



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



TRABAJO FINAL DE GRADO PROYECTO DE INTERVENCIÓN

**“El rol del Psicólogo como nexo entre adultos y
adolescentes en las instituciones de Educación
Secundaria”**

TUTOR: DRA. CLAUDIA LEMA GLEIZER

REVISOR: DR. RODRIGO VACCOTTI MARTINS

ESTUDIANTE: MAURO ALONSO NOVO

C.I: 4.866.286 – 0

MONTEVIDEO, 2025

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Contextualización del proyecto | 3 |
| Definición de las problemáticas | 3 |
| Pertinencia del proyecto | 5 |
| Antecedentes | 5 |
| Marco teórico | 10 |
| • Institución Educativa | 10 |
| • La resistencia institucional frente a la intervención..... | 11 |
| • Rol del Psicólogo en la institución educativa – distintas concepciones | 13 |
| • Rol del Docente como Adulto en la institución educativa | 15 |
| • Adolescencias y juventudes | 16 |
| • Trayectorias educativas – Sistema de Protección de Trayectorias Educativas | 20 |
| • Comunicación | 21 |
| • Escucha | 22 |
| • La intervención como dispositivo | 23 |
| Objetivos | 24 |
| • Objetivo general | 24 |
| • Objetivos específicos..... | 24 |
| Metodología | 25 |
| • Metodología de trabajo | 25 |
| • Participantes | 26 |
| • Desarrollo de actividades | 27 |
| • Cronograma de implementación de actividades | 31 |
| Análisis de la implicación | 32 |
| Consideraciones éticas | 34 |
| Resultados esperados | 36 |
| Referencias bibliográficas | 37 |

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO

En los últimos años, la salud mental y la figura del psicólogo han adquirido mayor visibilidad en la sociedad, alcanzando también al ámbito educativo. El Marco Curricular Nacional de ANEP (2022), documento oficial vigente, plantea la centralidad del estudiante y de sus aprendizajes como eje articulador del proceso educativo, promoviendo la transformación institucional hacia modelos inclusivos, colaborativos y orientados al desarrollo integral. Desde esta perspectiva, el rol del adulto en la institución se resignifica y deja de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en un referente ético, afectivo y vincular, capaz de generar condiciones subjetivantes que favorezcan trayectorias educativas significativas. El papel de la psicología también entra en este proceso de desarrollo inclusivo e integral y pone al psicólogo como un actor relevante en el trabajo conjunto con el estudiante y los demás actores educativos.

En este contexto, el presente proyecto de intervención se desarrollará en liceos, trabajando con adolescentes que componen la población estudiantil y adultos referentes institucionales como los docentes, adscriptos e integrantes del equipo multidisciplinario, en instancias de talleres participativos, enmarcados en un proyecto de centro institucional.

DEFINICIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS

Las instituciones educativas a nivel nacional, en la actualidad, se ven cada vez más afectadas por problemáticas provenientes del contexto en el que se encuentran insertas, pero que repercuten dentro de ellas y generan situaciones y problemáticas diversas que inciden en las trayectorias y el aprendizaje de los estudiantes. Estos, muchas veces no se sienten escuchados por los adultos, no se expresan por el hecho de ser juzgados o incluso no manejan herramientas para una correcta comunicación que les permita expresar lo que sienten o vivencian. A su vez, en ocasiones los docentes se ven desbordados debido a las múltiples funciones que deben desempeñar y exceden a su rol, entonces cuando se enfrentan a estas situaciones no tienen la energía, el tiempo ni las herramientas suficientes para abordarlas.

Mels et al. (2024), en su estudio sobre el bienestar docente en Uruguay, describen un amplio abanico de amenazas al bienestar docente, que también inciden en el desarrollo de su labor. Entre estas se destaca la sobrecarga de tareas, caracterizada por plazos irrazonables, multiplicidad de demandas simultáneas y exigencias que desbordan el tiempo remunerado de trabajo. El exceso de trabajo administrativo y

planificación que propone la nueva transformación educativa es un claro ejemplo de todo esto. A su vez, esta sobrecarga se ve acrecentada por la falta de recursos materiales y las condiciones laborales a las que se enfrentan muchos docentes en los centros educativos.

Otro factor que mencionan las autoras, en relación más directa con el tema de este proyecto, es la ampliación del rol social docente, asociada a la atención cotidiana de problemáticas sociales de estudiantes y familias. La ausencia o insuficiencia de equipos multidisciplinarios en las instituciones educativas llevan a los docentes a asumir tareas de contención emocional o asistencial que exceden su formación y dejan en evidencia la falta de herramientas para resolver dichas situaciones, generando desgaste y frustración al no poder abordar las mismas de formas más adecuadas.

Si bien estas problemáticas son visibles, en ocasiones las realidades y funcionamiento de las instituciones liceales y sus actores colaboran a que se les reste importancia, no sean tratadas de la mejor forma y se dificulte la planificación y el despliegue de dispositivos efectivos para resolver las mismas o prevenir que sigan manifestándose.

Otro aspecto que limita la superposición de estas dificultades, es que la inserción del psicólogo en las instituciones educativas continúa enfrentando diversos obstáculos. Entre los principales, se destaca la reducción del rol a intervenciones clínicas individuales, sin instancias de diálogo ni coordinación con otros actores institucionales. Esta problemática no siempre proviene de factores externos, en ocasiones son los propios psicólogos quienes reproducen estas formas reduccionistas, al restringir su campo de intervención. A ello se suma la falta de delimitación clara del rol, que conlleva la asunción de tareas ajenas y la invisibilización de sus aportes en lo vincular y preventivo, especialmente en el trabajo interdisciplinario para el abordaje de diversas situaciones. Perpetue, M. (2019) hace referencia a la figura del “psicólogo derivador”, cuya función principal consiste justamente en derivar a los estudiantes hacia distintos servicios externos, con el fin de obtener diagnósticos o tratamientos especializados. Además, describe un modelo de intervención psicológica en los liceos que se encuentra fuertemente condicionado por el trabajo permanente con estudiantes problemáticos y la atención de emergentes individuales en el momento, lo cual deriva en un ejercicio profesional centrado en la urgencia más que en acciones institucionales, preventivas o de cambio. Desde esta perspectiva, el rol del psicólogo queda limitado a los emergentes críticos del momento, principalmente los relacionados a sucesos violentos, y la solución de los mismos.

PERTINENCIA DE LA INTERVENCIÓN

La relevancia de llevar a cabo proyectos para intervenir en una institución se sustenta en que el alcance de las problemáticas mencionadas anteriormente afecta tanto el nivel académico, el teórico-técnico así como el social e incluso tiene impacto fuera del ámbito educativo, con trascendencia a nivel socio cultural. Desde estos planos, el desafío de desarrollar herramientas y dispositivos entre adultos y adolescentes para el abordaje de las problemáticas mencionadas anteriormente se hace imperioso.

Se hace entonces necesario fortalecer la comunicación y la escucha activa, promover vínculos saludables, fomentar prácticas colaborativas, crear espacios seguros, trabajar sobre resistencias y contribuir a la prevención de problemáticas emocionales, vinculares y al acompañamiento de trayectorias educativas significativas.

Para esto, es fundamental trabajar y entender los procesos comunicativos desde su complejidad en cuanto a la trama de relaciones, interpretaciones y dinámicas sociales que en estos suceden, como plantea Watzlawick, P. et al. (1967). Además, siguiendo los planteos de Gómez, F. S. J. (2016), para que estos procesos de comunicación y escucha sean efectivos, se debe trabajar dentro de la institución en la generación de espacios que propicien los mismos.

En lo que concierne al papel del psicólogo, este cumplirá un rol de nexo entre adultos y adolescentes para favorecer la concreción de los aspectos anteriormente mencionados, a la vez que con una intervención podrá contribuir a delimitar y fortalecer su rol como psicólogo liceal, lo que responde a las exigencias del Marco Curricular Nacional y la necesidad de repensar a este profesional como agente de transformación institucional. Para esto, se hacen necesarias instancias donde se permita deconstruir esa mirada del psicólogo planteada por Barraza (2015), que muchas veces tienen los docentes, desde un rol clínico centrado en casos individuales y que no participan de otras instancias institucionales e interdisciplinarias. También, sacar al psicólogo de ese papel de solucionador de problemáticas emergentes como plantea Perpetue (2019) y tomarlo como un actor que puede brindar o facilitar el desarrollo de todas estas herramientas mencionadas anteriormente en su papel de nexo con los actores institucionales adultos y adolescentes.

ANTECEDENTES

Como se mencionó anteriormente, la comunicación entre adolescentes y adultos en las instituciones educativas suele presentar dificultades, especialmente en situaciones de carácter emocional, vincular o social. A su vez, la figura del psicólogo, que puede

aportar valiosas herramientas para mejorar este aspecto, encuentra dificultades en referencia a su inserción en las instituciones educativas y delimitación de su perfil laboral. Por eso, es fundamental indagar sobre la concepción del rol del psicólogo, las resistencias que pueden manifestarse y los aportes que estos pueden brindar al cuerpo docente desde su formación en el área de la psicología, como complemento para el mejor desarrollo del presente proyecto de intervención.

Perpetue, M. (2019). *El rol del psicólogo en los liceos públicos de Montevideo de ciclo básico en Montevideo* [Tesis de Maestría] UDELAR.

En trabajo, Mauricio Perpetue (2019) aborda una problemática que atraviesa de manera creciente a las instituciones educativas en Uruguay, la inserción del psicólogo dentro de dichas instituciones, tensiones y conflictos que emergen en torno a su rol y los modelos de intervención de estos. Partiendo de su propia trayectoria como docente y licenciado en psicología, el autor propone una investigación que busca comprender cómo se construye y percibe el rol del psicólogo en los liceos públicos de ciclo básico en Montevideo, y en qué medida esta responde a las intenciones de las políticas educativas que promueven su inserción en el ámbito educativo.

Plantea que, si bien el discurso institucional ha promovido en las últimas décadas la conformación de equipos multidisciplinarios con un enfoque más integral, las prácticas cotidianas siguen en repetidas ocasiones ancladas a un modelo clínico-asistencial predominante, centrado en la atención individualizada del “alumno problema”. Esta distancia entre el rol prescripto y el percibido por otros actores institucionales como los docentes, adscriptos y directores, da lugar a una serie de ambigüedades, sobrecargas y problemas que dificultan una inserción clara, articulada y transformadora del psicólogo y su rol en el ámbito educativo.

Desde una perspectiva de carácter cualitativo y descriptivo, se realizan entrevistas semiestructuradas a actores de seis liceos de diferentes características. Con esto, Perpetue busca identificar estas tensiones, conflictos, competencias del rol y modelos clínicos de los psicólogos en dichas instituciones a partir del relato de los propios actores institucionales, propone como eje de análisis las formas en que se configuran los vínculos, las expectativas y las prácticas en distintos contextos sociales y educativos. A su vez, va en la misma línea con lo que propone el proyecto, que se presenta en este trabajo, que busca repensar el lugar del psicólogo como un actor que, lejos de limitarse al diagnóstico individual y relevamiento de casos, puede ocupar un rol activo en la construcción de nuevas formas de convivencia, participación y

acompañamiento dentro de la institución liceal, que aporte a otros procesos subjetivantes.

