciones produjo un viraje al incorporar las estrategias realizadas desde la Institución como favorecedoras o no de la permanencia de las y los estudiantes e inclusive los vínculos generados entre pares, con docente y con actores de la Institución (Carbajal, 2021). De este modo, se amplían los niveles de análisis de esta cuestión, ahondando e incrementando las potenciales estrategias a considerar.

Este viraje, colocó la mirada sobre el rol de la Institución y las múltiples acciones y estrategias adoptadas para atacar la problemática. Según Velasquez et al. (2011) el concepto **retención** es utilizado para nombrar aquellas estrategias o acciones institucionales que buscan evitar que las y los estudiantes se desafilien. Esta perspectiva se enfoca en la problemática y no tanto en la construcción de espacios propicios que favorezcan las trayectorias educativas y por lo tanto la permanencia. A decir de los autores, es necesario trascender la preocupación por la desafiliación e ir más allá de las acciones que buscan evitarla. Resulta elemental, entonces, ampliar esta perspectiva poniendo el foco en el rol Institucional como fortalecedor de la permanencia, así como también en los propios procesos subjetivos de las y los estudiantes.

Siguiendo estos lineamientos, es necesario profundizar y ahondar en torno a la noción de permanencia y su abordaje. En este sentido, generalmente es pensada como la contracara de la desafiliación, sin embargo Carbajal (2021) en su tesis doctoral propone alejarse de esta premisa, sosteniendo que no necesariamente son nociones opuestas sino que la permanencia debe ser pensada en su heterogeneidad, debido a sus particularidades y a las múltiples maneras que existen de transitar un proceso educativo. Este posicionamiento cobra aún más sentido retomando la conceptualización de Briscioli (2013) sobre las trayectorias intermitentes de aquellas/os estudiantes que “van y vienen”, que permanecen no de manera continua, sino que interrumpen momentáneamente su itinerario pero siguen afiliados. Adicionalmente, Carbajal (2021) propone pensar a la permanencia como una **idea complementaria** a la desafiliación, en el sentido de que la manera de revertir esta última, es re vinculando, osea buscando una reafiliación.

En diálogo y profundizando el análisis, Velasquez et al. (2011) afirman que el término **permanencia** apuesta a dar sentido al estar y habitar un espacio durante un tiempo determinado, habilitando a que otros actores sean parte. En este marco, la permanencia educativa supone un escenario en el cual la/el estudiante elige transitar y finalizar el

programa o curso que ofrece una Institución, dándole sentido a ese tránsito. El mismo articula condicionantes institucionales, ambientales y académicas con los cursos de vida, generando bienestar en la persona. Este posicionamiento también sostiene que este fenómeno no depende puramente de una decisión individual aislada sino que debe ser explicado y analizado desde un enfoque más amplio, que considere el papel de la Institución.

Esta manera de abordar la permanencia, abre camino a considerarla como un proceso dinámico, diverso y complejo, cuya responsabilidad adquiere un carácter compartido. En esta misma línea, Carbajal (2021) retoma aportes del psicoanálisis y propone considerar tres dimensiones de la subjetividad con el fin de analizar la permanencia: la dimensión **intrasubjetiva** refiriéndose a la relación del sujeto consigo mismo, la **intersubjetiva** refiriéndose a los vínculos generados con otras/os y la **transubjetiva** refiriéndose al vínculo que el sujeto entabla con la Institución. Esta distinción es realizada con el fin de obtener un análisis más profundo que habilite la ampliación de estrategias, ya que el suceso es único y no existen estas dimensiones aisladas, sino que son parte de un mismo fenómeno, sujeto y experiencia.

Esta perspectiva retoma la noción psicoanalítica desarrollada por Berenstein y Puget (1997) quienes proponen un modelo de aparato psíquico que diferencia tres espacios psíquicos. Este modelo organiza tres zonas diferenciadas, que surgen de la representación mental y vincular que cada persona establece con sí mismo, con otros/as y con el mundo social. A decir de los autores, estos tres espacios componen los cimientos del sentido de pertenencia. El primer espacio psíquico se asocia al mundo interno, el de las representaciones propias del sujeto con su cuerpo y su mente. El segundo, se relaciona a la relación del yo con los que son otros/os, en una relación de intimidad donde intercambian sentimientos. El tercer espacio se vincula al plano sociocultural donde se establecen lazos con representaciones sociales o institucionales. De esta manera el sujeto es concebido tanto como sujeto de deseo, sujeto de vínculo y sujeto social.

Profundizando en el desarrollo, en lo que respecta a la dimensión **intrasubjetiva**, Carbajal (2021) afirma que las experiencias en lo educativo son subjetivas, propias y particulares, por lo que su abordaje requiere contemplar que cada tránsito es único. Además resulta necesario considerar los múltiples aspectos que inciden sobre las experiencias. Esta dimensión pretende estudiar los procesos en el mundo interno del sujeto y su vínculo con sí mismo/a. Siguiendo esta misma línea, resulta necesario estudiar la dimensión del deseo propio de las y los estudiantes en relación a su permanencia en la Institución, relacionado a lo propuesto por Velasquez et al. (2011) sobre el sentido que le dan a su tránsito.

En articulación, la dimensión **intersubjetiva** en el ámbito educativo se relaciona a la construcción de los diferentes vínculos en un proceso educativo, ya sea entre pares, con docentes o con diversos actores de la Institución y cómo éstos afectan la experiencia. Los diversos encuentros y desencuentros juegan un papel fundamental en las experiencias educativas. Por tanto, el abordaje de esta dimensión cobra especial relevancia y es fundamental para el desarrollo de esta producción. En este sentido se torna necesario dedicar un apartado al abordaje de esta dimensión con el fin de explorar más en profundidad la dimensión vincular en los procesos educativos como moldeadora de las experiencias.

En torno a la dimensión **transubjetiva**, se sostiene que la permanencia o desafiliación puede relacionarse con encuentros y desencuentros que la persona pueda tener con la Institución, así como también con la imposibilidad de adaptación a las lógicas institucionales (Carbajal, 2021). En esta dimensión cobra especial relevancia el papel de la Institución como posibilitadora o no de la permanencia de las y los estudiantes.

En adición, resulta necesario abordar el **sentido de pertenencia** que generan las y los estudiantes a la Institución. A este respecto Brea (2014) lo define como un sentimiento de identificación y arraigo con un grupo o ambiente determinado, que genera bienestar en la persona. Este sentimiento se traduce en un compromiso sobre la construcción de significados con el grupo o el lugar y produce sentimientos positivos de felicidad y alegría. Además, este sentimiento es íntimo y personal, pero al mismo tiempo compartido, debido a que se vincula a la memoria y simbolismo que comparte una comunidad (Brea, 2014). En tanto, sentirse parte resulta esencial en el ámbito educativo ya que se asocia al desarrollo de procesos fundamentales para el éxito de las y los estudiantes (Brea, 2014).

Las dimensiones intrasubjetiva, intersubjetiva y transubjetiva adquieren un carácter central para poder pensar estrategias y acciones específicas con el objetivo de que las y los estudiantes permanezcan. Este trabajo apuesta a profundizar en estas dimensiones como fundamentales para la construcción de permanencia.

### **3.4 La Dimensión Intersubjetiva: lo Vincular.**

El Diccionario de la lengua española (2023) define a la palabra vínculo, del latín *vincŭlum*, como la unión o atadura de una persona o cosa a otra. Por otra parte, una de las acepciones de la palabra unión, del latín *unio-ōnis*, se asocia con alianza, confederación, compañía. La etimología de ambas palabras remite a aquello que está relacionado, conectado o enlazado y en consecuencia exige, inexorablemente, la existencia de dos o más partes. En lo que respecta a los vínculos interpersonales esta definición no resulta del

todo suficiente ya que, si bien se aproxima a la noción, carece de muchos aspectos que se ponen en juego en la dimensión vincular. Para poder pensar esta dimensión, es pertinente destacar al vínculo como una estructura compleja.

A este respecto, Pichón Rivirère (1980) lo define como la unidad mínima de análisis de la psicología social, cuyo objeto es el estudio de los efectos subjetivos que surgen del encuentro con un/a otro/a. Además, sostiene que éste es siempre social y que, en la relación con otros, se repiten historias de vínculos internalizados y condicionados, en un lugar y tiempo particular. Afirma también que el vínculo es condición de existencia y supervivencia, ya que el ser humano necesita, inevitablemente, de la existencia de otros para sobrevivir. Por otro lado, afirma que es una estructura compleja, ya que hay varios elementos que lo componen y aparecen en juego. En toda relación interpersonal existe bidireccionalidad y afectación mutua.

Por otra parte, Berenstein (2001) desde una mirada psicoanalítica sostiene que el vínculo es “una estructura inconsciente que liga dos o más sujetos, a los que determina en base a una relación de presencia” (p.13). Agrega que el sujeto es producido por el mundo interno, el mundo de los otros y el mundo social, y al mismo tiempo éstos se articulan o disocian en él. En adición, Larroca (2009) plantea que la subjetividad se construye desde la dimensión vincular, afirmando que “el vínculo es la unidad necesaria para que haya sujeto” (p. 191).

Por su parte Teles (2021), desde un enfoque comunitario, sostiene que el ser humano se constituye por estar en permanente relación, entramado en un juego de múltiples afectaciones y, además, afirma que la existencia en sí misma es plural. La vida cotidiana se constituye por el poder de afectar y ser afectados, y se desarrolla mediante tramas relacionales, algunas permanentes y otras temporales. Estas tramas o enjambres afectivos potencializan, estimulan y expanden el hacer. En adición, sostiene que la relacionalidad deja ver la constante movilidad de la afectación y la posibilidad de concebirnos como seres afectivos en relación. Agrega que es necesario pensar “el carácter relacional, afectivo del mundo-naturaleza y de nuestro ser singular en tanto singularidad intensiva relacional: singular y colectiva a la vez” (Teles, 2021, p. 70).

En relación y siguiendo los aportes de Deleuze (1980) sobre el pensamiento del filósofo Baruch Spinoza, se sostiene que la potencia está intrínsecamente enlazada con el afecto y el encuentro de los cuerpos. El afecto es entendido como aquello que llena y efectúa la potencia y puede tener forma de percepciones, sentimientos o pensamientos. Para Spinoza, existen dos afectos base que son la tristeza y la alegría, siendo dos polos o modos de existencia, lo que los diferencia es que la tristeza disminuye la potencia mientras que la alegría la aumenta (Deleuze, 1980). Además, sostiene que la potencia siempre está

efectuada, siempre es en acto, siempre es todo lo que puede ser, depende de los afectos para existir, y la define como una “relación diferencial” donde “la efectuación va siempre en un sentido o en otro” (Deleuze, 1980, p. 53).

Traspolando estas nociones a los lazos construidos y la relacionalidad, siguiendo el pensamiento Spinoziano, los vínculos valorados como positivos, que producen sentimientos de alegría, son los que aumentan nuestra potencia. Asimismo, cuando aumenta la potencia se generan sentimientos de alegría que impulsan a generar más vínculos afectivos (Teles, 2021). De esta manera, los vínculos pueden pensarse como potencia para ser y existir, así como también para producir transformaciones tanto a nivel micro como a nivel macro. Lo vincular implica la configuración de un “entre” que produce transformaciones, afecciones y cambios sobre quienes están implicadas/os.

En adición, la dimensión vincular es parte de la naturaleza humana, ya que como seres entramados, dependemos de otras/os para vivir y sobrevivir. Salazar (2011) retomando los postulados de Jean Luc Nancy (2001) sostiene que la comunidad es condición de existencia, es imposible perderla, la misma está dada por nuestra propia naturaleza de ser. En esta idea también conviven la unión y la diferencia, de ser y estar con un/a otro/a, el término “nosotros” inscribe un doble movimiento, ya que alude a lo compartido pero también a la diferenciación y separación, a la noción de alguien diferente a mí mismo/a, al “encuentro de los que son otros” (Salazar, 2011, p.100).

Es necesario entonces resaltar y subrayar el papel fundamental de los vínculos en toda experiencia humana. El encuentro con la otredad toma carácter performativo, donde se producen transformaciones propias de lo vincular, algunas más evidentes y otras quizás “invisibles”, pero siempre es en el encuentro con otras/os donde se producen afectaciones. Retomando lo que postula Larroca (2009), el vínculo determina y produce cambios en la subjetividad de las personas.

### **3.5 La Dimensión Vincular y Afectiva en el Ámbito Educativo**

Resulta pertinente retomar lo propuesto por Masschelein y Simons (2014) quienes defienden que la institución educativa es definida como un espacio de “tiempo libre”, en el cual se transforman los conocimientos y destrezas de cada estudiante en bienes en común, lo que le da el valor e importancia que tiene. Es decir, el tiempo en la institución educativa libera momentáneamente a cada estudiante de sus obligaciones y responsabilidades de vida y el rol que desempeña en la sociedad, transformándose en un tiempo más igualitario caracterizado por la horizontalidad. La institución educativa ofrece “tiempo libre” como

oportunidad para desconectar momentáneamente de la cotidianidad y tener un espacio para construir lo nuevo, donde la dimensión vincular adquiere carácter central.

