



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República - Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

“Sistematización de experiencia: Convivencia escolar en sexto año de una escuela primaria”

Hecho por: María Victoria Pereiras
5.149.033-5

Uruguay, Montevideo

23/10/2025

Tutora: Asist. Dra. Silvia Piriz

Revisor: Luis Pereyra

ÍNDICE

1. Resumen	2
2. Introducción	2
3. Método de trabajo	5
4. Algunas bases teóricas	6
4.1 Salud y salud mental	6
4.2 El lugar de la escuela y la convivencia escolar	7
4.3 Violencia entre pares y violencia escolar	11
4.4 La psicología en la educación: vínculos e intervenciones	15
5. Contextualización de la experiencia	17
5.1 El barrio y la escuela	17
5.2 Marco institucional: Espacio de práctica integral y proyecto de extensión	18
5.3 Contexto situacional del grupo estudiantil	21
5.3.1 Etapa vital	21
5.3.2 Violencia recurrente	22
5.4 Modo de intervención	25
5.5 Temáticas de los encuentros	28
5.6 Lugar del equipo practicante	31
6. Reconstrucción histórica/narrativa de los encuentros	33
6.1 Reforzamiento de los vínculos y de la pertenencia	33
6.2 Educación socioemocional y de género	34
6.3 Construcción del proyecto personal de trayectoria educativa	36
7. Análisis crítico de la experiencia	38
8. Reflexiones finales y aprendizajes	43
9. Referencias bibliográficas	45

1. RESUMEN

El presente trabajo sistematiza una experiencia formativa desarrollada en una escuela localizada dentro del Municipio A, Montevideo; en el marco de un Espacio de Práctica Integral (EPI) y de un proyecto de extensión universitaria. La intervención estuvo dirigida a estudiantes de sexto año de una escuela primaria, con el propósito de promover la convivencia escolar y el bienestar psicoemocional del alumnado, desde un enfoque interdisciplinario y de derechos. La propuesta metodológica de la intervención se centró en encuentros donde se llevaron a cabo talleres participativos y lúdicos, entendidos como espacios de encuentro que habilitan la expresión subjetiva, la elaboración de conflictos y la construcción de sentidos colectivos. También se resalta las situaciones emergentes de los encuentros, en donde surgieron aprendizajes significativos, y donde se evaluó el rol del referente adulto como figura de acompañamiento, sostén y mediación.

La sistematización de la experiencia posibilita articular la práctica con marcos teóricos, visibilizando aprendizajes implícitos y produciendo conocimiento situado. De esta forma, se posibilita la oportunidad para reflexionar críticamente sobre las prácticas psicoeducativas.

El proceso permitió constatar la presencia de problemáticas complejas como la violencia entre pares, la fragmentación de los lazos sociales y las dificultades en la regulación emocional; fenómenos que no pueden ser reducidos a lo individual, sino que deben ser comprendidos en relación con las condiciones sociales, institucionales y culturales que atraviesa la juventud. Así también, permitió visualizar el lugar de la intervención psicológica en el ámbito educativo.

A grandes rasgos, a lo largo de la sistematización, se concluye que promover la convivencia escolar es más que prevenir la violencia, es cuidar la salud mental, es garantizar derechos y es construir condiciones para una experiencia escolar más inclusiva, significativa y transformadora.

Palabras claves: Convivencia Escolar - Salud Mental Infantil - Intervención Psicoeducativa

2. INTRODUCCIÓN

El presente escrito parte del interés por sistematizar una experiencia realizada en el año 2024. Personalmente, esta experiencia fue significativa para orientar mi proyecto profesional hacia el trabajo con niños, niñas y adolescentes, posiblemente en contextos educativos, tanto formales como no formales. Considero que la infancia y la

adolescencia son etapas fundamentales en el desarrollo de la persona, y constituyen un momento crítico para intervenir, con el objetivo de promover el bienestar y desarrollo sano. Desde el entendimiento de que “la adolescencia no es solo una etapa de vulnerabilidad sino también de oportunidad, es el tiempo en que es posible contribuir a su desarrollo, a ayudarla a enfrentar los riesgos y las vulnerabilidades, así como prepararlos para que sean capaces de desarrollar sus potencialidades” (Borrás, 2014, p.2).

A la vez, la escuela se presenta como un espacio privilegiado de intervención, ya que permite una mirada que trasciende lo individual y habilita trabajar desde lo social, partiendo de la comprensión de que el bienestar individual y colectivo están profundamente interrelacionados.