Castellanos Ñañez, E., & Revelo Paredes, Y. L. (2022). *Rol del psicólogo educativo en los procesos de educación inclusiva en contextos que presentan barreras para el aprendizaje y participación (BPAP)* [Trabajo de maestría] Universidad el Bosque, Colombia.

Otro aporte para este proyecto está dado por la investigación de trabajo de maestría realizada por Castellanos Ñañez, E., & Revelo Paredes, Y. L. (2022), sobre el rol del Psicólogo Educativo en el marco de procesos de educación inclusiva para estudiantes cuyas trayectorias educativas se ven afectadas por barreras para el aprendizaje y la participación (BPAP). Esta investigación con enfoque cuantitativo y diseño descriptivo, se llevó a cabo mediante la ejecución del protocolo PRISMA, basado en un conjunto de directrices estándar que optimizan el análisis, la redacción y publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis de investigaciones científicas. Brinda un abordaje integral del rol del psicólogo educativo desde una perspectiva psicoeducativa, social e inclusiva que lo ubica más allá de una función individual orientadora y que apunte solo a la resolución de problemas puntuales, como es la concepción clínica o asistencial. Desde la perspectiva que sostienen las autoras, su rol debe ser entendido desde la relación sujeto - contexto en la institución educativa. Se debe reconocer que las problemáticas que allí surgen se dan por múltiples interacciones de índoles individuales, institucionales y sociales, es decir, las barreras no solamente están en el estudiante, sino también en el ámbito institucional y pedagógico. Es el psicólogo quien deberá trabajar en la identificación de esas problemáticas o barreras contextuales que afectan la participación plena del estudiante. A su vez, el Psicólogo debe ser un articulador entre los distintos actores institucionales y promover espacios de participación para los estudiantes, fortalecer las capacidades individuales e institucionales y sus metodologías. Aquí podemos relacionar esta concepción del rol del psicólogo con algunos de los objetivos del presente proyecto como es la articulación del nexo entre adultos y adolescentes y la creación de espacios inclusivos, de diálogo y escucha activa que permitan la construcción colectiva, mejorar el entorno, generar herramientas inclusivas que protejan las trayectorias educativas de los estudiantes y promuevan nuevos mecanismos de funcionamiento institucional.

Medina Ocampo, P. (2016). *La identidad profesional del psicólogo educativo de la ciudad de Medellín y su área metropolitana* [Tesis de maestría]. Universidad Católica de Manizales.

Siguiendo la misma línea de investigación acerca de la práctica del psicólogo educativo y su rol, Medina Ocampo (2016) en su tesis de maestría analiza las distintas percepciones sobre la identidad de dicho profesional. Para esto, lleva a cabo una investigación de carácter cualitativa de enfoque fenomenológico que consiste en entrevistar a diez docentes universitarios del área de psicología educativa de distintas universidades de Medellín y área metropolitana, como la Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de San Buenaventura, Fundación Universitaria Luis Amigó e Instituto Tecnológico Metropolitano, Institución Universitaria de Envigado, Universidad Cooperativa de Colombia, la Universidad de la Salle y la Universidad Minuto de Dios. A partir de las respuestas obtenidas en dichas entrevistas, el autor aborda la psicología educativa como campo aplicado y la identidad del profesional en psicología, ambos temas de interés para el presente proyecto. Presenta a la primera, como disciplina aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que debe analizarse en el marco de los procesos por los que va atravesando el profesional ya recibido para adquirir herramientas que le permitan desenvolverse en el campo de la psicología educativa, pero también desde los procesos de interrelación entre el yo, el otro y el contexto institucional, social y cultural. En cuanto a la figura del psicólogo clínico, se señala que está en permanente construcción y debe hacerse fuera de lo clínico e individual, mediante la socialización y la interrelación con los otros actores educativos y el contexto. Esto le permitirá al profesional consolidar su identidad o rol y asumir sus funciones, conocimientos y herramientas como psicólogo educativo. Sobre estas funciones, enfatiza en trascender la visión clínica/asistencialista y también la necesidad de enmarcar su rol, diferenciándolo de otros profesionales, aquí en Uruguay, podríamos hablar de profesionales como los pedagogos, educadores sociales y profesores orientadores pedagógicos. Esto es fundamental para establecer límites frente a demandas y expectativas externas que excedan su función profesional para no volverse un “todero” institucional que reemplaza a quien haga falta, como señala en este trabajo.

Yaffé, M. (2024) *Formación para docentes de educación primaria en habilidades socioemocionales desde la perspectiva de las emociones políticas* [Trabajo final de grado]. UDELAR.

En su trabajo final de grado, Martina Yaffé (2024) desarrolla un proyecto de intervención orientado a la formación de docentes de educación primaria en habilidades socioemocionales, desde una perspectiva de las emociones políticas. La propuesta surge a partir de una demanda concreta de una escuela pública de tiempo completo en Ciudad de la Costa, donde docentes y dirección manifiestan la necesidad de contar con espacios de formación y acompañamiento ante la ausencia de profesionales que atiendan las dimensiones emocionales y vinculares en dicha institución.

La metodología elegida para este proyecto es el dispositivo de taller con enfoque participativo y de co-construcción, el cual permite la formación de un espacio horizontal en el que los saberes docentes no solo son reconocidos, sino también potenciados a través del intercambio, la sistematización de experiencias y la producción de herramientas concretas.

La pertinencia de este trabajo realizado por Yaffé para el presente proyecto de intervención se centra en tres puntos fundamentales, por un lado, la forma en que posiciona a los docentes, no sólo como mediadores del aprendizaje, sino como sujetos activos en la construcción de comunidades educativas sensibles, reflexivas y emocionalmente significativas. Por otro lado, aporta una perspectiva poco investigada en el ámbito educativo uruguayo: la formación de los docentes desde diversas áreas relacionadas al campo de la psicología y el desarrollo de herramientas con el fin de abordar problemáticas emocionales, vinculares y sociales que exceden el rol pedagógico tradicional. Por último, la metodología de trabajo en base al formato taller con enfoque participativo y horizontal se ajusta perfectamente a la planificación de este proyecto.

Alonso, M., Guedes, P., & Peleteiro, V. (2024). *Escuchar y ser escuchado: El rol de la comunicación en las relaciones entre adolescentes y adultos en el liceo* [Trabajo final de práctica de Graduación]. UDELAR.

Este trabajo final de práctica de graduación constituye un antecedente para investigaciones e intervenciones que busquen fortalecer la dimensión vincular en el ámbito de las instituciones educativo, especialmente en contextos donde las condiciones estructurales, simbólicas o afectivas que atentan contra la posibilidad de un acompañamiento subjetivante de las trayectorias educativas de los adolescentes.

Alonso, Guedes y Peleteiro (2024), abordan en su trabajo la comunicación institucional como una dimensión central para comprender las complejas redes de vínculos,

tensiones y subjetividades que atraviesan la vida liceal. La experiencia fue llevada a cabo en el Liceo N°47 de La Teja, Montevideo, en el marco de la práctica de graduación de la Facultad de Psicología (UdelaR), con una modalidad de intervención sostenida a través de talleres con adolescentes, así como instancias de diálogo y articulación con diversos actores institucionales.

Se desarrolla una propuesta de intervención que entiende la comunicación no solo como una herramienta de intercambio, sino como un proceso relacional atravesado por posiciones de poder, contextos históricos, sociales e ideológicos. La escucha, en este sentido, es presentada no sólo como una técnica, sino como una postura ética que permite dar lugar al otro, construir sentidos colectivos y habilitar procesos de transformación subjetiva tanto individuales como grupales. Desde esta perspectiva, Bleichmar (2005), sostiene que el posicionamiento ético del profesional se expresa en la capacidad de evitar juicios morales, en la disposición a acoger con benevolencia las expresiones y acciones del otro, y en la actitud de suspender cualquier disputa vinculada a las formas de resolución de la vida práctica que tiene cada sujeto. De esta manera, la escucha implica una disponibilidad hacia el otro que trascienda lo instrumental y las diferencias para lograr un proceso de comunicación adecuado.

MARCO TEÓRICO

Institución Educativa

Capocasale (2017), concibe a la institución educativa como una parte física y simbólica de la sociedad que se encarga de recibir, acompañar y conducir a los sujetos en su proceso de socialización y subjetivación. Estos sujetos, son sujetos individuales y sociales a la vez, atravesados por un contexto histórico y por ende, se debe reconocer la complejidad de los mismos que habitan las instituciones. Estas no deben pensarse como un reflejo pasivo de la sociedad, sino como un organismo vivo cuyas funciones, redes y formas de funcionamiento que conforman su identidad, lejos de ser estáticas e incuestionables, deben ser cuestionadas e ir adaptándose. Así como cambian los sujetos vivos, estas entidades deben pasar por instancias de deconstrucción y construcción que promuevan procesos de elaboración colectiva que mediante singularidades, redes sociales y culturales, re configuren su identidad y a su vez, generen nuevos entramados de convivencia.

En cuanto al carácter de socialización/normalización que se le atribuye a las instituciones educativas en el siglo XX, Capocasale plantea que en el siglo XXI las

mismas deben convertirse en espacios colectivos, sociales y culturales que construyan una ciudadanía democrática y sean un agente que posibilite cambios sociales.

En la misma línea, Meirieu (2013), menciona que la escuela no solo debe impartir saberes con el mero fin de aprobar exámenes y avanzar dentro del sistema educativo, también debe ser una escuela democrática que transmita saberes emancipadores que permitan al sujeto la generación de herramientas que le permitan proyectarse a futuro. A su vez, señala que en esas instancias de transmisión del saber, se debe evitar el autoritarismo y la sumisión del adolescente por parte de los adultos que trabajan dentro de dicha institución educativa como forma de respetar la inteligencia del otro y facilitar una transformación subjetiva a través de la transgresión del conocimiento.

Este autor marca también tres ejes pedagógicos fundamentales para la cotidianidad dentro de la institución educativa y que son aplicables a la vorágine de la vida en la actualidad. En primer lugar, el hecho de postergar o aplazar la pulsión y el acto para dar un tiempo de análisis y evitar reacciones inmediatas. Segundo, garantizar la igualdad en el acceso a los procesos de simbolización, evitando caer en una crisis al actuar producido por una exposición desmesurada a saberes, experiencias o contenidos que inhabilitan o dificultan el pensar y generan un caos interior. Es a través del lenguaje articulado, el conocimiento y la cultura que nos aportan formas simbólicas que posibilitan ordenar ese caos, entendernos y entender al mundo alrededor. Por último, pone énfasis en el pensamiento cooperativo, el enriquecimiento recíproco entre personas y la necesidad de generar sujetos que construyen un bien común, por lo tanto, la escuela debe fomentar el trabajo colaborativo para fortalecer el hecho democrático.