Por otro lado, Antelo (2010) postula que para que se produzca un acto educativo debe haber, necesariamente, más de una persona, el deseo de influenciar, impactar y afectar al otro y el compromiso de producir una transformación en el ser. Defiende que, en lo educativo, existe algo que tiene que ver con la cuestión de que los vínculos producen **transformaciones del ser**. Siguiendo lo que postula el autor, para pensar la educación es necesario destacar la importancia de la dimensión vincular en la experiencia de quienes habitan las instituciones educativas y comenzar a considerarla como una cuestión primordial.

En relación, Bertoni y Quintela (2015) sostienen que lo que se produce en las aulas no se reduce únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que es un espacio donde se construyen vínculos significativos y donde las personas tienen la oportunidad de ser unas con otras. Las autoras proponen pensar la “ley de doble formación” postulada por el psicólogo y filósofo Lev Vigotsky, quien afirma que los conocimientos o desarrollos culturales de los humanos suceden dos veces, primero en la dimensión intersubjetiva y luego en la intrasubjetiva. Por lo que la apropiación de conocimientos tiene un primer movimiento en la transmisión mediante el vínculo con un/a otro/a y un segundo movimiento en el mundo interno de quien está formándose. Las ideas vigotskianas sostienen que toda función superior nace en el vínculo con otro ser humano y la afectividad juega un papel fundamental en este proceso. En esta misma línea, Bertoni y Quintela (2015) consideran pertinente resaltar y enfatizar la importancia de los **climas afectivos** en los procesos educativos, considerando que la huella experiencial educativa se vincula directamente con ellos. Esta mirada, que resulta bastante común, adquiere un carácter central y exige ser considerada al momento de pensar cualquier intervención en el ámbito educativo. La huella experiencial, el clima afectivo y los lazos construidos en los procesos educativos, son clave en la vida de las personas, por lo que las dimensiones afectiva y vincular cobran especial importancia en este ámbito.

### **3.6 El Rol de las y los Psicólogas y Psicólogos en el Ámbito Educativo**

Dada la importancia de la dimensión vincular en los procesos educativos, resulta pertinente abordar las particularidades del rol de las/os Psicólogas/os en este ámbito como actores fundamentales en los procesos relativos al fortalecimiento de esta dimensión y, en consecuencia, de la permanencia de las y los estudiantes.

Podcamisky (2006) sostiene que la noción de rol remite a una idea dinámica que es moldeada por la impronta personal de quien lo ejerce y el contexto en el que se desarrolla. El autor lo diferencia de la noción de función, la cual alude a una idea más estática, preestablecida y puntual. El rol refiere a la singularidad y modo particular de cómo se encarna una función en un contexto determinado. Esta distinción se torna especialmente importante para pensar su especificidad en el ámbito educativo y como se encuentra permeado por lo individual, vincular y contextual.

Resulta necesario retomar los postulados de Giorgi et al. (1991) quien para abordar la tarea de las/os psicólogas/os, asocia al rol con algo que es dado y utiliza la metáfora del actor para explicarlo más en profundidad. Éste, produce su personaje dentro de una estructura y un contexto particular. En esta dinámica, el actor produce su propia interpretación de un personaje otorgado, en un escenario particular, condicionado por los demás actores, que es luego aceptada o no por quien oficia de director. Esta metáfora en relación al rol dentro de una institución educativa, puede pensarse desde las tres dimensiones intra, inter y transubjetiva. En este sentido, se desprende por un lado la propia impronta personal, de cómo se interpreta “ser Psicólogo/a” dentro de una institución educativa, como dimensión intrasubjetiva y vinculada al mundo interno de quien ejerce el rol. Por otro lado, el trabajo interdisciplinario que caracteriza a este ámbito y que tiene un carácter central, asociado a la dimensión intersubjetiva y el vínculo con otros. Y por último, la dimensión Institucional, que habilita o no las Intervenciones, marca una serie de pautas o maneras de trabajar, entre otras funciones, que se puede asociar a la dimensión transubjetiva.

Además, Giorgi et al. (1991) sostiene que la/el psicóloga/o interpreta el personaje asignado en un equipo, enmarcado en un plano institucional con sus propios lineamientos y estructura. Como actor social, adquiere el carácter de sujeto que es producido por los vínculos sociales y el contexto histórico, así como también los determina y produce a la vez. En el ámbito educativo el papel de las/os Psicólogas/os se encuentra situado, en constante construcción de su identidad (Giorgi et al., 1991) y reivindicación de su lugar.

En esta misma línea, las/os Psicólogas/os son agentes de transformación social, comparten y transmiten sus saberes con otros actores comunitarios, que poseen sus propios conocimientos y están orientados por fines en común, a partir de esto se desarrolla un trabajo en conjunto que se encuentra potenciado (Montero, 2004). A su vez, a partir de cambios puntuales e individuales que se producen en las intervenciones, se genera una “relación dialéctica de transformaciones mutuas” (Montero, 2004, p. 33), en el sentido que la transformación de una persona, puede impactar en su grupo y su comunidad. En tanto, el enfoque comunitario y el trabajo colectivo se torna valioso para el rol.

Por otra parte, el rol en el ámbito educativo se encuentra **poco visibilizado** y generalmente es asociado al trabajo clínico aplicado en una institución educativa (Vidal, 2007). El lugar de las y los profesionales acarrea una lucha histórica en pos de reivindicar su lugar, así como también la concepción de su rol en este contexto. Tradicionalmente se lo ha vinculado al psicodiagnóstico y abordaje de casos puntuales, lo que resulta una concepción limitada del mismo (Vidal, 2007). Este enfoque resulta insuficiente y se contrapone con las múltiples y diversas intervenciones producidas por los profesionales en este contexto. Si bien muchas de estas se vinculan al trabajo clínico, existen otras que escapan de los dispositivos clínicos tradicionales.

A decir de Rodríguez Nebot (2004) es necesario apostar a un trabajo **clínico móvil** que flexibilice la noción sobre la clínica tradicional, expandiendo el espacio donde se desarrollan las intervenciones. El autor defiende la no existencia de una única manera de realizar un trabajo clínico, ni una única clínica, sino que el foco debe colocarse en apostar a realizar diversas intervenciones que apuesten a otro mundo posible con prácticas más integrales. En sus palabras, se trata de “construir una esperanza posible de un mundo posible, osea alcanzar no un deseo arquetípico-antiguo-presentificado, sino de construir un deseo inmanente pleno que libere el desarrollo de las potencialidades de cada una de las personas que integran estos conjuntos de trabajo” (Rodríguez Nebot, 2004, p 39).

Situando estas ideas al rol aplicado en una institución educativa, desde el ingreso a la misma se producen conversaciones con estudiantes que esperan ese momento para plantear situaciones que exigen una escucha activa. Estas intervenciones son parte del trabajo clínico, debido a la existencia de una demanda y disponibilidad de escucha, siendo entendidos como actos clínicos que suceden en situaciones imprevistas (Duschatzky y Sztulwark, 2011). Esta realidad irrumpe el cotidiano y va estructurando el trabajo dentro de la institución, el cual da cuenta de otras maneras de hacer clínica, una clínica que escapa de los dispositivos previstos y esperados y habilita encuentros en toda la institución.

En esta misma línea, Duschatzky y Aguirre (2013) proponen pensar la institución educativa como algo que sucede, que se va creando y habitando desde la emergencia de lo que acontece, desde esta perspectiva el Liceo es sentido, pensado y conversado. Introducen así el concepto de **inmanencia**, que propone pensar la institución fuera de la lógica instrumental. De esta manera, la configuración de las intervenciones se encuentra permeada por el contexto en el que se inscriben y las mismas se van construyendo a partir de lo emergente. Siguiendo estos lineamientos, el rol se torna dinámico y complejo, por lo cual requiere una actitud de apertura y disponibilidad frente a lo que acontece dentro de la institución.

Por su parte, Silva et al. (2017) sostienen que el quehacer de los psicólogos en el ámbito educativo se da en una realidad compleja que implica el desafío de la indeterminación de su tarea. A este respecto resulta necesario retomar los aportes de Antelo (2010) quien como Educador sostiene que una característica de las intervenciones en lo educativo es su carácter **incalculable** producto del encuentro con un otro que, a priori, implica no conocer el resultado de lo que pueda ocurrir. Esta idea puede ser traspolada al rol de Psicólogas/os en lo educativo, ya que la dimensión de lo incalculable moldea y configura las diversas intervenciones desde el rol. En este sentido, las mismas escapan de cualquier cálculo o planificación previa, ya que dependen de lo que se despliegue y surja del encuentro con la comunidad educativa.

En este sentido y relacionado a las intervenciones, Rodríguez et al. (2001) proponen que al momento de iniciarlas existen cuatro elementos que se interrelacionan y necesitan ser abordados: **necesidades, pedido, demanda y encargo**. En tanto, los autores definen que la necesidad debe ser identificada por los propios actores comunitarios y requiere la condición de existencia para los mismos, lo cual posteriormente se traduce en un pedido, que implica la explicitación del deseo de satisfacer esta necesidad mediante la asistencia de un/a Otro/a. A partir de este pedido, se construye la demanda mediante la lectura, análisis y problematización de la situación en conjunto. Por último, aparece un encargo para con la/el Psicóloga/o, que involucra el reconocimiento de un saber que posibilita la futura intervención. Esta dinámica institucional es característica en los procesos educativos y se relaciona con el rol cotidiano del profesional.

En adición y relacionado a la propia impronta de quien ejerce el rol, la intervención va a verse afectada por lo que Foucault (1985) nombra como "**caja de herramientas**", aquellos saberes que sirven para operar en el campo y están disponibles para ser utilizados como instrumentos. De esta manera, la práctica psicológica se construye a partir de los postulados teóricos que el profesional adquirió en su formación y que tomaron carácter instrumental, en el sentido de que pueden ser aplicados en las diversas intervenciones.

El ejercicio del rol también puede ser entendido como un trabajo artesanal, el cual requiere tiempo, dedicación, paciencia, compromiso y humanidad. La artesanía implica el entrenamiento y la adopción de una habilidad que surge a partir de un impulso humano que se centra en el deseo de realizar bien una tarea (Sennett, 2008). Un buen artesano mantiene un diálogo entre su pensamiento y práctica, la cual se va perfeccionando con el tiempo hasta transformarse en una habilidad, lo que a su vez se traduce en la adopción de un ritmo frente a la resolución de problemas (Sennett, 2008). En este sentido, quien ejerce

el rol va moldeando sus intervenciones, desarrollando una serie de habilidades y dejando huellas de sí mismo en cada intervención.

A su vez, parte del rol implica el acompañamiento de los procesos educativos de la comunidad. Retomando los postulados de Cornu (2017) **acompañar** implica caminar con un otro, 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” (p. 109). La tarea del psicólogo en lo educativo remite a una compañía que es recíproca, humanizadora, por lo que acompañar implica caminar juntos. En la misma línea, Raffo (2007) propone que acompañar implica “estar al lado de” brindando apoyo, sostén y contención mediante una escucha activa y una presencia implicada y comprometida. Esta escucha transforma, habilita espacios de intercambio y genera lazos que potencian los procesos.

En suma, el rol de las y los psicólogos en los contextos educativos no se encuentra plenamente predeterminado o prefigurado, sino que se va construyendo y configurando en el transcurso de la práctica a partir del encuentro con la comunidad educativa. Esta particularidad, exige una actitud de apertura y disponibilidad frente a la diversidad y complejidad que caracteriza a este ámbito, así como también una actitud reflexiva y crítica sobre el propio rol en conjunción a un compromiso ético-político que permita revisar las intervenciones, construir las en comunidad en pos de que las mismas refuercen las experiencias educativas.

#### **4. Metodología**

La metodología de esta producción supone la reconstrucción histórica, ordenamiento y análisis de las experiencias transitadas en el liceo 11 a partir de una mirada crítica. Producir desde esta metodología tiene como finalidad generar conocimiento mientras que habilita a reconstruir, repensar e interpelar los saberes propios instaurados para dar espacio al nacimiento de nuevas perspectivas y visibilidades. Asimismo, esta revisión de lo acontecido, busca ser un insumo para posibles intervenciones a futuro, así como también apuesta a hacer visible lo que muchas veces ha sido invisibilizado.

Para sistematizar estas experiencias fue esencial recurrir a diversas fuentes, como fueron los registros escritos de las bitácoras de campo, trabajo intermedio y trabajo final de la práctica, bitácoras de campo e informes intermedio y final del proyecto, así como también los diversos registros audiovisuales y documentos que acompañaron ambas experiencias. Además, para la realización de esta producción y el abordaje que requiere, fue pertinente realizar un recorte de las experiencias debido a la amplitud y complejidad de las mismas.

#### **4.1 Sobre la Sistematización de Experiencias**

En los años sesenta y setenta América Latina vivía una etapa de conflictos, represión y desafíos a nivel social que dieron lugar al surgimiento de movimientos de reivindicación y lucha, algunos de los cuales buscaban atender las diferentes problemáticas sociales de ese entonces. En este contexto surge la sistematización de experiencias, con el objetivo de elaborar marcos teóricos propios a partir de condiciones específicas de la realidad (Jara, 2018). A partir de diversas corrientes teórico- prácticas renovadoras, surge como una nueva modalidad de producción de conocimiento y un instrumento privilegiado de cuestionamiento, que se basa en el encuentro de los protagonistas con la experiencia misma y sus propias reflexiones (Jara, 2018).

Esta modalidad, donde se construye en medio y desde las incertidumbres, es también escenario de nuestras propias subjetividades, oportunidad de encuentro con otros y de reencuentro con nosotros mismos (Rebellato, citado en Jara, 2018). Por tanto, a partir de la apropiación crítica de la experiencia esta modalidad contribuye a la producción de conocimientos y aprendizajes con el objetivo de resignificar la teoría a partir de la práctica (Jara,2020).

En suma, sistematizar implica recuperar, revisar y recrear parte de la experiencia, habilitando una nueva lectura que permita compartir lo vivido, afianzando y enriqueciendo los conocimientos adquiridos (Couso et al., 2019). Es así que esta producción se adecuó a esta modalidad con el fin de ser un camino de encuentro y diálogo entre el hacer, el pensar y el sentir de la práctica en territorio.

### **5. Contextualización de las Experiencias**

Para este tipo de producción y las características que reviste, resulta fundamental comprender el contexto en el que se inscriben las experiencias, conocer más en profundidad el espacio, su historia, quienes lo habitan, sus características y, de esta manera, darles un sentido más profundo. Para ello, este apartado se divide en cinco ejes fundamentales: el barrio, el liceo, el turno nocturno, la práctica y el proyecto de extensión.

#### **5.1 El Cerro y su Comunidad**

La noción de barrio trasciende la idea de ser exclusivamente una cuestión territorial y geográfica, el barrio implica profundas significaciones culturales y sociales para quienes lo habitan. Son escenarios donde se construye sentido de pertenencia e identidad compartida,

a partir de su historia, cultura, tradición y lazos entre vecinas y vecinos. El barrio representa el espacio donde la comunidad le da forma a la experiencia de la cotidianidad. En términos de Abbadie et al. (2019) el barrio como concepto permite considerar las referencias e identidades urbanas entendidas como espacios compartidos.

Es así que, esta noción implica pensar en lo colectivo, lo compartido, lo común. En el desarrollo de las experiencias se fueron desplegando constantemente evidencias de esto. Ambas, se desarrollaron en el Liceo N° 11 que está situado en el barrio Villa del Cerro, al oeste de la capital del país. Este barrio, originalmente nombrado Villa Cosmópolis, fue fundado en 1834 como un barrio independiente a Montevideo que acogía a miles de inmigrantes de diversas procedencias y donde principalmente se desarrollaban actividades saladeras y frigoríficas; años más tarde, sobre 1913, fue anexado a la ciudad de Montevideo (Abbadie et. al, 2019). La peculiaridad de que haya sido fundado como un poblado autónomo dejó sus huellas y es parte constitutiva de su identidad, incluso para poder ingresar es necesario cruzar un puente construido sobre el Arroyo Pantanoso, lo que supone un gran valor simbólico.

El Cerro, cómo se lo conoce comúnmente, vivió una época de auge en el desarrollo de la industria cárnica y posteriormente sufrió un declive y desaparición de la misma, lo que produjo el ensamble de movimientos sindicales (Viñar, 2018). En sus orígenes fue poblado principalmente por inmigrantes que trabajaban en la industria del lugar que fueron construyendo y forjando fuertes lazos sociales, sentimientos de comunidad y de identificación con el barrio, los cuales permanecen en la actualidad. A este respecto, Romero (1996) afirma que la solidaridad es uno de los valores que más destacan los “cerrenses”, resaltando la existencia de una red de vínculos sociales que son parte de la cotidianidad y que muchas veces ofician como facilitadores para afrontar situaciones que revisten dificultad ya que es un barrio que afronta desafíos y tensiones, donde existen desigualdades socioeconómicas, vulneración de derechos y segmentaciones dentro del propio espacio.

Algo muy particular y destacable es que al caminar por sus calles se puede comprobar esta impronta de comunidad, de colectivo, de vecindad y de barrio. Quienes ingresamos como desconocidos a un lugar del cual somos ajenos, podemos sentir e identificar ese espíritu y comprobar cómo se encuentra fuertemente atravesado por éstas ideas, más allá de las diferencias de sus pobladores al Cerro lo caracteriza una cultura de resistencia y solidaridad (Romero, 1996).

## 5.2 El Liceo N° 11

Fundado el 2 de mayo de 1953 como el primer liceo público de la zona se ha transformado en un liceo de referencia barrial y casa de estudios de muchos jóvenes y adultos del barrio y aledaños, que asisten tanto al turno diurno como al nocturno. La fundación del 11 fue muy valiosa y significativa para el barrio, ya que jóvenes y adultos se veían obligados a desplazarse fuera del mismo para desarrollar sus estudios, lo que implicaba gran complejidad y desafíos. Al ser el primer liceo público de la zona, se transformó en un centro que democratizó el acceso a la educación para las/os vecinas/os del Cerro.

Según el Monitor Educativo Liceal de ANEP (2024), la matrícula total del liceo en el 2023 fue de 1155 estudiantes inscriptos en todos los planes y turnos, lo que lo sitúa por encima del promedio de los liceos de Montevideo, que fue de 926 estudiantes, y del promedio nacional, que fue de 718 estudiantes inscriptos por Institución. El mismo informe sostiene que desde el 2016 el liceo 11 mantiene una matrícula anual total superior al promedio. A este respecto, según el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021) el liceo 11 se ubica en la categoría más alta de centros educativos en términos de matrícula, siendo considerada la como primera categoría los “establecimientos con más de 1.000 alumnos y todos los liceos departamentales” (p. 23). Estos indicadores dan cuenta de que la Institución es reconocida como un liceo macro, tanto por la cantidad de estudiantes que asisten como por su infraestructura.

Así como el barrio, el 11 se encuentra fuertemente atravesado por una impronta comunitaria, donde generalmente se piensa en lo común por encima de las lógicas individualistas, siendo cuna de diversas **manifestaciones micropolíticas**.

Tal es la impronta comunitaria del liceo que su hall se ha transformado en un espacio común, compartido y sentido donde los estudiantes del 11, de todos los turnos, dejan su huella y voz plasmadas en las paredes de la Institución mediante diversas intervenciones, como son producciones artísticas, carteleras, producciones escritas entre muchas otras manifestaciones. Las mismas son producidas en diferentes instancias dentro del aula y luego son compartidas en las paredes del liceo, como expresiones colectivas, donde pareciera que las diferencias se esfumaran en lo común y compartido. Este espacio, evidencia y transparenta la impronta del 11, donde inclusive la infraestructura despliega la multiplicidad de tránsitos que se desarrollan en el liceo y las diversas maneras de habitar y sentir el espacio.

### 5.3 Las Particularidades de los Turnos Nocturnos y el Caso del 11

Los liceos nocturnos presentan una serie de particularidades que deben ser abordadas para un análisis en profundidad. Cabe aclarar, que la situación de los mismos en Uruguay cuenta con escasa producción teórica por lo que, de cierta manera, existe una invisibilización de su situación en nuestro país. Para poder contextualizar la situación del turno nocturno del liceo 11, es necesario realizar un recorrido histórico sobre los liceos nocturnos a nivel nacional.

En Uruguay, el surgimiento de los Liceos nocturnos se ubica sobre 1919 con el fin de que aquellas/os adultas/os trabajadores pudieran continuar con sus estudios (Camors et al., 2020; Cabrera, 2017). En principio, el objetivo se centraba en que las/os adultas/os específicamente accedieran a los mismos contenidos curriculares mediante un turno en la noche. Este objetivo fue evolucionando, sufriendo significativos cambios y transformaciones que resultaron en la ampliación de la perspectiva hacia una educación para jóvenes y adultos con una perspectiva de derechos.

Capocasale (2000) sostiene que actualmente nuestro país cuenta con dos modalidades en enseñanza secundaria, por un lado el turno diurno y por otro el nocturno. Si bien presentan similar estructura y funcionamiento, los diferencia la población que asiste, ya que el nocturno apuesta a atender a aquellos estudiantes que cursaron buena parte del sistema educativo formal pero que por diversas razones no pudieron culminar los ciclos obligatorios. En consecuencia, al nocturno asisten jóvenes extraedad, adultos y jóvenes que trabajan, adolescentes con rezago y adolescentes que no pudieron continuar sus estudios en el turno diurno por su edad. Estos estudiantes deciden retomar o continuar con sus estudios.

De esta manera, la población de los liceos nocturnos tiene una serie de particularidades y características que deben ser contempladas. En lo que respecta a la permanencia, generalmente quienes asisten al nocturno presentan mayores desafíos para sostener sus procesos educativos, por lo cual sus trayectorias se alejan de las teóricas o esperadas.

En este sentido, Bastán y Elguero (2005) en su investigación sobre la educación de adultos en Córdoba, identifican y organizan una serie de características de la población estudiantil que resultan pertinentes y trasladables a las particularidades de la población de los liceos nocturnos en Uruguay, más precisamente del 11. Las autoras sintetizan y organizan en tres grupos los rasgos característicos de las y los estudiantes: **respecto a lo social, a la institución y al aula**. En lo que respecta a lo social, sostienen que existe diversidad etaria, variedad de entornos socioculturales de pertenencia, diferencias en los tránsitos educativos previos y multiplicidad de intereses, deseos, necesidades y expectativas en torno a sus recorridos. Por otra parte, sobre lo relacionado a la institución, destacan que la mayoría de

estudiantes trabajan por lo que las responsabilidades laborales y las vinculadas al mundo adulto inciden sobre la disponibilidad para poder desarrollar su experiencia educativa. Por último, en lo que refiere al aula, las dinámicas dentro de la misma difieren de las dinámicas educativas de los adolescentes por lo que requieren un abordaje acorde.

En adición, Cabrera (2017) en el marco de su tesis doctoral, identifica dos aspectos que inciden en las trayectorias educativas en el contexto de los liceos nocturnos, por un lado hay cierta tendencia a la asistencia intermitente y por otro existen diversas problemáticas sociales que afectan a las y los estudiantes. En lo que respecta a la asistencia intermitente, la multiplicidad de responsabilidades laborales, de cuidado, entre otras, afectan la asistencia regular. A este respecto, los docentes vivencian mucha incertidumbre, ya que no saben cuántos estudiantes asistirán diariamente. Esta situación es preocupante ya que afecta e impacta al desarrollo de la clase, a cada trayecto en particular y además puede ser la antesala a la desafiliación.

Otro punto importante que destaca Cabrera (2017), refiere a la multiplicidad de problemáticas sociales que conviven en los liceos nocturnos y que afectan la continuidad educativa. El 11 no es ajeno a esta situación y estas problemáticas se ven acentuadas debido a que se ubica en un barrio y contexto periférico, donde la situación socioeconómica de sus pobladores se encuentra vulnerada. La satisfacción de necesidades básicas como comer, tener un techo donde vivir, poder trasladarse al liceo, poder afrontar la compra de materiales, cuidado de hijas e hijos menores, cuidados de salud de familiares, responsabilidades laborales, entre muchas otras situaciones, son parte de la cotidianidad y estructuran los desafíos que afrontan diariamente las y los estudiantes del liceo para poder asistir a clase.

En diversos intercambios, quienes habitan el 11, sostuvieron que es sinónimo de familia, de comunidad, lo que explicita la idea de "liceo comunitario". El clima afectivo y de contención, las redes y los vínculos son característicos de las dinámicas dentro del liceo. En él, las múltiples problemáticas que afronta la comunidad educativa coexisten y se entrelazan con una red afectiva que sostiene, acompaña y apoya los diversos recorridos y experiencias haciendo frente a las variadas dificultades existentes. Estas singularidades y coyunturas, adicionadas a la apertura de la Institución, fueron facilitadoras para la articulación, planificación y ejecución de diversas intervenciones realidad tanto en la práctica como en el posterior proyecto de extensión, que partieron de lazos construidos y que potenciaron los mismos.

#### 5.4 Un Preámbulo sobre la Práctica “Intervención en liceo nocturno”

La práctica “Intervención en Liceo nocturno” de la Facultad de Psicología inició en el 2019 y desde ese entonces viene desplegando diversas estrategias de intervención dentro del turno nocturno del 11, lo que ha permitido la consolidación de fuertes vínculos con el liceo y sus actores. El trabajo realizado en el correr de estos años, ha afianzado las intervenciones y el propio lugar, presencia y reconocimiento de la práctica dentro de la Institución.

A pesar de que cada año varía la conformación de los integrantes del equipo de Psicología, la práctica dentro del liceo ha adquirido **nombre propio**, evidenciado en el arraigo institucional y reconocimiento de la comunidad educativa. En este sentido, la Institución ha proporcionado un espacio físico para el desarrollo de algunas de las actividades de la práctica. El Espacio de Consulta Acompañamiento Participación y Orientación (ECAPO) funciona como un lugar de encuentro, de diálogo, de acompañamientos, entre muchas otras actividades que suceden en él. Si bien, la práctica cuenta con este punto de encuentro, las intervenciones suceden en todas las instalaciones de la institución.