Las resistencias institucionales frente a la intervención

Dentro de una institución están en juego múltiples factores o elementos como las formas de funcionamiento, subjetividades, experiencias, los roles de distintos actores, las relaciones de poder, entre los cuales se dan procesos de tensión y negociación. Como plantea Remedi (2004), intervenir implica moverse entre lo instituido, es decir, las estructuras históricamente dadas, y lo instituyente que cuestiona o interpela esas estructuras y posibilita una fuerza de transformación. Quien realice una intervención va a encontrarse con ciertas resistencias, producto de esas tensiones que se dan entre todas las redes de elementos que conforman la institución, lo instituido y lo instituyente.

Según Carrasco Pons et al. (2016), existen resistencias internas en las instituciones escolares que limitan las herramientas de mediación a conflictos puntuales entre alumnos, es decir, solo entre iguales. Estas limitaciones se dan en el marco de estructuras jerárquicas de la institución y políticas educativas conservadoras. Esta visión deja a los adultos por fuera de los conflictos. En el texto se refiere a los docentes y señala que en pocas ocasiones se aplica la mediación para conflictos entre estos y los estudiantes, y cuando esto sucede, depende de la voluntad del docente de aceptar una relación asimétrica durante este proceso de resolución del conflicto. A modo de interpretación, podemos notar en ocasiones, desde el mundo adulto hay ciertas resistencias a ceder poder, a desplazarse de su posición jerárquica.

Otro aspecto relevante que señala en su texto, es el hecho de que se dan ciertos conflictos de violencia estructural, como discriminación o casos de acoso sobre los cuales, muchas veces, los docentes y estudiantes no están preparados para identificarlos correctamente o no se les atribuye la gravedad que les corresponde y se dejan de lado o se abordan de forma punitiva y no preventivas. Sumado a lo que plantean estos autores, podríamos agregar problemáticas externas a la institución educativa que luego repercuten en el desempeño y la trayectoria educativa del estudiante. Así, el profesional que va a intervenir para trabajar los procesos de mediación y resolución de estos conflictos, puede encontrarse con ciertas resistencias, tanto de adultos como de adolescentes, producto de la falta de herramientas y conocimientos sobre las mismas o de las estructuras jerárquicas de poder institucionalizadas mencionadas anteriormente.

Foucault (1976/1990), afirma que siempre que haya poder, van a surgir resistencias. Desde su concepción, el poder se basa en redes de relaciones que atraviesan a los sujetos, las instituciones, los discursos y los saberes. Las resistencias no son algo externo al poder, sino que se encuentran en los mismos dominios donde se ejercen esas relaciones de fuerzas inmanentes en torno al poder. Se manifiestan de manera dispersa y generan fisuras o reagrupamientos, tanto en las estructuras sociales como en los propios sujetos, quienes son atravesados y reconfigurados por relaciones de poder y por los diversos puntos donde estas resistencias emergen.

Desde estas perspectivas, deben verse a las resistencias no como un obstáculo, sino una potencia instituyente capaz de cuestionar, desplazar y reconfigurar las relaciones de poder existentes y trabajar con ellas a través de procesos de escucha, comunicación y negociación.

Rol del Psicólogo en la institución educativa: distintas concepciones

Frente a la dificultad de inserción del psicólogo a nivel educativo, la reducción de su rol o la dificultad para el encuadre del mismo que se da en los liceos, conocer las diversas concepciones que pueden formularse en torno a este se vuelve pertinente para definir aspectos a tener en cuenta a la hora de intervenir como psicólogo en una institución educativa. En el presente proyecto, el profesional de la psicología será partícipe activo durante la totalidad de su desarrollo pero en diversas funciones que atañen a su rol, sea como mediador o nexo entre adultos y adolescentes, como sujeto de escucha, transmisor de herramientas, potenciador de procesos de formación o aplicador de metodologías de trabajo, por lo tanto es necesario analizar si estas funciones se condicen con el rol del psicólogo educativo y así, aportar al enmarque y fortalecimiento del mismo en la institución educativa.

Desde una perspectiva histórica, Barraza (2015), evidencia cómo el rol de este profesional ha ido sumando funciones conforme al paso del tiempo. Así, desde fines del siglo XIX, su trabajo estuvo dirigido hacia los procesos de aprendizaje escolares, enfocado principalmente en las diferencias individuales, el diagnóstico y tratamiento de dificultades mentales o de la conducta de los niños. Avanzado el siglo XX, se abordan aspectos relativos a lo emocional, afectivo y social. La psicología escolar apunta al diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje y otros problemas psicológicos infantiles. En la década de los 80, con el desarrollo de los enfoques cognitivo/conductuales, se orienta hacia la formación de profesores con conocimientos en el área de la psicología como complemento de su formación docente, por lo tanto el rol del psicólogo suma la faceta de formador.

Para este autor, el foco de la tarea del psicólogo en la educación debe estar centrado en los procesos de enseñanza/aprendizaje de los distintos actores de la comunidad educativa, el cuál se da a través de distintos niveles conforme suceden procesos de interacción entre estos actores. Expone un marco orientador organizado en algunos puntos centrales de acción: en primer lugar el desarrollo de habilidades sociales, emocionales e intelectuales. Para esto el psicólogo debe promover y desarrollar las mismas a través de acciones psicoeducativas, talleres, instancias formativas. Un segundo punto centrado en el trabajo en base a la convivencia social, que busque prevenir e intervenir en problemáticas que afecten la misma. También orientar a docentes, estudiantes y familiares en torno a la temática salud mental y situaciones que puedan surgir, así como movilizar redes de apoyo externas a la institución para derivar aquellos casos cuando sea necesario. En tercer lugar, diagnosticar y

acompañar a estudiantes con necesidades educativas especiales o en riesgo de exclusión. Barraza remarca que para esto es fundamental alcanzar un nivel de trabajo multidisciplinario con otros actores para el logro de una reflexión conjunta en torno a estas situaciones.

Otro aspecto que nos parece fundamental de la perspectiva de este autor, es el hecho que la actuación del psicólogo educacional debe tener como punto de origen las demandas y necesidades que surgen de la comunidad educativa, señalando que las mismas son diversas y reflejan la realidad particular de cada centro educativo.

Capracio (2019), menciona que el rol del psicólogo educativo tiene un carácter limitado y descontextualizado, esto debido a que muchos psicólogos se dedican a la atención individual con énfasis en psicología clínica, a la orientación vocacional o a atender problemas de aprendizaje y conducta en los estudiantes en situaciones puntuales. Este enfoque va en la misma línea de Barraza (2015), quien pone en evidencia que muchos docentes suelen percibir al psicólogo solo desde un rol clínico centrado en casos individuales, y les solicitan apoyo clínico para el estudiante en forma individual, lo que limita su participación en procesos institucionales e interdisciplinarios.

Retomando a Capracio, puede advertirse que esta autor expresa la necesidad que el psicólogo sea un agente de transformación que trascienda el aula y alcance la comunidad y la sociedad. Debe fomentar la tolerancia, la solidaridad y la convivencia, acompañar los procesos de aprendizaje del estudiante pero también emocionales y de integración cultural en los casos de estudiantes migrantes de otros países, hecho que es cada vez más frecuente encontrar en las aulas liceales de nuestro país.

Por su parte, Arvilla Ropain et al. (2011), quien habla tanto del psicólogo educativo como de la psicología educativa, plantea que sus funciones son diversas, es quién interviene en problemas académicos y conductuales, orienta a docentes en la búsqueda de soluciones y estimula la creatividad y motivación de la comunidad educativa. Además colabora en proyectos institucionales, brinda herramientas a docentes, familias de estudiantes y participa en el diseño de programas educativos en distintos aspectos y momentos. Su rol incluye también el abordaje de estudiantes con dificultades de aprendizaje y la realización de investigaciones que amplíen el conocimiento y el diagnóstico sobre estas.

El rol del psicólogo educativo es amplio y depende de las demandas de cada institución. Para fortalecerlo, es necesario que el profesional se mantenga abierto al diálogo, trabaje de forma multidisciplinaria y evite reducir su práctica a un encuadre

clínico intervencionista, lo que permitirá aportar elementos para transformar la visión que otros actores tienen de su función.

Rol del Docente como Adulto en la institución educativa

Al trabajar con docentes en una institución educativa, resulta fundamental comprender su rol no solo como transmisores de saberes y formadores en el aula, sino también en relación con otras funciones vinculadas a aspectos emocionales, culturales y sociales que trascienden sus prácticas pedagógicas. Estas funciones, además, parecen intensificarse ante las características y necesidades con las que se presenta el estudiantado en la actualidad.

El rol del docente en la educación contemporánea, según Prieto Jiménez (2008), va más allá de su papel como transmisor de conocimientos, es un agente socializador, formador en valores y figura central en el desarrollo integral de niños y adolescentes. Advierte que ya en lo referente a su rol formativo, el docente debe desempeñar una multiplicidad de funciones que van más allá de enseñar contenidos: planificar, evaluar, mediar ante situaciones de conflicto, mantener comunicación con las familias, enseñar valores, participar en instancias institucionales extra aula. Además, señala que este exceso de tareas se debe a la transferencia de competencias de parte de la sociedad y la familia hacia el docente, que a su vez desarticulan y complejizan su ejercicio profesional y cargan a las instituciones educativas con funciones que no les corresponden.

Según Mels et al. (2024), los docentes llevan a cabo una labor atravesada por múltiples demandas que van desde las tareas pedagógicas y administrativas hasta la gestión cotidiana de conflictos, desbordes emocionales y problemáticas familiares que inciden en la dinámica del aula. Esta acumulación de funciones configura un rol que se vuelve cada vez más complejo, amplio y con gran nivel de exigencia. Los profesores no solo se encargan de la transmisión de conocimientos, sino que deben equilibrar la enseñanza con la contención, el acompañamiento y la respuesta a situaciones que exceden el plano educativo. Este texto evidencia que dichas condiciones, sumadas a la falta de apoyos y recursos suficientes, generan tensiones que afectan cómo los docentes viven y ejercen su labor, mostrando un rol que se expande por necesidad y que se desarrolla frecuentemente en contextos desfavorables, de sobrecarga y malestar.

Siri (2008), reflexiona sobre el rol docente en el contexto educativo contemporáneo, destacando la necesidad de repensar continuamente las prácticas de enseñanza ante los cambios sociales, tecnológicos y culturales. Para la autora, el rol de enseñar es

permanente para el docente, pero debe ir adaptando sus metodologías para enseñar de acuerdo a las épocas y los contextos. Así, expresa que un docente debe ser mediador, adecuador de recursos y comunicador en su relación con el estudiante. Por un lado, señala que es imposible pensar al sujeto como alguien aislado tanto de otros sujetos como de sus medios (contexto), y muchas veces estos medios no son creados para la enseñanza. El docente debe mediar entre lo real y lo ideal, trabajando con el contexto del estudiante y transformarlo cuando este no es favorable, adaptando sus recursos al servicio de su proceso de aprendizaje. Por otro lado, pero en relación con lo anteriormente mencionado, ninguno de estos roles puede ser posible si el docente no tiene buena comunicación y no hay ida y vuelta entre él y el estudiante.