A este respecto, las múltiples intervenciones son **co-construidas** tanto con dirección, con docentes y con estudiantes. Esto permite que la comunidad educativa se sienta partícipe en cada instancia y genere un sentido de pertenencia, fortaleciendo a su vez el proceso formativo de los integrantes de la práctica. Además promueve instancias de trabajo en equipo y facilita la construcción de vínculos entre pares, docentes, el equipo de Psicología, dirección y todos los actores de la Institución. Este punto resulta crucial para el desarrollo de las intervenciones, ya que las mismas buscan ser construidas en comunidad, alejándose de las lógicas que implican la imposición de saberes. De esta manera, el trabajo se enriquece ya que se fusionan y encuentran múltiples saberes, experiencias y vivencias que producen intervenciones potenciadas. El desarrollo de la práctica implicó el trabajo en equipo desde la horizontalidad, respeto y cuidado. En este sentido, los vínculos con estudiantes, adscriptos, docentes y todos los actores de la institución son fundamentales.

Además, las intervenciones parten de lo que acontece y emerge en el liceo y de las propias necesidades, deseos e intereses de estudiantes, docentes y de la comunidad educativa. Este punto también resulta fundamental en la experiencia ya que la misma se caracteriza por verse permeada por la dimensión de lo **incalculable** (Antelo,2010) e **inmanente** (Duschatzky y Aguirre, 2013).

El camino transitado previamente por los equipos de la práctica en el liceo funcionó como guía en nuestro proceso. No obstante, la realidad dinámica y compleja de la misma implicó el despliegue de la creatividad e impronta personal, la apertura y disposición a nuevas

intervenciones. Asimismo, fue una experiencia transformadora, que implicó poner en constante diálogo nuestro rol, la problematización y la construcción en conjunto de cada intervención.

### **5.5 Presentación del Proyecto de Extensión Estudiantil “Construyendo permanencia: Estrategias para fortalecer las trayectorias educativas en un liceo nocturno del oeste de Montevideo”**

La iniciativa de presentar un proyecto de estas características surgió del propio deseo de permanecer en el 11 y de continuar generando intervenciones que fortalezcan los tránsitos educativos, un deseo que no fue exclusivamente propio sino que resultó compartido. El impulso de continuar en vínculo con el liceo surge por los lazos construidos dentro del mismo y la intención de continuar apostando al trabajo realizado. El diseño del proyecto, planificación y ejecución se generó a partir de la consolidación de vínculos que nacieron en la práctica y que se transformaron en pilares fundamentales en mi proceso formativo, en el desarrollo de ambas experiencias y en mi vida personal. El equipo del proyecto se conformó por tres estudiantes de psicología y una socióloga. Fue una experiencia que evidenció la importancia de trabajar en equipo, la potencia del trabajo interdisciplinario y lo valioso de los lazos construidos.

El proyecto se enmarcó en una de las modalidades de convocatorias de extensión que la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) año a año lanza en pos de estimular el trabajo interdisciplinario, la participación estudiantil y popular, fomentar el vínculo de la Universidad con las diversas comunidades, entre otros objetivos. Una de estas modalidades es la de Proyectos de Extensión Estudiantil que apuestan a fortalecer los procesos pedagógicos de la comunidad estudiantil de la Universidad, fortaleciendo las prácticas de extensión desde la propia iniciativa de las y los estudiantes con orientación docente (Udelar, 2024). Esta modalidad fue una oportunidad formativa muy significativa, ya que habilitó la continuidad del proceso iniciado en la práctica, otorgando experiencia en torno al diseño, presentación y ejecución de un proyecto de extensión.

El proyecto fue presentado a fines del 2022, aprobado y financiado para su ejecución en el 2023. Las estrategias de intervención se organizaron en tres momentos. El primero consistió en la construcción de la demanda en conjunto con la comunidad educativa, continuando con lo trabajado en la práctica, para fomentar su participación y detectar las inquietudes, necesidades y deseos en colectivo. Además, se buscó acompañar a las diversas intervenciones que ese año realizaba la práctica. El segundo momento, luego de haber construido la demanda en conjunto, consistió en el desarrollo de las actividades planificadas. Por último, el tercer momento implicó la evaluación del proceso.

## 6. Reconstrucción Histórica de las Experiencias

Para el desarrollo de este apartado fue necesario realizar un recorte de las experiencias para poner el foco en actividades específicas de la misma. En este sentido, durante el transcurso de toda la experiencia en el liceo, las intervenciones se realizaron en tres niveles: individual, grupal e institucional, y tuvieron la particularidad de que muchas sucedieron de manera simultánea. Esta línea de trabajo permitió abordar las necesidades e inquietudes tanto de los propios estudiantes como de toda la comunidad educativa, a partir de las diversas intervenciones realizadas en conjunto. Es pertinente dar cuenta de la totalidad de las actividades realizadas para luego realizar una descripción y desarrollo de ciertas instancias representativas de cada nivel de intervención. En esta línea, resulta adecuado el abordaje de ciertas características y particularidades generales de cada nivel.

En lo que respecta a las intervenciones producidas a nivel individual, durante la práctica se realizaron acompañamientos enfocados en brindar un espacio de escucha y apoyo a estudiantes que lo solicitaron por diversas razones. Estos acompañamientos se desplegaron en dos modalidades, por un lado aquellos que fueron emergiendo espontáneamente en el cotidiano y adquirieron carácter de intervenciones móviles y por otro, acompañamientos que contaron con un encuadre relativamente más sólido.

La primera modalidad se vinculó a intervenciones que se desplegaron mediante conversaciones en los pasillos, en el hall, en el patio o en diversos espacios del liceo, y que implicaron un espacio de escucha y contención. Respecto a los acompañamientos con un encuadre relativamente más estructurado, los mismos se organizaron mediante la intervención de duplas conformadas por estudiantes de Psicología con una frecuencia que apostaba a encuentros semanales. Estas instancias disponían de un espacio de escucha y apuntaban a sostener procesos que requerían más de un encuentro. En este sentido, se encuadraban en un tiempo y espacio específico, con ciertos lineamientos en la intervención. Cabe destacar que las propias particularidades de las trayectorias en los nocturnos tensionaron la continuidad de estos espacios, lo que resultó un gran desafío para nuestro rol.

En segundo lugar, las intervenciones a nivel grupal se desarrollaron mediante la construcción en conjunto de intervenciones con docentes y estudiantes de grupos específicos. En las mismas se desplegaron acompañamientos de procesos grupales e implementación de talleres en algunos grupos en particular. Los ejes temáticos de los mismos fueron co-construidos a partir de los intereses e inquietudes de cada grupo, en articulación con el contenido académico de cada asignatura. Estas instancias implicaron la

articulación con el rol docente, por lo que se produjeron dinámicas de trabajo interdisciplinario.

Por último, se realizaron actividades a nivel institucional que fueron abiertas para todo el turno nocturno del liceo y contaron con la participación de toda la comunidad educativa. Estas jornadas de integración fueron instancias destinadas al fortalecimiento y construcción de los vínculos y la permanencia mediante el encuentro de todo el liceo en clave de disfrute. Las mismas contaron con la particularidad de ser oportunidades de intercambio y encuentro mediante instancias lúdicas y descontracturadas, las cuales resultaron espacios propicios para la construcción y fortalecimiento de los vínculos tanto entre pares como con los diversos actores institucionales.

A continuación se exponen dos tablas donde se presenta un cronograma de las actividades realizadas tanto en el año 2022 como en el 2023, detallando el nivel de intervención, el mes en el que se llevó a cabo cada actividad y los diversos actores que formaron parte de la organización, planificación o ejecución de cada una de ellas.

**Tabla 1. Actividades desarrolladas en la Práctica “Intervención en liceo nocturno” durante el año 2022**

Nivel de Intervención	Actividades	Actores involucrados	Mes											
			4	5	6	7	8	9	10	11	12			
<b>Individual</b>	Acompañamientos e intervenciones móviles	Docentes y estudiantes de la práctica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
<b>Grupal</b>	Taller sobre sexualidad 3°4	Docente de biología			x									
<b>Grupal</b>	Acompañamiento de proyecto con 3°2	Docente de biología		x	x									
<b>Institucional</b>	Jornada de bienvenida 2° semestre	“Mesa del 11”, docentes y equipo de dirección						x						

<sup>5</sup> La “Mesa del 11” es una agrupación estudiantil que se compone por los delegados de cada grupo y tiene diversas funciones dentro de la dinámica institucional. Uno de los objetivos radica en darle voz y participación al colectivo estudiantil del turno nocturno.

<b>Grupal</b>	Taller sobre sensibilización de roles de género con 3°1 y 3°3	Docente de Biología y Docente de Dibujo							x			
<b>Grupal</b>	Acompañamiento del proyecto "estoy para vos"	Docente de Biología y Docente de Dibujo							x	x	x	
<b>Institucional</b>	Jornada de fin de año	"Mesa del 11" docentes y equipo de dirección										x

**Tabla 2. Actividades desarrolladas en el Proyecto de Extensión Estudiantil "Construyendo permanencia: Estrategias para fortalecer las trayectorias educativas en un liceo nocturno del oeste de Montevideo" durante el año 2023**

Nivel de Intervención	Actividades	Actores involucrados	Mes											
			4	5	6	7	8	9	10	11	12			
<b>Institucional</b>	Jornada "70 años del 11"	Dirección, equipo de la práctica 2023 y "Mesa del 11"		x										
<b>Institucional</b>	Cine en el 11: "El baño del papa"	Docente de Geografía y equipo de dirección			x									
<b>Grupal</b>	Taller debate a partir de la película proyectada	Docente de Geografía			x									
<b>Institucional</b>	Jornada una segunda oportunidad y bienvenida segundo semestre	Equipo de dirección, equipo de la práctica 2023 y "Mesa del 11"						x						



## **6.1 Primer Nivel de Intervención: las Intervenciones Móviles.**

Tal como se mencionó, los dispositivos de acompañamiento dentro del liceo tuvieron la particularidad de desarrollarse en dos modalidades. A continuación se profundiza en algunas intervenciones vinculadas a aquellos acompañamientos de carácter móvil. La decisión de ahondar en las particularidades de esta modalidad radica en que es necesario visibilizar que mucho de nuestro rol sucede por fuera de las intervenciones estructuradas de manera más rígida, en el sentido de que existen múltiples intervenciones que se producen de maneras inesperadas en el cotidiano del liceo y que resultan valiosas para el fortalecimiento de la dimensión vincular y la construcción de permanencia. Es necesario aclarar que estas intervenciones se encuentran previstas dentro de las planificaciones del equipo para el trabajo en el liceo a pesar de su carácter incalculable. Se seleccionaron dos instancias puntuales para desarrollar, ya que las experiencias contaron con numerosas intervenciones de este estilo, que se desplegaron en cada encuentro en el liceo por lo que resulta inviable abordarlas en su totalidad.

Durante el primer acercamiento al liceo se sostuvo una conversación con un estudiante, cuya trayectoria se caracterizaba por la intermitencia (Briscioli, 2013). Durante el intercambio se entabló una conversación sobre su tránsito y vínculo con el liceo, donde resaltó las dificultades que enfrentaba para permanecer, las responsabilidades que debía sostener y todo el esfuerzo que implicaba estar asistiendo. En ese momento se encontraba juntando firmas para la creación de un 5° año, ya que el liceo hasta el 2023 contaba solamente con clases hasta 4° año, lo que resultó muy simbólico, ya que este primer encuentro narró en primera persona la dimensión de la problemática de la desafiliación en contraste con la imperiosa intención que tienen muchos estudiantes de continuar vinculados a la institución educativa. Él se encontraba juntando firmas con la esperanza de poder continuar sus estudios en el 11, lo que resultó esperanzador. La iniciativa de la creación de un 5° año surgió por parte de los propios estudiantes, quienes se organizaron para evaluar estrategias que les permitan continuar estudiando en el 11, lo que evidenció el deseo de permanecer de muchas/os de ellas/os (Bitácora estudiante, 2022).

Otra instancia de este estilo, sucedió en el pasillo del liceo mediante el acercamiento de un estudiante quien compartió que estaba viviendo un momento complejo y buscaba un espacio de escucha. Previamente se había establecido un vínculo con él mediante talleres realizados en su clase, por lo que conocía la disposición y apertura del equipo al acompañamiento de diversas situaciones. En esta conversación, narra que se encontraba viviendo una situación muy angustiante, dolorosa y traumática que se tradujo en una crisis de ansiedad y depresión, lo que estaba afectando su cotidiano vivir. Se produce un

intercambio muy profundo donde el estudiante narra situaciones muy complejas en el que nuestro rol implicó sostener la escucha y acompañar su relato. De este encuentro se despliega también su enojo con el sistema médico, ya que fue derivado al comité de salud mental de su mutualista y seguía a la espera de que se contactaran con él para dar comienzo a un tratamiento psicológico. Sobre el final de este encuentro, el estudiante afirmó que en el liceo encontraba un espacio donde se sentía bien, contenido y podía distraerse, que la institución era lo que lo estaba ayudando a salir adelante. Además hizo énfasis de que en la institución encontró lazos que lo sostenían y que resultaron cruciales en ese momento doloroso (Bitácora estudiante, 2022).

Este tipo de intervenciones sucedieron de manera cotidiana en el liceo y formaron parte importante de nuestra tarea. En ellas los estudiantes buscaban el encuentro donde plantearon diversas situaciones de su vida que implicaban mucha angustia, dolor y sufrimiento. También se desplegaron relatos sobre diversas manifestaciones de violencia, abusos, intentos de autoeliminación, medicalización, entre otros. Las intervenciones apostaron a habilitar el espacio a la escucha, acompañamiento y sostén de las diversas vivencias que fueron relatando, mediante un encuadre que se configuraba al momento en que surgía cada una de ellas. Estas intervenciones se moldearon mediante la inmanencia que caracteriza las experiencias en lo educativo, en ellas no existía un espacio y tiempo preestablecido sino que se desplegaron en cualquier parte de la institución. A partir de las mismas se produjo el ensamble de vínculos entre estudiantes con el equipo de la práctica, así como también con la propia Institución, ya que las y los estudiantes encontraron un espacio de acompañamiento y sostén dentro de la misma.

## **6.2 Segundo Nivel de Intervención: Trabajos Grupales.**

Este segundo nivel contó con la particularidad de desarrollarse mediante la articulación del trabajo con docentes que manifestaron interés en generar intervenciones en conjunto. En este sentido, se entablaron instancias de encuentro con algunos docentes donde se planificaron diversas intervenciones que fueron llevadas a cabo con ciertos grupos, articulando la dimensión académica y los propios intereses de los estudiantes en pos de generar instancias que fortalezcan sus procesos formativos y su permanencia en el liceo.

En este sentido, a continuación se expone la experiencia de trabajo con la docente de Biología y el grupo de 3°2. Este trabajo interdisciplinario fue central para el equipo, ya que fue una vivencia sumamente enriquecedora y potente a nivel formativo.

La docente propuso un trabajo en conjunto con el grupo, que implicaba varias instancias de encuentro y proceso durante el primer semestre. Según su experiencia, varias y varios

estudiantes se encontraban atravesando momentos que revestían mucha dificultad y que compartieron en clase. Esta invitación fue el comienzo de un trabajo colectivo que se desplegó durante todo el semestre y que habilitó el posterior trabajo con otros grupos y docentes. Mediante diversos encuentros, se confeccionó un proyecto de carácter evaluatorio cuyo propósito se colocó en que el grupo produjera un trabajo a partir de los contenidos teóricos trabajados en clase de biología en vínculo con aspectos que pudiera aportar la psicología.

El desarrollo del proyecto se produjo en tres etapas. La primera implicó el trabajo en clase, los debates y problematizaciones en torno a la temática de sexualidad y el aporte desde la psicología. En esta instancia se comenzaron a afianzar y ensamblar los vínculos, lo que habilitó a que en cada encuentro las y los estudiantes se sintieran más cómodos y compartieran vivencias personales profundas, muchas de las cuales se encontraban plagadas de dolor y angustia. En este sentido, la intervención del equipo no solo se centró en el proyecto en sí, sino también en el acompañamiento grupal de las diferentes situaciones que fueron desplegándose.

En simultáneo a los encuentros en clase, la segunda etapa implicó el trabajo de cada subgrupo recopilando información y realizando una producción escrita. Estos avances se presentaron en cada encuentro en clase como disparadores para el intercambio. La motivación y compromiso de las y los estudiantes fue apareciendo en cada encuentro a partir del interés e inquietudes que manifestaron. Esta dimensión resultó clave ya que se apropiaron de su proceso, como protagonistas del mismo y generaron vínculo entre pares, con el proyecto y con el liceo, lo que reforzó su sentido de pertenencia.

La última instancia consistió en la presentación de cada subgrupo ante otras/os compañeras/os, docentes y dirección. Esta actividad fue abierta para la comunidad del nocturno y en ella se buscó compartir el trabajo realizado, los diversos aportes teóricos y la experiencia de las y los estudiantes en el proyecto. Esta instancia de cierre, fue muy enriquecedora, evidenció la importancia sobre el reconocimiento del trabajo realizado, así como permitió que la experiencia se transforme en punto de referencia para futuros proyectos. La importancia de la dimensión vincular y el clima afectivo fue uno de los aspectos que destacaron las y los protagonistas en las devoluciones que realizaron ese día.

A partir de esta presentación, se produjo un intercambio y evaluación en el ámbito de la dirección del liceo, ya que desde el equipo de dirección manifestaron su interés y conformidad en continuar en esta misma línea de trabajo, expandiendo la experiencia a otros grupos de la institución. Esta iniciativa, fue el puntapié para el desarrollo de un

posterior proyecto desarrollado el segundo semestre, que implicó la articulación del trabajo de dos docentes y tres grupos, tomando como modelo el trabajo realizado con este grupo.

### **6.3 Tercer Nivel de Intervención: Jornadas de “Cine en el 11”**

Este tercer nivel incluyó todas aquellas actividades que fueron abiertas para toda la comunidad educativa del turno nocturno y que implicaron un espacio de encuentro en clave de disfrute. Se realizaron jornadas de integración en diferentes momentos del año, las cuales fueron instancias muy enriquecedoras para el fortalecimiento de la dimensión vincular. En ellas se llevaron a cabo actividades lúdicas, música en vivo y diferentes instancias recreativas.

Las instancias de “Cine en el 11” formaron parte del trabajo impulsado por el proyecto de extensión estudiantil mediante la implementación de un ciclo de cines debate. El objetivo de estas jornadas se vinculó a fortalecer la permanencia de las y los estudiantes mediante la proyección de películas en un ambiente descontracturado, articulando el trabajo con docentes y actores barriales. Se utilizó el recurso del cine como herramienta para el aprendizaje y la apropiación cultural. Este ciclo contó con dos ediciones que se desarrollaron tanto en junio como en noviembre del 2023. A continuación se desarrolla la segunda instancia que tuvo la particularidad de articular el trabajo con actores barriales y con los docentes de geografía y música.

En esta segunda edición se articuló el trabajo con la Escuela Comunitaria de Cine del Oeste y su “Programa Oeste Audiovisual”, cuyo objetivo se centra en la difusión y producción de materiales audiovisuales nacionales. Este programa promueve al cine y el audiovisual como herramientas para la inclusión social, siendo un espacio donde se apuesta a la construcción de una cultura comunitaria en clave de derechos (ECCO, 2024). De esta manera, quienes integran el programa acercaron sus equipos y proyectaron la película “Otra historia del mundo”<sup>6</sup> en el salón de usos múltiples del liceo, donde se desarrolló la jornada.

Al finalizar la proyección se habilitó un espacio para compartir sentires, sensaciones o repercusiones sobre la película. Así como también, se retomaron una serie de preguntas que se entregaron al principio, que apostaban a la reflexión en torno a la película, su vínculo y articulación con las trayectorias en el liceo. La selección de esta película tuvo como objetivo reflexionar en torno a los vínculos que sostienen y resisten, los modos de habitar lo

---

<sup>6</sup> Película uruguaya dirigida por Guillermo Casanova que narra la historia de dos amigos que viven en un pueblo ficticio llamado “Mosquitos”. La película se desarrolla durante la dictadura cívico militar y tiene como eje central la historia de los protagonistas quienes buscan resistir a las diversas represiones que sucedieron en la época, lo que termina con la prisión de uno de ellos. Mientras tanto el amigo que queda en libertad, un profesor de historia aficionado, con la ayuda del pueblo busca rescatarlo dando clases de historia universal que cuentan con ciertas particularidades.

comunitario y la importancia de la comunidad frente a los diversas situaciones de vida que revisten dificultad. Además, trasladando estas nociones a las experiencias en lo educativo, se propuso reflexionar en torno a los vínculos generados en el propio liceo y como estos fortalecen las experiencias, sostienen y acompañan. Además, se trabajó en torno a la temática de la salud mental y la importancia de su abordaje en clave de prevención.

En la semana siguiente, se realizaron talleres específicos en las clases de geografía y música, retomando la película y las preguntas disparadoras. A su vez, cada docente confeccionó algunas preguntas desde su asignatura con el fin de ponerlas en común. El taller comenzó con una puesta a punto con la clase recordando los aspectos más relevantes de la película, repasando algunos intercambios sobre las sensaciones y continuó con una dinámica subgrupal. Se otorgó una cartulina con imágenes de la película a cada subgrupo, que debía intervenir según lo que sentían, la emoción presente o lo que recordaban de la película. Para cerrar, se habilitó un espacio donde se compartieron resonancias en torno a la actividad, donde tanto estudiantes como docentes se mostraron muy conformes y entusiasmados con la misma.

## **7. Análisis Crítico**

Este apartado funciona como punto de encuentro y articulación entre las experiencias previamente narradas y las conceptualizaciones teóricas claves que acompañaron las mismas. Para ello es necesario retomar los conceptos abordados al inicio de esta producción y ponerlos en diálogo con la propia experiencia en el liceo mediante una mirada crítica y reflexiva. Asimismo, es valioso retomar el posicionamiento que propone Teles (2021) en torno al pensamiento crítico y creativo quien expone que el mismo:

exige permanecer en el cauce de nuestra potencia de pensar y actuar, de los deseos que nos vinculan con otros y nos conducen a crear ámbitos de pensamiento- acción donde se dé cabida a interrogaciones críticas capaces de desarmar los modelos imperantes, aquellos que se nos cuelan casi sin darnos cuenta (p. 78).

El objeto de este apartado se coloca en dar visibilidad a ciertas cuestiones que acompañaron las experiencias, desde un enfoque crítico reflexivo. Lejos de proponer verdades únicas y acabadas, se comunican aprendizajes abiertos a la producción de nuevas comprensiones sobre el objeto de este trabajo. En consecuencia, el desarrollo de este análisis no presenta un único modo de concebir el complejo entramado entre el rol, su especificidad en los liceos nocturnos, la dimensión vincular y la permanencia, sino que apuesta a generar una problematización y aproximación que se encuentra abierta a generar nuevas miradas, cuestionamientos y visibilidades.

Dada la complejidad que caracteriza el campo de estudio, este análisis adquiere carácter rizomático (Guattari y Deleuze, 1994) en el sentido que cada tema abordado abre nuevas líneas de pensamiento y análisis. Al respecto, un rizoma como modelo epistemológico se caracteriza por la existencia de líneas de pensamiento que se ramifican en múltiples sentidos y con diversas conexiones entre ellas, por lo que no existe una única línea jerárquicamente central, sino interconexiones que generan un sistema complejo caracterizado por la multiplicidad (Guattari y Deleuze, 1994). Por tanto, la delimitación del análisis crítico resultó un desafío en sí mismo.

En consecuencia, resulta necesario apropiarse de un hilo que conduzca el análisis y que, de cierta manera, estructure el mismo. Con este propósito es pertinente retomar los postulados de Teles (2021) quien propone pensar una política afectiva que incentive la vida colectiva mediante la potencia de la relacionalidad. De sus postulados se despliega un análisis sobre lo individual, lo relacional y lo estructural para comprender la vida comunitaria, lo cual se fue desplegando en diversos momentos de esta producción mediante variados aportes teóricos (Carabajal, 2021; Briscioli, 2013; Kaplan y Fainsod, 2001; Giorgi et al, 1991; Berenstein, 2001) y evidenció la interacción constante entre las tres dimensiones. Cabe resaltar que las mismas funcionan en conjunto de manera indisociable en los procesos de producción de subjetividad. La división resulta necesaria para el análisis e identificación de cuestiones que puedan estar más vinculadas a esferas del sistema, de los vínculos sociales o del individuo, a pesar de la no existencia de divisiones reales.

Teles (2021) hace hincapié en la existencia de modalidades propias de lo estructural cuyo carácter rígido e inflexible condiciona el despliegue de nuestra potencia tanto individual como colectiva. No obstante, esta configuración inflexible convive con modos relacionales que en su encuentro potencian la existencia y de cierta manera amortiguan el impacto de estos modos rígidos. De esta manera, la dimensión vincular funciona como mitigadora de las consecuencias del impacto del sistema potenciando los modos de vida singular y colectiva. Traspolando este pensamiento a las trayectorias educativas en los liceos nocturnos se despliegan tres líneas de análisis que se desarrollan a continuación y resultan necesarias abordar.

### **7.1 Visibilizar los Entramados Estructurales que Condicionan los Procesos Educativos**

Nuestra práctica se vio tensionada y atravesada por las diversas desigualdades que viven los estudiantes y que se despliegan en el cotidiano del liceo. Estas desigualdades irrumpieron cada intervención y atravesaron las experiencias por completo. Por tanto, es necesario comenzar detectando y problematizando ciertas características estructurales que

desde lo macro afectan las dinámicas educativas y por ende nuestro rol necesita prestarles especial atención. Estas cuestiones permean las trayectorias educativas y fueron explicitadas en los diversos relatos de estudiantes del liceo.

En este sentido, en el sistema educativo se reproducen los valores de los sectores sociales hegemónicos y se imponen modos particulares como si fueran universales, este mecanismo produce la exclusión de las minorías sociales (Follari, 1996). Los contenidos académicos, las escalas de evaluación y ciertas dinámicas institucionales incluyen y reproducen estos valores de los sectores predominantes como únicos modos y generan la exclusión de los sectores más vulnerables. En tanto, desde su propia estructura, los procesos educativos incluyen mecanismos de exclusión.