Según Duschatzky, S., & Birgin, A. (2001), la implicación es fundamental en el rol del adulto en la institución, entendida no solo como compromiso, sino como una disposición activa a dejarse afectar por los problemas, no quedarse estático sino moverse de lugar, ir más allá de las medidas habituales de análisis y respuesta que se toman en la institución. Frente a esto, hacen presente el concepto de ética de la gestión, donde señala que no se trata de ejecutar bien los procedimientos ya institucionalizados y responder de forma estandarizada frente a cada situación, sino de decidir en base a la singularidad que plantea cada situación, interpretar la misma y actuar. Los docentes, no eligen las realidades de sus estudiantes sobre las que actúan, pero si la posición y el accionar que toman frente a las mismas, abriendo la posibilidad que de estas situaciones problemáticas surjan nuevas formas de análisis y actuación, creando así nuevas condiciones de interacción y posibilidades de cambio. Interpretan al rol docente desde una perspectiva en que no solo evita que ocurran determinadas situaciones, sino que también genera nuevas posibilidades de cambio al actuar sobre las mismas.

Adolescencias y juventudes

Según lo expresado en el texto de Oliver i Ricart et al. (2006), subido en la página de la ANEP , es necesario concebir a la adolescencia como una construcción social e histórica, no como mera transición, carencia o problema. Implica un proceso en el que los adolescentes reciben y, al mismo tiempo, cuestionan y re configuran valores, prácticas y creencias sociales al ir construyendo su subjetividad. Si se considera a los adolescentes como inexpertos e inmaduros socialmente, se les está negando su carácter de sujetos, por esto es fundamental comprender las múltiples características

de los mismos y de la vida que están transitando en los diferentes contextos que transcurren.

Es así, que se reconoce que no existe una sola adolescencia, por lo tanto, debemos hablar de diversas adolescencias que son atravesadas por condiciones culturales, económicas y políticas distintas. Los adolescentes no conforman un grupo de sujetos homogéneos, sino que viven circunstancias diversas, tienen necesidades diferentes y esto deriva en que sus adolescencias no sean iguales y disten mucho de ser solo una etapa de preparación para la adultez. Constituye vida plena en sí misma, con subjetividades, necesidades y potencialidades específicas en cada caso.

En una misma tendencia Sujoy (2014) remarca que la adolescencia no es un concepto universal ni debe ser reducida a visiones hegemónicas que impiden ver las singularidades de cada sujeto. Es por esto que es necesario hablar de adolescencias, ya que todas están atravesadas por las condiciones de producción de subjetividad de los distintos contextos sociales y culturales en donde se desarrollan procesos diferenciados y singulares. En la actualidad, también señala la gran influencias que las tecnologías y los medios de comunicación están teniendo en algunos sectores sociales con acceso a los mismos, en cuanto al moldeado de las conductas, gustos y formas de relacionamiento. A su vez, evidencia cómo la figura del adulto como referente tradicional de la crianza se ha debilitado y el hecho de que las nuevas conductas adolescentes generadas por las nuevas condiciones sociales, culturales y tecnológicas dificultan aún más la comprensión y comunicación entre adolescentes y adultos.

De acuerdo con lo que sostiene Bleichmar (2001), los adolescentes están parasitados por angustias catastróficas de sus padres en relación con esa preparación para la adultez y su futuro que mencionamos más arriba. Esto se refleja en la dificultad para elaborar vínculos sociales sólidos y el desencadenamiento de formas de violencia o desesperanza en los adolescentes. Yendo a la adolescencia dentro del ámbito de la institución educativa, como es de interés en el presente proyecto, la autora advierte que la adolescencia en la actualidad se encuentra atravesada por nuevos modos de subjetivación y por transformaciones sociales que han modificado la relación entre jóvenes, adultos y las instituciones. Remarca también que la violencia adolescente en las instituciones educativas no debe explicarse de manera simplista o atribuirse únicamente a factores como la televisión o a la desintegración familiar, sino que debe entenderse dentro de un marco de crisis de los sistemas de referencia y del debilitamiento de la figura del maestro como símbolo de autoridad y respeto. Para

Bleichmar, hay por delante una tarea muy difícil para abordar estas situaciones y plantea que la única forma de hacerlo es a través de la restitución de la palabra para que niños y adolescentes puedan expresar lo que padecen. Esta idea, se acopla a uno de los objetivos principales de este proyecto, como es la de generar herramientas de comunicación y espacios de confianza donde los adolescentes puedan ser escuchados y reconocidos, devolviéndoles la posibilidad de expresar y trabajar sus conflictos a través del lenguaje en conjunto con el otro adulto.

Margulis, M. & Urresti, M. (2001) plantean que es más adecuado hablar de juventudes y no de juventud, ya que no es homogénea, sino más bien ambigua y con límites indeterminados. una construcción social, histórica y cultural cada vez más heterogénea. En cuanto a la edad vinculada a la etapa de la juventud, esta puede variar dependiendo de contextos sociales, económicos, culturales e institucionales, que son los que definen las distintas maneras de “ser joven”. Esto reafirma la idea de que hay varias juventudes distintas.

Señala también que la juventud puede verse, no solo como una etapa vital o condición social y cultural, sino también como un “producto”. La lógica del consumo toma ciertos aspectos asociados a lo juvenil, los estetiza y mercantiliza, promoviendo en la sociedad una imagen y discursos que referencian a una juventud hegemónica e invisibiliza otras formas de juventudes.

Los autores diferencian entre la moratoria social y la moratoria vital. La primera, refiere al tiempo socialmente establecido para postergar responsabilidades de la adultez, por ejemplo trabajo estable, independencia económica, formar una familia. Esta categoría depende fuertemente de la clase social, pues sólo ciertos jóvenes, especialmente de sectores medios y altos, acceden a esas posibilidades. En cambio, la moratoria vital alude a las condiciones comunes propias de la edad como la energía física, la sensación de invulnerabilidad y seguridad, la apertura de posibilidades y la percepción distante respecto de la muerte o la enfermedad. Esta moratoria vital es común a todos los jóvenes por el solo hecho de su condición etaria, de cuerpo joven, aunque luego sea va moldeando y diferenciando por desigualdades.

En la misma línea, Dávila León (2004), reconoce la existencia de múltiples adolescencias y juventudes, debido a la heterogeneidad que las atraviesa. El autor afirma que ambos conceptos son construcciones sociohistóricas, culturales y

relacionales con características en común y como etapas ubicadas entre la niñez y la adultez.

En cuanto a la juventud, abordada por ciencias como la sociología, humanidades y antropología como una invención de la posguerra, asociada tanto a la expansión del consumo como al reconocimiento de niños y jóvenes como sujetos de derecho y presentada como una categoría histórica que se ha ido moldeando por las condiciones sociales. Se menciona en su texto que este concepto tiene múltiples significados, desde un estado a la calificación de lo que es actual o incluso, un valor en sí mismo. La noción más utilizada para el término juventud, es la asociada a lo etareo, una etapa de la vida en donde los cambios físicos, psicológicos y sociales que sufre el individuo en su transición desde la niñez a la adultez. A su vez, estos cambios y el proceso que desarrolla cada joven se manifiesta en base a las características socio-históricas de cada individuo, por lo cuál la edad no puede tomarse como un criterio universal para definir todas las categorías de juventud.

El autor introduce las nociones de nuevas condiciones juveniles y trayectorias de vida. En primer lugar sostiene que las sociedades contemporáneas han generado nuevas condiciones juveniles, producto de las condiciones sociales, transformaciones económicas, educativas y culturales que redefinen el transcurrir de la juventud. Sucesos como la prolongación de los estudios, la dificultad de insertarse en el mercado laboral y la falta de dependencia económica provocan un alargamiento de la juventud, donde los límites entre juventud y adultez se vuelven difusos. Estas condiciones están atravesadas por una creciente incertidumbre estructural y por un proceso de individualización que responsabiliza a los jóvenes por su futuro, aun cuando sus posibilidades dependen en gran medida del origen social y de los recursos a los que estos pueden acceder.

Debido a lo anteriormente mencionado, las trayectorias de vida dejan de ser lineales y homogéneas, sino que están condicionadas por el acceso desigual de recursos económicos, culturales, sociales y simbólicos. De este modo, algunas trayectorias se desarrollan con fluidez, mientras otras se tornan más frágiles y vulnerables.

Trayectorias Educativas – Sistema de protección de Trayectorias Educativas

El sistema educativo uruguayo ha tenido como una política educativa prioritaria, en la última década, la protección de las trayectorias educativas, comenzando con la implementación de diversos mecanismos y planes para garantizar esto desde el año 2016, tal y como se señala en el texto de Croce (2020). El SPTE (Sistema de Protección de Trayectorias Educativas) tiene como objetivo el acompañamiento y la protección del proceso educativo del estudiante, como su vinculación y permanencia dentro del sistema educativo, principalmente con estudiantes cuyas realidades debilitan su vínculo con lo educativo. Para lograr esto, se los sitúa en el centro de las políticas educativas, buscando diversas estrategias, tiempos y metodologías que superen el enfoque tradicional y centrado en la institución, del aprendizaje de un saber concreto en base a una idea de que todos los estudiantes aprenden al mismo tiempo y en las mismas condiciones.

Según Flavia Terigi (citada en el Plan de protección de Trayectorias Educativas del Consejo de Formación en Educación [CFE], 2022), las define como:

“los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema”.

En el mismo texto se propone pensar las trayectorias en el marco de historias y contextos de vida determinados de cada estudiante. Los mismos impiden que se de una mecanización de estrategias, por parte de los docentes, que puedan anticiparse a la realidad de los estudiantes y generan la necesidad de una constante invención y construcción para cada caso particular.

Para UNICEF (s.f) las trayectorias educativas están condicionadas por factores estructurales que pueden afectar la permanencia en el sistema educativo, tales como experiencias personales o condiciones no favorables como la maternidad y paternidad a temprana edad. Señala como un eje clave la comunicación entre docentes para conocer más sobre las particularidades de cada estudiante y los factores que pueden poner en riesgo su recorrido en el sistema educativo.

Comunicación

La comunicación, entendida como un proceso complejo que involucra relaciones, contextos y significados, resulta central en la vida institucional del liceo. En este marco, el psicólogo puede actuar como nexo comunicacional entre adolescentes y

adultos, habilitando espacios de diálogo seguros que favorezcan la confianza, el cuidado mutuo y la construcción de vínculos más democráticos.