En consecuencia, los mismos imprimen violencia simbólica (Bourdieu, 2000), una violencia solapada y naturalizada, que no es percibida como tal y que se reproduce a través del lenguaje, de los signos y de los propios marcos institucionales. Casos como el estudiante que se encontraba juntando firmas para la creación de un 5 año, es el ejemplo de una trayectoria intermitente (Briscioli, 2013) que, a pesar de su intención, no pudo sostener un proceso educativo de la manera esperada, debido a las múltiples responsabilidades que debía enfrentar a diario para sostener su proceso educativo.

Su relato representa como el sistema impacta directamente en lo individual. Tanto desde el plano de lo económico a partir de las dificultades que afronta en su vida y que compartió en su relato, como desde el propio sistema educativo, que espera que un joven o adulto que afronta diversas dificultades socioeconómicas rinda académicamente de la misma manera que alguien que no, reproduciendo de esta manera mecanismos de exclusión. Este no es un caso aislado, sino un caso que puede representar la realidad de muchas/os estudiantes cuyas trayectorias se ven constantemente amenazadas y tensionadas por barreras que truncan su continuidad educativa y tienen que ver con cuestiones propias de lo estructural.

En esta misma línea, transitar un proceso educativo, por lo general, implica acoplarse a este modelo rígido y academicista, donde el enfoque se encuentra en que cada estudiante se moldee para poder transitarlo de la manera esperada, tanto en torno al tiempo como a los contenidos, sin tener en cuenta las condiciones contextuales de cada estudiantes y sus propias particularidades. El sistema apuesta a que se transiten los procesos de una única manera, en un tiempo estipulado mediante estándares que reproducen los valores de los sectores sociales predominantes (Follari, 1996). En otras palabras, lo establecido marca pautas y estándares que no amparan las condicionantes de cada trayectoria de vida, pero exige que se transiten de una única manera.

Tal como se mencionó en el marco conceptual, lo esperado o impuesto difiere de las diversas y heterogéneas maneras de transitar un proceso educativo así como los múltiples puntos de partida de cada estudiante, por lo cual esta tensión en muchos casos, se traduce en abandono, interrupción o desafiliación. Retomando los aportes de Kaplan y Fainsod (2001) el sistema cuenta con un camino prefigurado que no contempla las diversas condicionantes de cada persona, impactando en las poblaciones más vulnerables, que son las que sufren las consecuencias de las desigualdades. Esto produce la inevitable segmentación de los procesos educativos, la existencia de trayectorias no encauzadas (Terigi, 2009a) e intermitentes (Briscioli, 2013), así como procesos de desafiliación (Fernández, et al., 2010).

En este mismo orden y retomando las cifras sobre la desafiliación, los indicadores que evidencian los niveles altísimos de desafiliación que enfrenta Uruguay en educación secundaria, exigen que nos preguntemos ¿por qué más de la mitad de jóvenes y adultos en Uruguay no finalizan los ciclos obligatorios? y ¿por qué si bien el acceso parece estar equiparado con otros países latinoamericanos, la finalización de los estudios es considerablemente menor?

Siguiendo estos lineamientos, según el informe sobre el índice de nivel socioeconómico realizado por el CINVE (2023) entre el 0% y el 8% de los hogares de los estratos de nivel socioeconómico bajos o medios bajos tienen al menos un integrante universitario, mientras que en los niveles socioeconómicos medios altos y altos oscila entre el 20% y el 64%. Estos indicadores afirman que la amplia mayoría de universitarios se concentran en los estratos más altos, por lo tanto con condiciones socioeconómicas más favorables. Esta considerable diferencia da cuenta de que sostener y finalizar un proceso educativo en nuestro país al día de hoy es un **privilegio** de algunas/os, lo que se contrapone con la esencia de la educación como derecho humano fundamental (Ley 18.437). En este sentido, las condiciones de escolarización tienen directa relación con los procesos de desafiliación (Terigi, 2009b). No es solamente acceder y vincularse, sino sostener, permanecer y poder finalizar un proceso educativo de calidad.

Esta segmentación educativa produce, en algunos casos, la percepción errónea de que transitar un proceso educativo es “una oportunidad”, en lugar de reconocerlo como un derecho humano fundamental (Ley 18.437). En variados relatos de estudiantes estuvo presente esta mirada, donde fue necesario enfatizar y hacer hincapié en que la educación es su derecho. Lo invariable, rígido e impenetrable del sistema genera este cambio de perspectiva sobre la educación que requiere ser problematizado en las prácticas y en las diversas intervenciones.

En este sentido y siguiendo con el análisis es necesario cuestionar, ¿qué papel tiene el estado en esta cuestión?. La Ley general de la Educación sostiene que el estado debe garantizar el acceso y permanencia de todas y todos a procesos educativos de calidad. No obstante, la situación actual de nuestro país es preocupante en lo que respecta al sostenimiento de las trayectorias educativas. En los discursos oficiales, lo educativo es nombrado repetidamente pero en los hechos se torna una temática secundaria para las agendas públicas (Follari, 1996).

Según un relevamiento realizado en el año 2022, más del 54% de estudiantes del turno nocturno del liceo 11 abandonaron sus estudios durante el primer semestre (Moreira, 2022). Por tanto, más de la mitad de las y los estudiantes que se inscribieron dejaron de asistir por diversas razones. Pese a su intención de finalizar los ciclos obligatorios, el sistema y las diversas dificultades que atravesaron, produjeron el truncamiento de sus trayectorias educativas.

Retomando las tasas de desafiliación en Uruguay (INEEd, 2019; D'Alessandre y Mattioli, 2015; UNICEF y CEPAL, 2022; SITEAL, 2019), la realidad del liceo 11 es un reflejo fiel de la situación de los liceos a nivel nacional. En el transcurso de toda la experiencia, el liceo 11 mostraba día a día el descenso en la cantidad de estudiantes, lo que formaba parte de la cotidianeidad del liceo. Mediante diversas conversaciones con docentes y estudiantes narraron como varias/os compañeras/os habían dejado de asistir por múltiples razones vinculadas a la imposibilidad de sostener su proceso educativo. Además, los docentes compartían que la cantidad de estudiantes por clase se reducía considerablemente en el correr del semestre y desembocaba en la finalización del mismo con menos de la mitad de estudiantes, en la mayoría de los casos.

En contrapartida a esta situación y la dimensión que tiene la problemática de la desafiliación, el Presupuesto Nacional 2020 - 2024 propuesto por la administración actual, colocó el foco en torno a políticas educativas cuyo objetivo se vincula a lógicas de acreditación de saberes y no tanto a procesos educativos de calidad que le brinden a las y los estudiantes herramientas para desarrollarse a futuro. Por tanto, si bien se apuesta a que las y los estudiantes finalicen los ciclos educativos obligatorios, los contenidos teóricos y tiempos dedicados a procesos significativos se reducen a una lógica capitalista. De esta manera, se siguen reproduciendo dinámicas que excluyen a los sectores más vulnerables mediante mecanismos de desigualdad y segmentación (Fernández et al., 2010).

La problematización en torno a la dimensión estructural de la problemática por sí sola resulta insuficiente ya que no es motor de cambio, pero es el punto de partida para la implementación y sostenimiento de intervenciones que apunten a amortiguar el impacto de

un sistema desigual. En tanto, considero fundamental tomar conciencia de estas cuestiones para trasladarlas de lo macro a lo micro en pos de realizar intervenciones que sean significativas e integrales. Es necesario revisar nuestras prácticas e identificar, ¿cuál es el vínculo entre nuestro rol y esta problemática?, ¿cómo nuestras prácticas pueden contribuir a generar permanencia? y ¿cómo problematizar en conjunto con los actores institucionales los diversos mecanismos que reproducen desigualdades?

La dimensión vincular cobra especial importancia para fortalecer los procesos educativos y amortiguar el peso de las consecuencias de las desigualdades propias de lo estructural. Retomando lo propuesto por Teles (2021) estas condicionantes estructurales conviven con lazos afectivos que, retomando las ideas Spinozianas, potencian la existencia produciendo alegría y fomentando el hacer. Estos vínculos o entramados afectivos sostienen el peso de las consecuencias de un sistema desigual y habilitan espacios para la generación de estrategias e intervenciones que fortalezcan los procesos educativos. A su vez, estos lazos potencian las instancias y el deseo de seguir proyectando espacios para pensar y generar nuevas realidades posibles. Es preciso ahondar en el análisis de los espacios disponibles para el despliegue, sostén y desarrollo de los mismos.

## **7.2 Las Instituciones Educativas como Espacios Colectivos de Encuentro, Refugio y Sostén.**

A pesar de las problemáticas estructurales que acompañan los procesos educativos que fueron abordadas anteriormente, el liceo se transforma en un espacio de refugio, sostén y encuentro para muchas/os estudiantes. Retomando los postulados que consideran a la institución educativa como espacio de “tiempo libre” (Masschelein y Simons, 2014), el liceo funciona como un lugar donde la vida momentáneamente se “suspende”, se “pausa” y se produce un espacio y tiempo disponible para construir en base a lo común y compartido. Los muros que delimitan la institución ofician simbólicamente como fronteras entre la vida cotidiana y lo que sucede dentro de la institución con sus particularidades y singularidades.

El liceo se transforma en un espacio fértil para la construcción y sostén de vínculos que fortalecen la experiencia educativa. En él confluyen, conviven y se encuentran diversos cuerpos e historias en un mismo espacio y tiempo, lo que produce la oportunidad de generar lazos significativos que acompañen las vivencias educativas.

Retomando la pertinencia de la dimensión vincular desarrollada en el apartado dedicado a la misma, los diversos enfoques teóricos concuerdan en su carácter constitutivo en la naturaleza de los seres humanos. Es decir, la dimensión vincular nos constituye, por lo que su abordaje y fortalecimiento es esencial en todo ámbito. Además, retomando lo propuesto

por el INEE (2014) los propios estudiantes destacan la dimensión vincular como fundamental en sus procesos educativos.

A propósito, el trabajo realizado con el grupo de 3° 2 y la docente de biología desplegó una intervención a nivel grupal que evidenció la pertinencia de la dimensión vincular en los procesos educativos. La mayoría de las y los estudiantes del grupo finalizaron el semestre y ensamblaron lazos muy significativos entre partes, con actores y con la propia institución. Al cierre del trabajo con el grupo, las y los protagonistas resaltaron la importancia de los lazos construidos durante el semestre a partir del trabajo realizado en conjunto, destacando que sentían que había sido un proceso muy significativo (Bitácora de campo, 2022). Las intervenciones realizadas habilitaron un espacio de intercambio, compartir y acompañamiento que se transformó en un espacio de referencia para el grupo. La particularidad de la permanencia de los estudiantes en contraposición con la realidad del resto de los grupos evidenció que el fortalecimiento de los lazos entre estudiantes, docentes actores y la propia institución es fundamental.

Asimismo, la experiencia del trabajo realizado con el grupo evidenció que los procesos educativos producen transformaciones del ser (Antelo, 2010; Skliar y Larrosa, 2009) que van más allá de lógicas academicistas y de acreditación. Este trabajo reflejó que el espacio compartido en el aula no debe concebirse exclusivamente como una instancia rígida donde únicamente se intercambian conocimientos académicos, sino que es un espacio de encuentro e intercambio desde una perspectiva humanizadora (Bertoni y Quintela, 2015). A este respecto, los procesos educativos son procesos que producen transformaciones que calan profundo en la vida de las y los estudiantes. Los climas afectivos son los que marcan la diferencia en este ámbito (Bertoni y Quintela, 2015), así lo expusieron las y los estudiantes mediante los diferentes testimonios que brindaron luego de finalizado el trabajo.

En esta misma línea, las resonancias que compartieron las y los estudiantes de las clases de geografía y música en los talleres sobre el “Cine en el 11” también reafirmaron la importancia de la dimensión vincular en sus trayectorias educativas. A partir de la dinámica realizada en los grupos, compartieron testimonios sobre su tránsito y lo importante de los lazos construidos y los vínculos en el liceo. De esta dinámica, se desprendieron intercambios muy profundos donde resaltaron el compañerismo, la fuerza del encuentro y la amistad como claves en sus tránsitos educativos.

No obstante, los espacios propuestos para el fortalecimiento de vínculos que escapan de las lógicas academicistas también son objeto de juicios, tensiones y desafíos por parte de la propia comunidad educativa. Esto se relaciona a las dos dimensiones presentes en las instituciones que son lo instituido como lo fijo/estable y lo instituyente, como lo nuevo y

transformador (Fernandez, 1994), donde la fuerza de lo instituyente genera resistencias sobre lo establecido en la cultura de la institución. Esto fue visible al momento de planificar y organizar las jornadas de integración en el liceo, donde existieron ciertas tensiones para la ejecución de las mismas a partir de la resistencia de algunos actores educativos. Si bien estas tensiones resultaron ser casos puntuales que se resolvieron rápidamente, también es necesario contemplar que el rol se encuentra condicionado por las lógicas institucionales que muchas veces resisten a la implementación de ciertas intervenciones que implican modalidades novedosas, lo que representa un gran desafío para las/os Psicólogas/os.

Existe una fuerza propia de la potencia del encuentro que sigue resistiendo y rompiendo con lo rígido y establecido. A pesar de estas resistencias o barreras propias de las lógicas estructurales e institucionales, los vínculos siguen fortaleciéndose y construyéndose, conviviendo en estas estructuras inflexibles. Lo inmanente es el encuentro, a pesar de las barreras que puedan existir. El liceo es un espacio abierto y disponible para la generación y consolidación de vínculos que potencian y que producen cambios. La experiencia con el grupo de 3°2 demostró que del encuentro pueden surgir nuevos modos de concebir la realidad que potencien las experiencias. En este sentido, el grupo se potenció mediante el trabajo en conjunto desde una perspectiva colectiva.

Estos encuentros que potencian dan lugar al desarrollo de múltiples **prácticas autónomas**, donde la mayoría de la comunidad participa en diferentes estrategias que buscan acompañar y sostener situaciones que revisten dificultad para las y los estudiantes. Estas prácticas suceden a diario, dentro y fuera del aula, muchas de manera anónima, algunas hasta imperceptibles pero no por esto menos significativas. En el nocturno del 11, hay docentes que flexibilizan y sostienen procesos, que habilitan el diálogo, que su rol también implica acompañar, escuchar y sostener los procesos educativos. Así como también compañeras y compañeros que tienden redes, acercan material, acompañan, cuidan y sostienen, preguntan cuando alguien se ausenta y buscan estrategias para poder asistir a quien está pasando un proceso doloroso. Existe también un equipo de dirección, adscripción y administración que está al tanto de las situaciones y realiza el seguimiento de las mismas.

Todas estas **manifestaciones micropolíticas** parten de un vínculo construido, de intercambios, de afectos, de encuentros. Los cuerpos sostienen una problemática que pesa y que aparece cuando la garantía del estado se retira, se aleja de la realidad y queda en un plano teórico/ideal. Lo interesante y particular es que esos cuerpos que sostienen, lo hacen en red, en colectivo, en vínculo. Se tejen lazos que equilibran el peso de un sistema que falla e impacta en las poblaciones más vulnerables y a su vez refuerzan la potencia de los propios vínculos construidos. Los vínculos existen y coexisten en y con formas inflexibles,

endurecidas y rígidas (Teles, 2021), los lazos funcionan como motor de cambio, suavizando las experiencias y también potenciando la construcción de nuevas realidades.

La importancia de la dimensión vincular radica en la resiliencia y resistencia, en que los lazos potencian los procesos educativos y amortiguan el impacto de las desigualdades sociales. Nuestro rol como actores en lo educativo, se vincula también a la generación de espacios de encuentro y diálogo que fomenten la dimensión vincular como clave en los procesos formativos de las y los estudiantes y su bienestar integral. Mucho de nuestro rol tiene que ver con ser parte de esas redes y entramados que potencian los procesos educativos y que sostienen el peso de las problemáticas sociales.

### **7.3 La Especificidad del Rol de las/os Psicólogas/os en los Liceos Nocturnos**

Cómo se desarrolló en el marco teórico, una de las características principales del rol en el ámbito educativo se vincula a la indeterminación de la tarea (Silva et al., 2017). Esta particularidad deviene en una oportunidad para el despliegue de la creatividad e impronta propia de quien ejerce el rol, pero también en un desafío que tensiona el trabajo cotidiano. Esta indeterminación exige una actitud de apertura y disponibilidad a lo emergente a partir de las múltiples intervenciones móviles que se configuran (Duschatzky y Sztulwark, 2011; Rodríguez Nebot, 2004). Si bien existen ciertos aspectos generales que caracterizan al rol en el ámbito educativo, surge la interrogante sobre ¿cuál es la especificidad del rol en el trabajo en liceos nocturnos?.

En este sentido, las experiencias desarrolladas revelaron que lo específico y distintivo de este campo particular de trabajo tiene especial vínculo con las particularidades propias de la población que asiste al mismo.

Principalmente, al tratarse de jóvenes y adultos enmarcados en una institución educativa, el vínculo generado en el despliegue del trabajo demuestra cierta **horizontalidad** percibida en las intervenciones que habilitan espacios de escucha de igual a igual. Esta horizontalidad no desconoce la asimetría de los lugares que ocupan las/os Psicólogas/os y las/os estudiantes, pero apuesta a sostener cierta igualdad en dicha asimetría (Cornu, 2017). En tanto, no se trata de una horizontalidad absoluta sino se trata de generar espacios que apuesten a intervenciones con cierta paridad en lo relacional, en este sentido se configuran acompañamientos de carácter recíproco, donde el caminar se produce a la par (Cornu, 2017).

Esta cercanía produce también que las posibles resistencias que puedan existir en torno al rol, se deshagan mediante las intervenciones móviles que emergen y suceden de manera

orgánica y natural. Las conversaciones desplegadas en los pasillos, hall y en toda la institución, rompen con las lógicas jerárquicas generando encuentros que acercan y potencian el despliegue de nuevas modalidades de intervención (Duschatzky y Sztulwark, 2011; Rodríguez Nebot, 2004).

Por tanto, en los liceos nocturnos se configuran múltiples intervenciones móviles mediante la potencia de los encuentros en los pasillos (Duschatzky y Sztulwark, 2011). Las/os estudiantes esperan y buscan los mismos en diversos lugares de la institución donde se configuran conversaciones que son parte importante del trabajo de las/os psicólogas/os. Mediante la entrevista realizada por Duschatzky y Sztulwark (2011), Marcelo Percia sobre la potencia de estos encuentros lo expresa de manera muy apropiada cuando expone “podríamos pensar lo no escolar como esa potencia exiliada que dice: me gustaría estar acá pero de otra forma” (p.109). Estas palabras cristalizan las dinámicas que se producen cuando estudiantes originan estos encuentros, instituyendo modos de trabajo clínico que rompen con las lógicas tradicionales. La configuración de estos encuentros es facilitada por esa horizontalidad y cercanía previamente abordada, que genera instancias de confianza y comodidad recíproca.

Adicionalmente, otro aspecto que influye en la especificidad del trabajo se vincula a que las poblaciones de los nocturnos generalmente experimentaron vivencias directamente relacionadas a desigualdades sociales que impactaron en sus procesos educativos. Por tanto, ya vivieron instancias de abandono, truncamiento o desafiliación y se encuentran viviendo un proceso de revinculación al sistema educativo. Este registro produce que la problemática de la desafiliación conviva con el desarrollo de los itinerarios como parte de ellos. Este sentir fue compartido en varias instancias dentro del liceo, ya que de cierta manera la falta de garantías y la dimensión de la problemáticas producen la constante amenaza sobre la continuidad de los procesos. Esto impacta directamente en las intervenciones a todo nivel, ya que las mismas son configuradas por una incertidumbre que tensiona la planificación de procesos sostenidos en el tiempo. Por ende, cada intervención es vivida y percibida como única, producto de la falta de certezas en torno a la continuidad del proceso de cada estudiante.

En este sentido, las instancias de acompañamientos pueden implicar un final repentino, en palabras de Cornu (2017) “el final puede ser abrupto, la fórmula del adiós enigmática y ahí, una vez más, dar el impulso de una confianza” (p. 113). En esta frase el autor se refiere a que incluso en ese corte abrupto, que puede suceder sin previo aviso en los acompañamientos, también hay algo del plano de lo esperanzador. Quien ejerce el rol deposita cierta confianza frente a la intervención realizada entendiendola como punto de

referencia para la/el estudiante. Desde esta perspectiva, la/el Psicólogo/a da un inmanente paso atrás, pero con una actitud de seguridad frente a la intervención suscitada.

Si bien esto simboliza un desafío/barrera para el rol también representa cierta potencia presente en el carácter efímero de algunas intervenciones. En el sentido de que la propia amenaza de ese final inesperado produce que cada intervención adquiera una fuerza y potencia particular por ser vivida como única e irrepetible. Esta particularidad se percibe tanto desde el rol de las/os Psicólogas/os como desde las y los estudiantes.

Por otro lado y referente a los obstáculos que afrontan las/os estudiantes y que configuran las intervenciones, actualmente sostener un proceso terapéutico también es un privilegio ya que muchos espacios públicos que ofrecen atención psicológica se encuentran desbordados y no pueden hacer frente a la dimensión de la demanda existente. Acceder a atención en temas relacionados a salud mental se torna impensado para muchas/os estudiantes, quienes pueden encontrar en las instituciones educativas un espacio de referencia. El caso del estudiante que manifestó su experiencia con el sistema de salud, da cuenta de las demoras que caracterizan las solicitudes de atención psicológica y que revelan las fallas propias del sistema, que en muchos casos no pueden atender algunas solicitudes que requieren urgencia. En consecuencia, el rol se vincula también a habilitar espacios de escucha para estudiantes que no pueden acceder a procesos terapéuticos por condiciones socioeconómicas o por las propias fallas en el sistema.

Como consecuencia, se puede generar una considerable demanda de intervenciones que se traduce en una sobrecarga del rol e incluso el impedimento de poder hacer frente a las demandas existentes. Las experiencias en el liceo, demostraron que cotidianamente surgen diversas situaciones que requieren espacios de intervención y la presencia de un profesional que ocupe el rol. Una de las fortalezas de las experiencias en este sentido, fue que el liceo contaba con una Psicóloga Institucional y el equipo de psicología que se conformaba por varios estudiantes y docentes de Udelar, que asistíamos al liceo prácticamente todos los días de la semana. El trabajo en equipo pudo abarcar diversas dimensiones y niveles de intervención, pero es esencial problematizar sobre ¿qué sucede en aquellos liceos nocturnos que no cuentan con Psicólogas/os Institucionales o equipos de prácticas extensionistas?

Para dar cuenta de la realidad de los liceos a nivel nacional vinculado a los espacios reales disponibles, se realizó una exhaustiva búsqueda de material escrito sobre la cantidad de Psicólogas/os que se encuentran trabajando en cada institución pública de secundaria, lo que develó la no existencia de información pública actual al respecto. Por tanto, no existe fuente de información escrita disponible para conocer cuál es la realidad oficial del rol en los

liceos y la existencia o no del puesto de Psicólogas/os en cada institución pública. Esto representa un obstáculo para poder dimensionar la disponibilidad real existente en cada liceo público del país. No obstante, en una entrevista televisiva reciente la directora general del Consejo de Educación Secundaria, Jenifer Cherro (2024), sostuvo que actualmente hay 309 liceos en el país, de los cuales 219 cuentan con un/a Psicólogo/a, revelando que existe un gran número de liceos que no cuentan con el rol de un profesional en este rubro.

Con el fin de poder profundizar en esta cuestión, es pertinente recurrir a la tesis de maestría de Perpetue (2019) quien sostiene que la inserción de las/os Psicólogas/os en el ámbito de secundaria surge en el Plan 1986. Esta inserción resultó ser previa al Plan 1994, primer plan implementado para la educación de jóvenes y adultos. En consecuencia, la construcción del rol históricamente se fue configurando en el contexto de los turnos diurnos y por ende en el trabajo con adolescentes. En adición, existe escasa producción teórica que aborde la especificidad del rol en los liceos nocturnos, debido a que principalmente el encuentro entre la psicología y la educación secundaria se produce en el ámbito diurno. Por ende, queda en evidencia el relegamiento e invisibilización que históricamente ha sufrido el turno nocturno y cómo la especificidad del rol es un ámbito en construcción. Este análisis da cuenta que aún queda mucho camino por recorrer en este campo.

Por otro lado, el trabajo realizado en los tres niveles de intervención en el liceo demostró que las cuestiones estructurales afectan el bienestar integral de las y los estudiantes. A pesar de esta realidad que, a priori, parece ser inevitable, las experiencias evidenciaron que existen redes que amortiguan el peso de las consecuencias de lo estructural, donde las/os Psicólogas/os forman parte de las mismas. Los mismos se pueden producir tanto en la propia institución, como mediante la participación en diversos espacios territoriales y vínculos interinstitucionales. Durante el desarrollo de la práctica se generaron participaciones en la Mesa Educativa del Cerro y en el Grupo Operativo de Salud Mental, así como se entablaron lazos con actores del APEX- Cerro mediante el proyecto de Extensión. El trabajo interdisciplinario y las redes generadas con diversos actores barriales potenciaron y fortalecieron las intervenciones.

Para finalizar, considero que nuestro rol requiere necesariamente un posicionamiento ético político que contemple las diversas historias de vida, contextos y particularidades de cada estudiante para que cada intervención pueda amparar la diversidad de trayectorias biográficas y educativas (Bracchi y Gabbai, 2013). A su vez, la implementación de intervenciones en conjunto con el equipo docente y de dirección donde se generen espacios de diálogo e intercambio se vuelve especialmente valiosa en pos de un trabajo interdisciplinario que habilite también el acompañamiento integral de los procesos.

## 8. Aprendizajes y Elementos a Comunicar

“La flor en el cemento  
brota  
contra marea y viento  
vida  
siempre (siempre)  
rompiendo cercos  
y aunque el camino sea igual, sí  
siempre es nuevo el desconcierto”  
(Drexler y Buscaglia, 2022, 1m22s)

Esta sistematización funcionó como una oportunidad para resignificar y compartir las experiencias vividas en el liceo, generando nuevos aportes para las prácticas profesionales y preprofesionales en el ámbito de los liceos nocturnos.