Paul Watzlawick et al. (1967), señalan que la comunicación es un proceso complejo en el cual se ven implicadas relaciones, interpretaciones y ciertas dinámicas sociales y culturales. Por lo tanto, dista mucho de la idea que reduce al hecho comunicativo a un simple intercambio de información.

Mencionan axiomas de la comunicación, principios universalmente válidos para comprender las dinámicas de la comunicación e interacción humana. Entre ellos se destacan: la imposibilidad de no comunicar, que sostiene que toda conducta transmite un mensaje, incluso el silencio o la inactividad. Otro axioma aborda la comunicación digital y analógica, donde lo digital corresponde al lenguaje verbal y lo analógico a los signos no verbales, los cuales se complementan y se interpretan según el contexto. Esto a su vez tiene relación con respecto a cómo se dicen las cosas en el proceso comunicativo (contenido) y cómo esto define la relación que se producirá entre los interlocutores. Otro principio de interés es la diferencia entre intercambios simétricos y complementarios, que describen si los participantes buscan igualdad o se estructuran en roles de liderazgo y subordinación dentro de ese proceso comunicativo. Esto que señalan los autores, es fundamental para comprender también, los conflictos y malentendidos que pueden surgir en la interacción.

La comunicación implica un intercambio de ideas, sentimientos y emociones entre los interlocutores. Para ello, es fundamental el contexto, es decir, el espacio en donde se lleva a cabo el proceso comunicativo, aislado de ciertas características del entorno que puedan distorsionar el mensaje o afectar dicho proceso. Según Gómez, F. S. J. (2016), un efectivo intercambio comunicativo no solo depende de los sujetos que en él participan, sino también de la necesidad de creación de espacios propicios para favorecer el mismo. Esta idea, llevada al ámbito de las instituciones educativas es fundamental, ya que en ocasiones, no se generan estos espacios seguros que permitan a los adultos y adolescentes poder comunicarse con confianza. Por lo general se llevan a cabo en lugares de puertas abiertas o con otros actores ajenos a la situación en el mismo lugar y realizando otras tareas, lo que dificulta que se de un proceso de diálogo adecuado. También introduce el concepto de comunicación asertiva, que considera el punto de vista ajeno, respetándose si es diferente y expresando opiniones aunque haya discrepancias.

En la misma línea de pensamiento, Brailovsky (s.f) remarca la necesidad de renunciar a las verdades cerradas, a la corrección política y la complacencia con el otro para

evitar la pregunta o, como señalamos más arriba, las discrepancias. En lo referido al espacio donde se desarrolla la comunicación, cuando la misma debe ser grupal, como pasa en distintas situaciones dentro de las aulas de las instituciones educativas, Brailovsky menciona la importancia de volver al aula ese espacio de confianza para el diálogo. Conversar en el aula significa un compromiso ético y de cuidado del otro, de su fragilidad y la de uno, desarticular las imágenes prefijadas, las etiquetas y las miradas normalizantes, y reconocer que la palabra del otro transforma la propia. El docente preparado, es quien está dispuesto a conversar, a sintonizar con el grupo a través de la comunicación y el diálogo, construyendo un espacio común. Pensar el aula como espacio de conversación desplaza la mirada desde los dispositivos y programas hacia los efectos del encuentro a través del diálogo, las palabras, los gestos y las sensibilidades que están allí presentes.

Escucha

Si hablamos de procesos de comunicación, para que sean de ida y vuelta, desarrollándose de la forma más óptima posible, también debemos tener en cuenta la escucha y la forma en que recibimos lo que el otro tiene para expresar.

Rogers, C. R. (1992), si bien no utiliza específicamente el término de “escucha” como eje central de su obra, puntualiza sobre el valor de comprender a una persona y señala que inicialmente, al escuchar lo que una persona tiene que decir, nuestra reacción primaria es realizar una evaluación inmediata y formar un juicio sobre la misma, lo que estaría lejos de intentar comprender al otro. Para comprender al otro no debemos simplemente escuchar sus palabras, sino además permitirnos entrar en su marco de referencia, es decir, las formas de percepción, los significados y el sentido que ese otro le da a la realidad, sin juzgarlo. Esto, señala este autor, puede ser arriesgado porque puede generar cambios en nosotros mismos y nuestra percepción al suspender nuestro marco de referencia para adentrarnos en el del otro, lo que genera cambios en el sujeto que es escuchado, en sus pensamientos, sentimientos a través de nuestra comprensión. Por esto, Rogers menciona que la comprensión es doblemente enriquecedora.

En una misma idea, Rosenberg, M. B. (2000), sostiene que el proceso de comunicación debe tener dos partes, expresarse honestamente y recibir empáticamente, haciendo referencia a la escucha, sin importar las palabras que utilice el otro, debemos escuchar todo lo que tiene para decirnos y hacerlo con todo nuestro ser, estando plenamente e identificando posibles necesidades o sentimientos ocultos detrás de las palabras que esta persona expresa pero sin realizar juicios apresurados.

Según Lansdown, G (2005), no debemos reducir la escucha a una actitud pasiva en donde esta se vuelva un mero gesto simbólico y no se dedique energía a asimilar lo expresado por el niño. Ser escuchados es un derecho fundamental de la infancia e implica reconocer, valorar y legitimar las formas, tanto verbales como no verbales, en las que expresan sus opiniones. Consideramos que también en los adolescentes la escucha, en este sentido, se convierte en un instrumento clave para garantizar sus derechos. Retomando los conceptos de este autor, estar dispuesto a escuchar implica preparación y generar ciertas condiciones como tiempo, disposición, espacios y metodologías para lograr la misma.

Es importante tener en cuenta estas posturas a la hora de trabajar en una institución educativa, con todos los actores pero principalmente con los adolescentes, quienes se sienten o están en una postura de no igualdad y se sienten prejuizados o directamente censurados y no escuchados. También los adultos pueden sentir, al hablar de sus experiencias en cuanto a su rol, que se los escucha con una postura que juzga. Por lo tanto, se vuelve fundamental la confianza en el proceso de comunicación y dejar claro que la escucha en este proceso es un derecho, es activa, empática, enriquecedora para ambas partes.

La intervención como dispositivo

Como se menciona precedentemente en el presente trabajo, Stagnaro (s.f) reconoce en el concepto de proyecto de intervención un conjunto de acciones planificadas que se orientan al cambio de una realidad. Ahora bien, ¿Qué implica entender la intervención como dispositivo?

Foucault (1977) define el concepto de dispositivo como un conjunto heterogéneo conformado por elementos discursivos y no discursivos, entre los que sitúa a las instituciones, enunciados científicos, leyes o normas, saberes y discursos, que se articulan y forman redes para responder a una urgencia. Esta urgencia es de carácter político, es decir, que el dispositivo surge frente a la necesidad de abordar situaciones que implican relaciones de poder y genera estrategias y mecanismos que transformen esas relaciones de poder mediante la producción de saberes.

En una línea de pensamiento similar, Carballeda (2010), en su texto sobre la intervención en lo social como dispositivo, presenta algunas ideas que son trasladables al ámbito educativo. Expresa que la intervención debe ser pensada y abordada desde la noción de dispositivo enmarcada en la perspectiva foucaultiana referida anteriormente y que este conjunto heterogéneo de elementos de lo dicho y no dicho conforman el campo sobre el cual el profesional va a intervenir. Esta, entendida

como un dispositivo, permite dar cuenta de las distintas relaciones entre sus componentes, las singularidades de los sujetos o las instituciones, que son producto de construcciones históricas y posibilita interpretar críticamente las prácticas, reconociendo en ellas no sólo un carácter disciplinador, sino también su potencial emancipador. Así, la intervención se vuelve una práctica situada que implica una red de diálogo entre la institución, el contexto y los sujetos participantes.

Al realizar una intervención en una institución educativa, se debe reconocer la existencia de redes grupales, formas de organización, prácticas establecidas e identidades. Según Remedí (2004), toda intervención del analista estará atravesada por estos elementos y no puede asumirse como una verdad absoluta destinada a modificar de manera abrupta lo instituido. Intervenir implica situarse entre lo instituido y lo instituyente, en un espacio de tensiones y significados que habilitan la participación. La negociación es clave: no se trata de imponer, de ser autoritario, sino de respetar al otro y las diferencias, construyendo un proceso conjunto y colectivo posible solo con la participación de todos.

OBJETIVOS

Objetivo general

- Fortalecer los procesos de comunicación y escucha mediante el trabajo interdisciplinario, con el psicólogo como nexo entre adultos y adolescentes, promoviendo herramientas que favorezcan estos procesos y posibiliten vínculos saludables, así como un trabajo colaborativo dentro de la comunidad educativa.

Objetivos específicos

- Visibilizar, fortalecer y enmarcar el rol del psicólogo dentro de la institución educativa.
- Identificar y trabajar las resistencias del cuerpo docente hacia el trabajo interdisciplinario con el psicólogo.
- Reconocer obstáculos comunicativos entre docentes y estudiantes.
- Generar herramientas y metodologías de trabajo que permitan mejorar la comunicación entre adultos y adolescentes.
- Promover espacios centrados en la escucha activa y reflexión entre estos actores de la institución educativa. Generar mecanismos que permitan la

articulación entre los docentes y psicólogo para un mejor abordaje de las situaciones que se puedan suceder con los estudiantes.

METODOLOGÍA

Metodología de trabajo

El presente proyecto de intervención, centrado en actividades con docentes y estudiantes, se desarrollará a lo largo del año lectivo, desde el mes de Marzo hasta principios del mes de Noviembre, en el marco del proyecto institucional. Es importante señalar que quien propone el proyecto es un actor externo a la institución educativa, razón por la cual se prevé un trabajo conjunto y gradual con la dirección del centro, con el fin de generar los espacios de intervención progresivamente. Las actividades se ajustarán a las condiciones y posibilidades organizativas del liceo en cuestión, por lo tanto, la planificación de los talleres no será cerrada. En concordancia con esto último, Fernández (1994), presenta el concepto de analizadores, los cuales son utilizados tanto en el área institucional como en la psicológica para develar aspectos ocultos pero latentes de la institución, ejemplo de ello pueden ser: ciertas resistencias, vínculos, formas de comunicación. Estos son naturales o artificiales, por un lado, las condiciones que surgen del propio funcionamiento institucional pueden pensarse como dispositivos naturales, los cuales evidencian el funcionamiento de la institución y terminan formando parte del proceso del proyecto aunque no estaban planificadas. Por otro lado, los talleres ya creados y planificados que apuntan a lograr ciertos objetivos serían lo que la autora denomina dispositivos artificiales y deben adaptarse a los primeros.

Finalizado el período de intervención, se prevén instancias de reunión con el equipo directivo durante las últimas semanas de noviembre y la primera de diciembre, en función de la disponibilidad institucional, con el propósito de evaluar el trabajo realizado y presentar un informe final.

Las actividades se implementarán de forma semanal, dirigidas al cuerpo docente, adscriptos, integrantes del equipo multidisciplinario y estudiantes de los niveles seleccionados. La modalidad propuesta será la de talleres de intervención, planificados en torno al concepto de *aula invertida*, en la cual los participantes asumirán un rol activo en espacios seguros que promuevan la co-construcción, la horizontalidad, la comunicación, la escucha activa y la reflexión conjunta.

Consideramos pertinente, antes de continuar con la metodología, abordar el concepto de taller que utilizará este proyecto. Para Fernández (1994), existen distintas formas

de talleres, estos son más que una metodología pedagógica, tienen el carácter de dispositivos analíticos y transformadores cuyo eje organizador es una tarea concreta. Estos permiten al sujeto reconocer condicionantes inconscientes a las que la autora denomina fantasmáticas, abriendo la posibilidad de aumentar la autonomía del sujeto y originar cambios a nivel individual e institucional. Como complemento de lo abordado por esta autora, De la Jara Morales (2017), describe el concepto de taller como una estrategia didáctica que no es rígida, utilizada en la investigación, formación e intervención. Su carácter es colectivo, con base en la interacción y el diálogo para generar aprendizaje colaborativo y significativo.

Retomando el desarrollo metodológico, en determinados momentos, las actividades de taller se realizarán de manera diferenciada, trabajando exclusivamente con el cuerpo docente o con grupos de estudiantes. En otras ocasiones, se promoverá una dinámica de participación conjunta entre adultos y adolescentes de la institución.

Participantes

Respecto a la selección de los participantes, en el caso de los adultos se buscará generar acuerdos con la dirección institucional para poder contar con un momento del espacio de coordinación semanal para trabajar específicamente con docentes. Esta elección responde a la necesidad de contar con la mayor participación posible, ya que realizar actividades en otro momento implicaría modificaciones de horarios, suspensión de clases e incluso podría dificultar la asistencia y participación de varios adultos referentes. Como complemento de lo anteriormente señalado, se generarán instancias específicas de reuniones con adscriptos, POP e integrantes del equipo multidisciplinario.

En relación al trabajo con estudiantes, se prevé una primera instancia de diálogo con el cuerpo de dirección, adscriptos y docentes para analizar la viabilidad de llegar a implementar los talleres con más de un nivel correspondiente al plan de Educación Básica Integrada (EBI), así como la cantidad de grupos que participarán de dichas actividades de intervención. Esta planificación atenderá, tanto cuestiones logísticas que corresponden a la dirección institucional, como a la necesidad de incluir a los adultos referentes desde el inicio del proyecto, mostrando una actitud receptiva y abierta frente a las sugerencias de quienes conocen el funcionamiento institucional y las características del estudiantado.

Para la implementación de modalidades de trabajo con estudiantes, se buscará establecer acuerdos con docentes que cedan una hora de clase autorizada por la

dirección, o bien se explorará la posibilidad de llevar a cabo las actividades durante horas libres, en las que los estudiantes no cuenten con clases en el aula.

Respecto a las instancias mixtas entre estudiantes y docentes, se plantean dos opciones: usar el espacio de coordinación docente o bien organizar un encuentro conjunto en horario de concentración de varios grupos, con sus docentes y adscriptos, para favorecer la participación de todos los actores.

Desarrollo de Actividades

Instancias de reuniones

| |
|--|
| Reunión con Equipo de Dirección |
| El encuentro se realizará como forma de presentación del proyecto de intervención al equipo de dirección y organizar , tanto la metodología como los plazos de trabajo, de acuerdo a la disponibilidad de la institución educativa en el marco de su proyecto de centro |
| Presentación al cuerpo docente |
| Durante esta instancia, el Psicólogo se presentará frente a los actores adultos de la institución para comentar brevemente el proyecto a realizar y quedar a disposición frente al cuerpo docente ante consultas o el trabajo conjunto en la elaboración de estrategias de trabajo en casos de estudiantes puntuales durante el módulo introductorio realizado en Marzo. |
| Presentación con los estudiantes |
| Se explicará a los estudiantes de los grupos seleccionados en acuerdo con dirección y adscriptos, que durante el año se estarán realizando talleres con ellos. A su vez, el Psicólogo quedará a disposición frente a planteos que los estudiantes quieran realizar. |
| Reuniones con adscriptos, POP y equipo multidisciplinario |
| Estos encuentros se realizarán cerca de evaluaciones y entrega de boletines para analizar las trayectorias de los estudiantes junto a adscriptos, POP y el equipo multidisciplinario. Se elaborarán informes y estrategias para casos específicos en coordinación con docentes y dirección |
| Reunión final con equipo de dirección |
| Esta reunión está planificada como forma de dar cierre a la intervención en la institución educativa. En la misma se reflexionará sobre el proceso de desarrollo del |

proyecto, sus aportes, alcances y se hará entrega de un informe a dirección por parte de quien lleva a cabo el proyecto.

Instancias de talleres con docentes

Taller nº1- En otra piel: El rol del psicólogo

Las actividades previstas estarán orientadas al análisis del rol del psicólogo en la institución educativa, promoviendo una mirada amplia que favorezca el acercamiento por parte de los docentes a este profesional y sus diversas funciones. Se buscará, asimismo, identificar tareas comunes entre docentes y psicólogos que, desde una lógica complementaria, posibiliten un primer acercamiento al trabajo interdisciplinario.

Taller nº2 - La implicación y trayectorias educativas

Se abordará el concepto de implicación, comprendido como un proceso inevitable en el entramado institucional, a través del cual todos los actores, docentes, adscriptos, psicólogos, se ven atravesados por relaciones, tensiones y posicionamientos. Desde esta perspectiva, se propondrá pensar estrategias de trabajo interdisciplinario orientadas a la protección y sostenimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Taller nº3 - El trabajo interdisciplinario, alcances y resistencias

A partir de las estrategias elaboradas en el taller anterior, se analizarán sus posibles alcances y se identificarán resistencias que puedan emerger frente al trabajo conjunto con el psicólogo y el equipo multidisciplinario. En función de ello, se diseñarán propuestas de intervención que contemplen dichas resistencias, favoreciendo su tramitación institucional.

Taller nº4 - ¿Cómo generamos un espacio de confianza?

Como etapa posterior, se profundizará en el concepto de espacio de confianza, abordándolo desde dos dimensiones: como condición necesaria para el trabajo colaborativo entre actores institucionales adultos y como eje central en la intervención ante situaciones que involucren a estudiantes y requieran un abordaje integral por parte de los distintos referentes adultos.

Taller nº5 - La comunicación y la escucha como herramientas fundamentales.

Se trabajarán los conceptos de comunicación y escucha, analizando sus implicancias y posibles obstáculos, así como los mecanismos institucionales que podrían favorecer su

desarrollo. El objetivo será construir un marco que posibilite un entorno cooperativo y promueva la co-construcción de estrategias entre todos los actores del liceo.

Taller nº6 - Construyendo estrategias en equipo

Durante la actividad, se conformarán subgrupos integrados por docentes, miembros del equipo multidisciplinario, adscriptos y el psicólogo institucional, quien rotará entre los distintos grupos. A cada subgrupo se le presentarán situaciones problemas concretas, que deberán ser abordadas de manera integral desde una perspectiva interdisciplinaria.

Taller nº7 - Evaluación del trabajo con los estudiantes

Posteriormente a la realización de los talleres mixtos que abarcan el trabajo conjunto entre docentes y estudiantes, se realizará una instancia de evaluación y reflexión sobre dichos talleres.

Instancia de cierre: Reflexión e intercambio sobre los alcances y las limitaciones del proyecto de intervención.

Tras la realización de los talleres mixtos, centrados en el trabajo conjunto entre docentes y estudiantes, se llevará a cabo una instancia de evaluación y reflexión sobre el proceso vivido. Esta última etapa estará destinada al análisis crítico, devolución colectiva y sistematización de las actividades desarrolladas en el marco del presente proyecto de intervención.

Instancia de talleres con estudiantes

Taller nº1 - El rol del psicólogo en el liceo

La actividad inicial consistirá en un debate sobre el rol del psicólogo en el liceo y en el análisis de dos situaciones problemáticas donde los estudiantes deberán asumir ese rol. Se busca fomentar la reflexión crítica sobre la función del psicólogo en la institución y relevar las percepciones previas que los alumnos tienen de esta figura profesional.

Taller nº2 - Relevamiento de temáticas de interés

La actividad siguiente estará orientada al relevamiento de temáticas de interés manifestadas por los estudiantes, las cuales serán contempladas para el diseño de futuros talleres. Asimismo, se busca que los estudiantes se sientan escuchados desde las primeras instancias del proyecto, considerando sus inquietudes como insumos valiosos para enriquecer el proceso de intervención.

| |
|---|
| Taller nº3 - Problemáticas actuales de la adolescencia |
| A partir de las temáticas surgidas en la instancia anterior, se seleccionarán dos o tres para ser abordadas en la actividad n.º 3. En esta etapa, se profundizará en la reflexión sobre las problemáticas seleccionadas, manteniendo el enfoque en el rol del psicólogo. No obstante, se incorporará también el análisis del posible involucramiento de otras figuras institucionales, como docentes y adscriptos, en el abordaje de estas situaciones, promoviendo una mirada colaborativa e integral. |
| Taller nº4 - La escucha y la comunicación con el otro |
| En el taller n.º 4 se trabajarán los conceptos de escucha activa y comunicación como herramientas fundamentales para la intervención en diversas situaciones, tanto aquellas identificadas por los propios estudiantes como otras que el psicólogo presentará, relacionadas con dinámicas cotidianas del ámbito educativo y con dificultades en las trayectorias escolares. |
| Taller nº5 - Adolescencia y vínculos sanos |
| Se abordará la noción de vínculos saludables en la adolescencia, promoviendo la identificación de dinámicas vinculares positivas y negativas que puedan emerger en esta etapa del desarrollo. Esta temática se articulará con los ejes previamente trabajados en torno a la escucha, la comunicación y las herramientas de intervención |
| Taller nº6 - Situaciones problemáticas y la importancia de encontrar espacios de confianza para hablar |
| Se introducirá el concepto de espacios de confianza dentro de la institución, reflexionando sobre los modos de construcción de estos desde una lógica de corresponsabilidad entre adolescentes y adultos. Se destacará la importancia de la co-construcción de tales espacios como base para los talleres mixtos posteriores. |
| Taller nº7 - Evaluación del trabajo con los docentes |
| Posteriormente a la realización de los talleres mixtos que abarcan el trabajo conjunto entre docentes y estudiantes, se realizará una instancia de evaluación y reflexión sobre dichas instancias. |
| Instancia de cierre - Reflexión e intercambio sobre los alcances y las limitaciones del proyecto de intervención. |

Tras la realización de los talleres mixtos, centrados en el trabajo conjunto entre docentes y estudiantes, se llevará a cabo una instancia de evaluación y reflexión sobre el proceso vivido. Esta última etapa estará destinada al análisis crítico, devolución colectiva y sistematización de las actividades desarrolladas en el marco del presente proyecto.