Como estudiante universitaria, estas experiencias calaron profundo y fueron un punto de inflexión en mi tránsito a nivel formativo, así como en mi vida personal. Me resulta esencial reconocer a la educación como un proceso transformador que deja huellas experienciales que acompañan las trayectorias de vida. Este trabajo buscó compartir una parte representativa de lo vivido que da cuenta de su carácter transformador y expansivo, aunque retomando los postulados de Skliar y Larrosa (2009) hay algo de lo impronunciado e íntimo de las experiencias que se torna incapaz de ser expresado mediante palabras. Muchos momentos de la escritura fueron acompañados por sensaciones de incompletitud en el relato, ya que existe cierta imposibilidad de poner en palabras la experiencia fielmente y cómo fue percibida, vivida, sentida, así como los diversos niveles de transformación que generó en variadas dimensiones personales (Skliar y Larrosa, 2009). Por momentos, las palabras parecen insuficientes en comparación con la huella experiencial que dejó lo vivido.

Aun así, se torna especialmente necesario retomar la potencia que vive y se despliega en las experiencias, para compartirlas y ponerlas en común. Este movimiento produce que las mismas dejen de ubicarse en un plano personal e individual para tomar carácter compartido y común, generando espacios propicios para la producción de lo nuevo. Y por ende, genera instancias para seguir enriqueciendo, aportando y expandiendo la construcción del conocimiento colectivo en este ámbito.

En este orden, esta producción funcionó como una búsqueda que se encontró plagada de cuestionamientos sobre el propio rol, la dimensión vincular y el plano estructural, que fueron construyendo nuevas formas de pensar el encuentro entre la psicología y la educación en este ámbito específico de trabajo. Tal como se sostuvo durante el desarrollo de la misma, no existen respuestas acabadas sino interrogantes y aproximaciones que siguen enriqueciendo la construcción de las intervenciones y su especificidad.

Como resultado de esta producción, se despliega la especial conexión entre la dimensión vincular como potenciadora de los procesos educativos y el quehacer de las/os Psicólogas/os como facilitadores de espacios para su fortalecimiento. Esta dimensión toma especial protagonismo en diversos niveles, ya sea vinculado a los lazos construidos entre estudiantes y actores, así como los que se van tejiendo en el desarrollo del trabajo de las/os profesionales. Por tanto estos entramados vinculares generan una red que sostiene las trayectorias educativas y que potencia los procesos de quienes se encuentran implicadas/os, incluyendo la experiencia de las/os propias/os profesionales.

Además, el despliegue de lo vivido evidencia que aún queda mucho camino por recorrer y construir en esta materia. Considero fundamental seguir ampliando horizontes de conocimiento que partan del encuentro y las experiencias para continuar fortaleciendo el desarrollo de las prácticas en este ámbito.

Para finalizar, es esencial recurrir a la letra de la canción que da inicio a este apartado y hace visible que por más rígidas e invariables que sean algunas estructuras en las que estamos inmersos, lo inmanente y esperanzador surge de contemplar como aun así, existen *flores que crecen en el cemento* y brotan contra todo pronóstico. Estas flores nacen gracias al complejo entramado que las sostiene, que por momentos es invisible a simple vista. Mucho de nuestro rol se relaciona con acompañar el crecimiento y desarrollo de esos procesos que resisten de las maneras más impensadas y que le dan sentido a nuestro trabajo. De esta forma, por más complejo que parezca el camino y contra toda estadística, es necesario seguir confiando y acompañando esas trayectorias que resisten y persisten, *contra marea y viento*.

## 9. Referencias bibliográficas

- Abbadie, L., Bozzo, L., da Fonseca, A., Folgar, L., Isach, L., Rocco, B., Rodríguez, A y Viñar, M. (2019). Del barrio a las territorialidades barriales. Revisitando categorías desde experiencias de trabajo en cuatro barrios de Montevideo. En: S. Aguiar, V. Borrás, P. Cruz, L. Fernández Gabard, M. Pérez Sánchez (coord.), *Habitar Montevideo: 21 miradas sobre la ciudad* (pp. 275-306). Editorial La Diaria.
- ANEP (2024). *Monitor Educativo Liceal. Reporte individual al liceo.* <https://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/ainformemmatricula?L.1011>
- Antelo, E. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (Coords.), *Educación: Ese acto político*. Fundación La Hendija. (pp. 173-182)
- Ardoino, J. (1991). *El análisis multirreferencial. Sciences de L'education, sciences majeures.*
- Bertoni, E., y Quintela, M. (2015). La dimensión afectiva e intersubjetiva del aprendizaje. Una mirada desde la filosofía. En: *InterCambios*, 2 (1), junio.
- Berenstein, I. (2001). *El vínculo y el otro*. Psicoanálisis APdeBA.
- Berenstein, I., y Puget, J. (1997). *Lo vincular: Clínica y teoría psicoanalítica*. Paidós.
- Bracchi, C., y Gabbai, M. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derechos. En Kaplan, C. (Ed.) *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Miño y Dávila. (pp. 23- 42).
- Brea, L. M. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia].
- Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Entre Ríos].
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias educativas”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3).

- Cabrera Borges, C. A. (2017). *La enseñanza de la Biología en el turno nocturno durante los primeros cuatro años de la Educación Media: el caso de la región Centro-Sur del Uruguay* [Tesis de Doctorado, Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación].
- Camors, J., Turnes, G., Rodríguez, E., Rodríguez, Y., y Cordano, N. (2020). *De la «Educación de Adultos» a la «Educación para todos, a lo largo de toda la vida» en Uruguay. Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, 69-95.
- Cano, A. (2015). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. En A. Acosta Silva, D. Atairo, A. Camou, A. Donoso Romo, M. Dragnic García, L. Pinheiro Barbosa y A. Didriksson Takayanagui, *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. (pp. 287-380).
- 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].
- Carbajal Toma, S. (2021). *El derecho a la educación superior en acción: Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017*. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata].
- Castel, R. (1997). *Metamorfosis de La Cuestión Social*, Las. Paidós.
- Centro de Investigaciones Económicas (2023). *Índice de Nivel Socioeconómico. Estudio realizado para la Cámara de Empresas de Investigación Social y de Mercado del Uruguay (CEISMU)*.
- Cherro, J. (22 de agosto de 2024). *Cherro, directora de Secundaria: "No vamos detrás de los números, vamos detrás de los alumnos"* entrevistada en *Desayunos informales*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=4Xq1Ywb0EPE>
- Consejo Directivo Central (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio. Resolución del 27 de octubre de 2009, Montevideo*.  
<https://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc003b9031/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument>

- Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Frigerio, G., Korinfeld, D., y Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. (pp. 101- 116) Noveduc.
- Couso, M., Etchebehere, G., Loarche, G., Olaza, M., Rodríguez, A., Rubio, V. y Soto, G. (2019). *Sistematización de experiencias integrales en Facultad de Psicología*. SAGIRNI. Montevideo: Universidad de la República CSEAM
- D'Alessandre, V., y Mattioli, M. (2015) ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario. *Cuaderno 21, Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina*. Buenos Aires: Unesco/ Iipe/ Oei.
- Deleuze, G. (1980). *En medio de Spinoza*. Clase III: Potencia y afecto.
- Deleuze, G. (1984). La diferencia entre una ética y una moral. En *Filosofía Práctica* (pp. 27-40) Tusquets.
- Drexler, J. y Buscaglia, M. (2022). Bendito Desconcierto [Canción]. En *Tinta y Tiempo*. Grabadora.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar*. Paidós
- Duschatzky, S y Aguirre, E. (2013). *Des-armando Escuelas*. Paidós
- Escuela Comunitaria de Cine del Oeste (2024). *Sobre la Formación*. <https://cineeneloeste.com/ecco/>
- Fernández, T., Pereda, C., Boado, M., Bucheli, M., Cardozo, S., Casacuberta, C.,... Verocai, A. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Comisión Sectorial de Investigación Científica. Universidad de la República.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Filardo, V. (2016). Integralidad en el análisis de trayectorias educativas. *Educação & Realidade*, 41, 15-40. <https://doi.org/10.1590/2175-623660934>
- Foucault, M. (1985). "Poderes y Estrategias". En: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Ed., Madrid.

- Giorgi, V. (2003). *La construcción de la subjetividad en la exclusión*. Seminario: drogas y exclusión social. Encare río nodo sur ed. atlántica.
- Giorgi, V., Carrasco, J. C., Aguerre, L., Rudolf, S., Braccini, R., González, R. B., y Rocco, A. M. (1991). *El psicólogo: roles, escenarios y quehaceres*. Roca Viva.
- Greco, M. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de investigaciones*, 22(1), 153-159.
- Guattari, F. y Deleuze, G. (1994). *Rizoma*. Diálogo Abierto.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014) *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018) *Aristas. Marco de convivencia y participación en sexto de educación primaria*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-Convivencia-Participacion-Primaria.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2018/Aristas-2018-Informe-de-resultados.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021). *Identificación de los elementos que inciden en la asignación de recursos en los liceos públicos*. <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Elementos-que-inciden-en-la-asignacion-de-recursos-a-losliceos-publicos.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023a). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 2*. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022-Tomo2.pdf>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023b). *Aristas 2022. Informe de resultados de tercero de educación media. Resumen ejecutivo*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2022/Aristas-2022-Resumenejecutivo.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. Primera edición.
- Jara, O. (2020). Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias. *Centro de estudios y publicaciones. Alforja*, 1-17.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE*, 10(18), 25-36.
- Larroca, J. (2009). Para pensar los vínculos. En: Rodríguez Nebot, J. (Ed) *Técnicas Psicoterapéuticas: abordajes polisémicos*. (pp. 191-206). Psicolibros.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Moreira, A. (2022). Resultados finales del primer semestre datos obtenidos de reuniones docentes/secretaría y adscripción. [Manuscrito inédito]. Liceo 11, "Bruno Mauricio de Zabala", Montevideo.
- Perpetue, M. (2019). *El rol del psicólogo en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo*. [Tesis de maestría, Universidad de la República].
- Pichón Rivirère, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Nueva visión.
- Podcamisky, M. (2006). El rol desde una perspectiva vincular. *Rev. Reflexiones* 85 (1-2): 179-187, ISSN: 1021-1209 / 2006
- Poder Ejecutivo (2020). *Presupuesto Nacional 2020–2024*. <https://www.gub.uy/ministerio-economia-finanzas/sites/ministerio-economia-finanzas/files/2020-08/proyecto.pdf>
- Raffo, P. (2007). *Acompañamiento Psicológico y Terapia Psicológica*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://biblioteca.iidh-jurisprudencia.ac.cr/index.php/documentos-en-espanol/verdad-justicia-y-reparacion/1224-acompanamiento-psicologico-y-terapia-psicologica/file>

- Real Academia Española (2023). *Diccionario de la lengua española*. (23.<sup>a</sup> ed.) <https://dle.rae.es>
- Rodríguez, A., Giménez, L., Netto, C., Bagnato, M. J., y Marotta, C. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria. *Revista de Psicología*, 10(2), (pp. 101-109).
- Rodríguez Nebot, J. (1995) Clínica móvil o re-pensar la clínica. En: *En la frontera : trabajos de psicoanálisis y socioanálisis*. Multiplicidades.
- Romero, S. (1996). Una cartografía de la diferenciación cultural en la ciudad: el caso de la identidad “cerrense”. En A. Gravano, *Miradas urbanas. Visiones barriales*. Nordan, (pp. 89-122).
- Salazar, C. (2011). Comunidad y narración: la identidad colectiva. *Tramas*, 34.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Anagrama.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Silva, D., Pastore, P., Castro, O., Ruiz, M., Fachinetti, V., y Aguirre, M. (2017). *Prácticas profesionales: oficio, acción y afectación*. [Manuscrito Inédito]. Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Udelar.
- SITEAL (2019). Sistema de Indicadores y Tendencias Educativas en América Latina. *Indicadores estadísticos. IIFE - UNESCO*. <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/uruguay#Efectividad>
- Terigi, F. (2009a). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación.
- Terigi, F. (2009b). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*, N.o 50, 23-39.
- Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En Pinkasz D. y Montes, N.(Comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*, (pp. 119-162).
- Teles, A. L. (2021). *Política afectiva: Apuntes para pensar la vida comunitaria*. Fundación La Hendija.

Universidad de la República (2024). *Extensión Universitaria y Actividades en el Medio-Convocatorias*. Consultado el 11 de junio de 2024. <https://www.extension.udelar.edu.uy/convocatorias/>

UNESCO/UNICEF/CEPAL (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fed2d3a5-ded8-4076-ad34-0a183983246a/content>.

Uruguay (2009, enero 16). Ley n° 18.437: Ley General de Educación.

Velásquez, M., Posada, M., Gómez, D. N., López, N., Vallejo, F., Ramírez, P. A., y Vallejo, A. (2011). Acciones para favorecer la permanencia. Universidad de Antioquía. 2011 Colombia. En *Congresos CLABES*.

Vidal (2007). *Aportes del Psicólogo Educacional a los establecimientos educativos*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Diplomado Psicología Educacional. [http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/aporte\\_psi\\_educ\\_centros\\_educativos.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/aporte_psi_educ_centros_educativos.pdf)

Viñar, M. E. (2018). *Territorio, Agencia y Multiplicidad. Colectivos que construyen autonomía en el Cerro de Montevideo*. [Tesis para optar por el título de Magíster en Psicología Social, Udelar].