Instancias de talleres mixtos

Taller nº1 - Abordaje de una situación problema – Parte 1

Durante estas actividades, los docentes y estudiantes trabajarán conjuntamente en grupos. En una primera parte, deberán identificar y analizar una situación problema planteada, conjuntamente con el psicólogo como articulador. Se pretende lograr la identificación de diversos factores que propicien dicha situación, su alcance y que tanto los actores adultos y adolescentes brinden su perspectiva en un espacio de comunicación, escucha activa e intercambio.

Taller nº2 - Abordaje de una situación problema – Parte 2

En una segunda instancia, tanto los docentes como los estudiantes traerán y compartirán posibles abordajes para la situación problema planteada anteriormente. El objetivo será compartir nuevamente distintas perspectivas para intervenir en dicha situación, logrando evidenciar cómo se pueden presentar las mismas soluciones tanto desde el mundo adulto como del adolescente, o también como a través del trabajo conjunto, se pueden planificar otros abordajes aún más completos y efectivos .

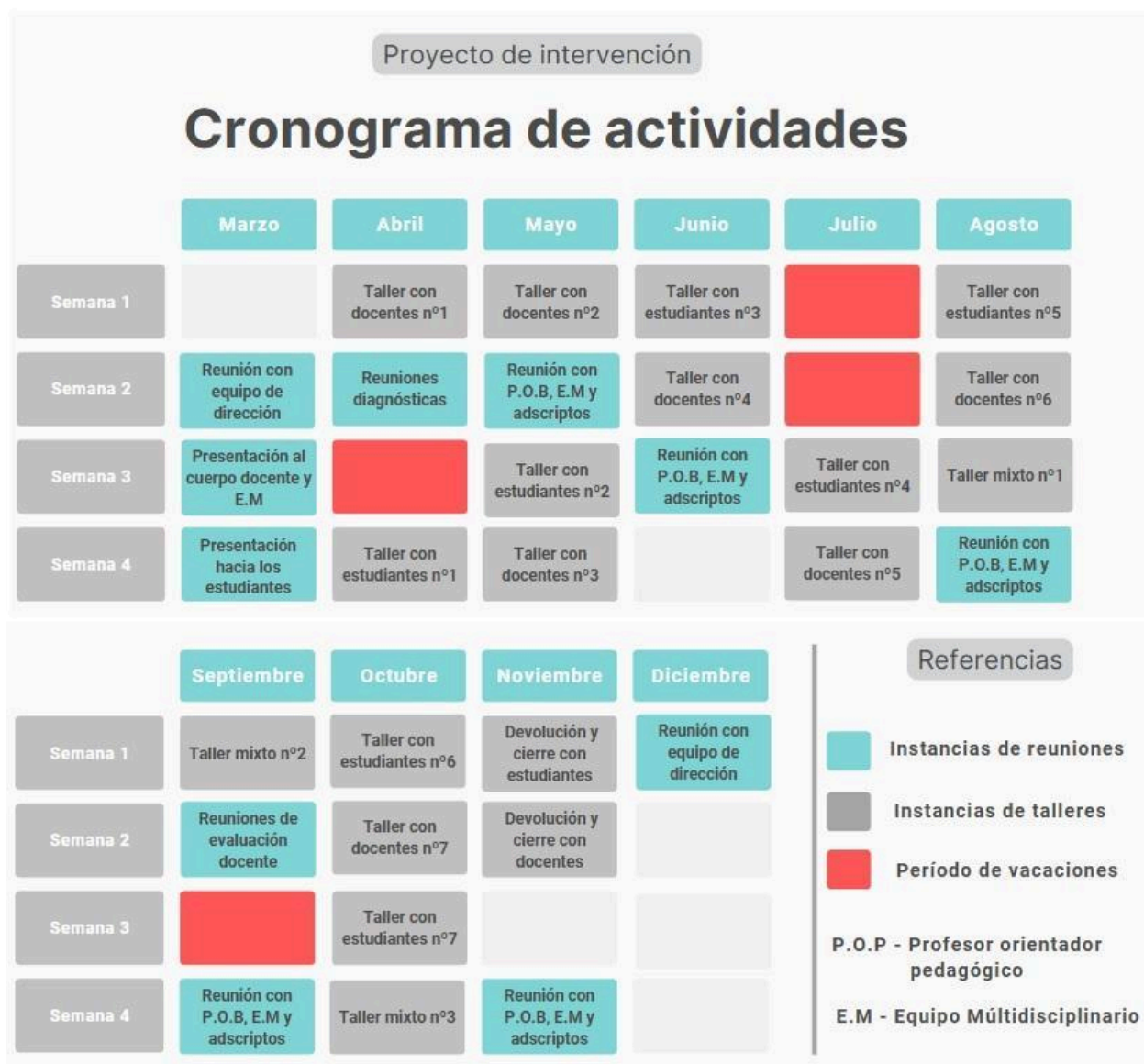
Taller nº3 - Evaluación del trabajo en conjunto entre docentes y estudiantes.

Este último taller se realizará con el fin de posibilitar un análisis y reflexión de la labor realizada en conjunto entre docentes, estudiantes y psicólogo.

Cronograma de implementación de actividades

El siguiente calendario tentativo de actividades se presenta como una guía de orientación y está sujeto a la disponibilidad organizativa de la institución educativa, en consonancia con el funcionamiento de su proyecto de centro. Esto implica que, según las necesidades institucionales y sus tiempos, pueden producirse modificaciones en las fechas inicialmente previstas. Asimismo, la posibilidad de que surjan nuevas temáticas o demandas de interés colectivo podría dar lugar a la incorporación de actividades adicionales o a la reestructuración de las que ya han sido planificadas,

generando cambios tanto en el orden de las semanas de trabajo como en algunos de los plazos estipulados en la imagen que se muestra a continuación. Estas adaptaciones buscarán siempre responder de manera flexible y pertinente a las realidades y prioridades que se presenten durante el proceso.



ANÁLISIS DE LA IMPLICACIÓN

La formación en el ámbito docente realizada en el Instituto de Profesores Artigas y los once años de experiencia como profesor en distintos liceos públicos y privados de Canelones y Montevideo, me han permitido ir observando diversos aspectos que son centrales para el diseño e implementación del presente proyecto. Por un lado, el poder

presenciar en primera persona cómo han ido cambiando y aumentando las necesidades y problemáticas de índoles emocionales, económicas, sociales y culturales que afectan las trayectorias educativas del estudiantado con el paso de los años, acrecentadas sobre todo durante los años de pandemia y posteriores. Esta observación también ha sido enriquecida con la posibilidad de intercambio con otros docentes, educadores pedagógicos y psicólogos del área educativa. Por otro lado, desde el lado de los adultos que forman parte de las instituciones educativas, también he tenido la posibilidad de vivenciar cómo la multiplicidad de tareas que exceden a su rol y la complejidad de las situaciones que se presentan en los liceos con algunos estudiantes los desbordan o dejan en evidencia la necesidad de formación en mayores herramientas para el abordaje de situaciones emocionales, conflictivas o de diversas índoles que afectan a los mismos. Durante los últimos años, la salud mental y la presencia de psicólogos como complemento de los equipos multidisciplinarios en los liceos viene siendo muy nombrada pero muchas veces queda en eso o su aplicación no es la mejor.

Todo esto impulsó a que mi formación dentro de la Facultad de Psicología tomará dirección hacia el ámbito de la educación y finalizar mi proceso de carrera de grado con este proyecto. Ahora bien, para analizar mi implicación en el mismo, primeramente es oportuno tomar el planteo que hace Lourau (1970/1975), quién toma el concepto de implicación como una dimensión clave del análisis institucional. Este autor remarca que el analista o quien interviene en una institución no es neutral, por el contrario, está necesariamente implicado en múltiples niveles y esta, también es múltiple y atraviesa toda intervención.

Ardoino (1997), sostiene que la implicación es algo que se padece porque no es voluntaria y es inconsciente, lo consciente y voluntario es el compromiso respecto a la intervención que uno va a realizar. Pese a esto, al momento de aplicar este proyecto se debe ser consciente de la necesidad de analizar cómo uno es atravesado por las dimensiones simbólicas y las relaciones conscientes o inconscientes que los sujetos mantienen con el sistema de la institución liceal y entre ellos mismos (implicación simbólica e institucional). También desde un punto de vista de la implicación paradigmática, la cual pone de manifiesto que los marcos teóricos y epistemológicos ejercen una influencia determinante en la manera en que se interpretan las prácticas institucionales, incidiendo más allá de las decisiones o voluntades conscientes del sujeto.

Con respecto a lo mencionado anteriormente y el análisis de tantos factores, también entra en juego un concepto fundamental, la vigilancia epistemológica. Bourdieu et al. (2008), señala que se debe generar una ruptura con el sentido común y académico para lograr una verdadera construcción de conocimiento y para esto es fundamental que el profesional e investigador mantenga una actitud crítica. Frente a esto, introduce el concepto de vigilancia epistemológica, entendida como una actitud de permanente control crítico sobre la labor que en este caso llevará a cabo el psicólogo al intervenir en la institución educativa. La misma consiste en una postura reflexiva sobre las condiciones objetivas del sujeto, es decir, que el sujeto que produce el conocimiento o aplica ciertas metodologías analice continuamente su validez, no solo piense en el objeto de estudio sino también en sí mismo como sujeto productor de conocimiento y que además tome en cuenta las condiciones sociales, culturales, simbólicas e históricas que puedan posibilitar o limitar su trabajo. La vigilancia epistemológica obliga al sujeto a generar constantes rupturas conceptuales y metodológicas. Frente a esto, nos parece imperioso que al planificar y aplicar un proyecto de estas características y tomando en cuenta el complejo entramado de redes de diversas índoles que se entrelazan en una institución educativa, el profesional de la psicología mantenga una actitud de constante vigilancia y análisis de su labor en relación al conocimiento que produce, cómo lo produce, qué metodologías aplica y lo que transmite hacia los otros individuos que forman parte del proyecto.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Como se mencionó con anterioridad, el presente proyecto de intervención está planificado para ser llevado a cabo en instituciones educativas liceales del Uruguay, en el marco de los proyectos de centro que propongan dichas instituciones y ajustando sus plazos al dicho proyecto de centro.

Según plantea Stagnaro (s.f.) “se trata de la planificación de acciones articuladas que permitan que el ente, sector, institución o territorio que se debe intervenir alcance un nivel óptimo de funcionamiento o desarrollo. En consecuencia, para que el proyecto sea exitoso debe contribuir significativamente a la demanda que surge del diagnóstico de la situación problemática. ” (p. 157). Por lo tanto, el proyecto de intervención constituye una herramienta orientada a transformar la realidad a través de acciones planificadas.

Planteado de esta manera, el presente proyecto de intervención tiene como objetivos el desarrollo de actividades que permitan brindar herramientas, generar nuevas redes

de vínculos y crear espacios institucionales que permitan el abordaje de posibles situaciones que afecten las trayectorias educativas de los estudiantes y el funcionamiento institucional.

Se realizará en el marco del Marco Curricular Nacional (MCN 2022), tomando al estudiante y su educación como centro desde una mirada integral y de respeto que aborde lo emocional, social y contextual para promover su desarrollo. En una misma línea, el MCN también promueve la participación activa de los distintos actores de la comunidad educativa, no solo en lo referente a la planificación del trabajo en el aula, sino también en temáticas relacionadas al contexto y acciones que abarquen las necesidades, visiones y saberes que forman parte de las particularidades de los estudiantes y el propio contexto institucional en el cuál se lleva a cabo el proceso educativo. Esto va en línea con las intervenciones orientadas a la construcción colaborativa entre los diferentes actores institucionales que se plantea en este proyecto.

Desde un encuadre relacionado con el Código de Ética Profesional del Psicólogo en Uruguay (2000), la realización de las intervenciones correspondientes se llevarán a cabo según lo establecido en el Artículo nº1 de dicho código, bajo los principios de “responsabilidad, confidencialidad, competencia, veracidad, fidelidad y humanismo”. La misma confidencialidad se aplicará en lo referido a los informes realizados por el psicólogo a pedido de la institución educativa, de acuerdo a lo pautado en el artículo nº14.

A su vez, el proyecto se desarrollará respetando el principio ético expresado en el artículo nº 21 del CEPPU, garantizando que la información obtenida en el marco de la intervención no será utilizada en beneficio propio, ni en perjuicio del adolescente o de otros actores institucionales que participen de las actividades, buscando resguardar la confianza y la legitimidad de los espacios creados.

Teniendo en cuenta que este proyecto se implementará dentro de una institución educativa liceal, deberá estar sujeto al consentimiento de las autoridades educativas correspondientes, como la ANEP y DGES, conjuntamente con el equipo de dirección del liceo de la institución a intervenir. Todas las actividades o instancias serán previamente consultadas frente a estas autoridades, llevándose a cabo las mismas solamente bajo su autorización.

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que los actores institucionales adultos logren generar nuevas herramientas centradas en la comunicación y la escucha activa, que le permitan el abordaje de situaciones que excedan su función formativa dentro del aula. Para esto, se apunta a fortalecer sus capacidades para intervenir y mediar en problemáticas complejas que inciden y afectan la trayectoria educativa de los estudiantes, trabajando conjuntamente con el Psicólogo y otros actores institucionales.

A su vez, y en la misma línea de lo anterior, se busca consolidar una cultura institucional de trabajo interdisciplinario y construcción colectiva, que favorezca la articulación entre docentes de distintas áreas, adscriptos, psicólogos e integrantes de los equipos multidisciplinarios. Esta articulación tendrá como eje central al estudiante, concebido no sólo como un receptor de contenidos, sino como un sujeto activo, atravesado por dimensiones emocionales, sociales, vinculares y contextuales que influyen directamente en sus posibilidades de aprender y sostener su trayectoria educativa.

En relación con los estudiantes, se espera fomentar una toma de conciencia acerca del valor de la escucha y la posibilidad de establecer formas de comunicación adecuadas con los adultos referentes dentro del liceo. En tal sentido, es fundamental habilitar espacios institucionales donde los adolescentes puedan expresar sus problemáticas, sentirse escuchados y contenidos por el mundo adulto, promoviendo así la construcción de estrategias conjuntas que permitan afrontar dichas situaciones y protegerlo a él y a su proceso educativo.

En lo que respecta al rol del psicólogo, el proyecto apunta a fortalecer y visibilizar su intervención en la institución educativa, posicionándolo como nexo o articulador entre los sujetos adultos y adolescentes. Se espera lograr un funcionamiento del centro liceal más integrado, donde todos los actores están fuertemente implicados, volviéndose participantes activos de redes y dispositivos que favorezcan el abordaje integral de las situaciones que afectan las trayectorias estudiantiles.

Se prevé la consolidación de la confianza institucional, tanto en las relaciones entre los adultos que integran la comunidad educativa, como en los vínculos de confianza entre estudiantes y sus referentes adultos. Este clima institucional, caracterizado por mayores niveles de confianza y cooperación, puede incidir de manera positiva en la convivencia, en el compromiso con las tareas pedagógicas, en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en la prevención de situaciones de riesgo o de exclusión escolar.

Finalmente se proyecta la elaboración de un artículo académico que sistematice y analice la experiencia generada mediante el presente proyecto de intervención. El objetivo de dicha producción es aportar insumos teóricos y constituirse en un antecedente significativo para el diseño y la implementación de nuevas propuestas de intervención. Esto toma especial relevancia en tanto no existe gran disponibilidad de materiales académicos que aborden esta temática de manera específica y aplicada a la realidad educativa uruguaya, lo cual refuerza la importancia y necesidad de generar conocimiento situado que dialogue con las prácticas y desafíos del contexto nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Administración Nacional de Educación Pública. (n.d.). Programas de Educación Básica Integrada. Recuperado el 17 de abril de 2025, de <https://www.anep.edu.uy/programas-ebi-2023-2023>

Administración Nacional de Educación Pública. (2022). Marco Curricular Nacional (Versión 13, agosto 2022). Consejo Directivo Central. <https://www.anep.edu.uy>

Alonso, M., Guedes, P., & Peleteiro, V. (2024). Escuchar y ser escuchado: El rol de la comunicación en las relaciones entre adolescentes y adultos en el liceo (Trabajo final de práctica de Graduación, Universidad de la República, Facultad de Psicología).

Ardoino, J. (1997). La implicación. Noción y concepto. Conferencia presentada en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México.

Arvilla Ropain, A. R., Palacio Orozco, L. P., & Arango González, C. P. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Duazary*, 8(2), 258-261.

Barraza López, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-21.

Bleichmar, S. (2001). La infancia y la adolescencia ya no son las mismas. Qué se conserva hoy de la infancia que conocimos. Conferencia presentada en el Curso **“La niñez y la adolescencia ya no son las mismas - Lo que todavía no se dijo”**, Centro Cultural San Martín, Buenos Aires, Argentina. Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Bleichmar, S. (2005) Constitución del sujeto psíquico y construcción de la ética: una comprensión metapsicológica. Paidós, Buenos Aires

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (2008). El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.

Capocasale Bruno, A. (2017). La institución educativa: un agente de cambio en el tejido social del siglo XXI. *Quehacer Educativo*, 27(146), 90–94.

Capraccio, R. A. (2019). Rol del psicólogo educativo en la transformación social. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(S1), 18-21

Carrasco Pons, S., Villà Taberner, R., & Ponferrada Arteaga, M. (2016). Resistencias institucionales ante la mediación escolar. Una exploración en los escenarios de conflicto. *Revista de Antropología Social*, 25(1), 111–131. https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2016.v25.n1.52627

Carballeda, A. J. M. (2010). La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. *Revista Trabajo Social UNAM*, (1), 46–59. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Castellanos Ñañez, E., & Revelo Paredes, Y. L. (2022). Rol del psicólogo educativo en los procesos de educación inclusiva en contextos que presentan barreras para el aprendizaje y participación (BPAP) [Trabajo de maestría, Universidad el Bosque, Colombia].

Consejo de Formación en Educación. (2022). Plan de protección de trayectorias educativas del CFE (Expediente N.º 2022-25-5-003625). ANEP.

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Sociedad de Psicología, Universidad de la República (Facultad de Psicología), Universidad Católica del Uruguay (Facultad de Psicología). (2000). Código de Ética Profesional del Psicólogo. Montevideo: Coordinadora de Psicólogos del Uruguay.

Croce, A. C. (2020). Sistema de Protección de Trayectorias Educativas de Uruguay: Sistematización de los componentes y dispositivos (Herramientas N° 36). Programa EUROsociAL, Unión Europea.

Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. Última década, 12(21), 83-104.

De la Jara Morales, I. (2017). El taller como estrategia de aprendizaje. Área Educativa, Subdirección Nacional de Museos, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

Duschatzky, S., & Birgin, A. (2001). ¿Dónde está la escuela?: Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Fernández, L. (1994): Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1976/1990). Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber (U. Ortega, Trad.). Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1977). El juego de Michel Foucault (Entrevista con A. Grosrichard). Ornicar (10), 62-93. Recuperado de: <https://forofarp.org/wp-content/uploads/2017/06/ElJuegoDeMichelFoucault.pdf>

Gómez, F. S. J. (2016). La comunicación. Salus, 20(3), 5-6. Universidad de Carabobo. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375949531002>

Lansdown, G. (2005) ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuadernos sobre desarrollo infantil. N.º 36S. Bernard Van Leer Foundation. La Haya, Países Bajos.

Lourau, R. (1970/1975). El análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Margulis, M., & Urresti, M. (2001). La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica [Conferencia]. Palacio Sarmiento, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Texto publicado el 28 de enero de 2014 en educ.ar.

Medina Ocampo, P. (2016). La identidad profesional del psicólogo educativo de la ciudad de Medellín y su área metropolitana (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Facultad de Educación.

Mels, C; De Lema, S; Irigoyen, M. (2024). *Bienestar docente en Uruguay: una exploración desde la perspectiva de docentes de educación primaria y media*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Oliver i Ricart, Q., Bonetti, J. P., & Artagaveytia, L. (2006). Herramientas para la participación adolescente: Adolescencia y participación. Palabras y juegos. UNICEF Uruguay.

Perpetue, M. (2019). El rol del psicólogo en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo (Tesis de maestría). Universidad de la República, Facultad de Psicología.

Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325–345. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907073>

Remedí, E. (2004). La intervención educativa. Conferencia presentada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, Hotel Cibeles, Ciudad de México. Videograbación y transcripción por Marcia Sandoval, UPN-Ajusco, Dirección de Unidades.

Rogers, C. R (1992). El proceso de convertirse en persona. Barcelona: Paidós.

Siri, S. (2008). Didáctica y prácticas docentes. En *Quehacer Educativo*, (89), 40–43. Montevideo: Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES).

Sujoy, O. (2014). Riesgos actuales en las condiciones de producción de subjetividad en adolescentes. *Cuestiones de Infancia*, (12), 73-86. https://dspace.uces.edu.ar/jspui/bitstream/123456789/2529/1/Riesgos_Sujoy.pdf

Stagnaro, D., & Da Representação, N. (s.f.). El proyecto de intervención. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

UNICEF. (s. f.). Trayectorias educativas. UNICEF Colombia. Recuperado el 1 de julio de 2025, de <https://www.unicef.org/colombia/trayectorias-educativas>

Yaffé, M. (2024). Formación para docentes de educación primaria en habilidades socioemocionales desde la perspectiva de las emociones políticas (Trabajo final de grado, Universidad de la República, Facultad de Psicología).