La experiencia sistematizada se planteó como una intervención dirigida a los grupos de sexto año de primaria, y fue desarrollada en dos instancias articuladas. En la primera instancia a través del Espacio de Práctica Integral (EPI) 18, y posteriormente mediante un proyecto de extensión universitaria; ambos bajo el encuadre institucional del Programa APEX y la Universidad de la República (Udelar). La propuesta del EPI 18 tenía como objetivo principal la formación de futuros profesionales de la salud (psicólogos, médicos, nutricionistas, educadores, entre otros) desde una perspectiva interdisciplinaria, integral, comunitaria y basada en el enfoque de derechos humanos, con especial foco en las infancias y adolescencias. En este marco, el trabajo en la escuela realizado por el grupo de practicantes, del cual yo formaba parte, se centró en la problemática de la salud mental en niños y niñas de sexto año. La preocupación era compartida por la institución educativa, la cual declaraba dificultades significativas en la convivencia escolar. Específicamente, denunciaban situaciones recurrentes de violencia, especialmente entre pares, expresiones de malestar emocional por parte de los/as estudiantes, y dificultades para sostener un clima grupal que habilite los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ante la demanda institucional construida, se diseñó una serie de encuentros con talleres grupales formulados colectivamente por los/as practicantes (estudiantes universitarios de diversas disciplinas) con el objetivo de promover espacios de diálogo, expresión subjetiva, fortalecimiento de vínculos y reflexión crítica sobre la convivencia, el género, la salud mental y las trayectorias educativas.

Los encuentros abarcaban más que la propuesta de talleres, sobre todo, se resaltaba la oportunidad de un acercamiento distinto con y entre los/as estudiantes, donde se habilitara el espacio para lo emergente. En retrospectiva, se observa que las situaciones emergentes resultaron como las más fructíferas para las intervenciones socio y psicoeducativas, las cuales resultaban especialmente efectivas dado que, desde

su espontaneidad, se podían formular desde un lugar situado para los/as involucrados/as.

La intervención en sí puede ser comprendida como una intervención psicoeducativa en tanto se orientó a promover la convivencia escolar y el bienestar psicoemocional de los estudiantes a través de dispositivos colectivos de participación y reflexión. Según Erausquin, Denegri y Michele (2014), las intervenciones psicoeducativas constituyen prácticas que se sitúan en el cruce entre lo psicológico y lo educativo, evitando reduccionismos clínicos y atendiendo a la complejidad del contexto escolar. Se legitima la clasificación de la experiencia como una intervención psicoeducativa, en tanto respondió a una finalidad preventiva y promotora de salud mental, integrando a distintos actores en un proceso de construcción colectiva.

En esa línea, este trabajo adquiere mayor relevancia al tener en cuenta que el abordaje de la convivencia escolar, eje central de esta intervención, se puede identificar como una problemática que excede a una institución educativa en particular, sino que parece constituir un fenómeno extendido en las escuelas de Montevideo. El informe *Aristas Primaria 2023*, elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), da cuenta de un deterioro progresivo en diversos indicadores clave relacionados a la convivencia en sexto año de primaria. Entre ellos, se observa una caída en el sentido de pertenencia de los/as jóvenes hacia la escuela y en la calidad de los vínculos entre pares y con el cuerpo docente. Aunque en Montevideo esta disminución no fue estadísticamente significativa respecto a años anteriores, sí se constata una tendencia sostenida al deterioro de los climas escolares, especialmente en las escuelas públicas urbanas y en centros de modalidad *Aprender*. Asimismo, el informe señala un incremento en los comportamientos disruptivos en el aula, percibidos por los docentes como una disminución en el cumplimiento de normas y una mayor frecuencia de situaciones conflictivas. A esto se suma un aumento en la percepción de inseguridad por parte del alumnado, un 40 % declaró no sentirse seguro en los baños, un 23 % en los recreos y un 14 % en los pasillos; lo que revela la presencia de climas escolares probablemente hostiles. También se indica que un 42 % del alumnado reporta conflictos frecuentes con sus compañeros/as, y un 38 % se siente excluido/a o no tenido/a en cuenta por el grupo (INEEd, 2025).

Desde este marco, el presente trabajo se propone reflexionar críticamente sobre las condiciones de la convivencia escolar y su posible abordaje, a partir del análisis de la experiencia de intervención realizada en sexto año de educación primaria, en diálogo con los marcos conceptuales de la psicología y la educación, para, de esta forma, moldear y reflexionar sobre las intervenciones en el ámbito escolar que desde de la psicología pueden contribuir al desarrollo de los/as jóvenes.

De este modo, se busca aportar a la comprensión de los desafíos actuales que enfrentan las comunidades educativas en la construcción de climas escolares más inclusivos, participativos y promotores de salud mental. Entendiendo que el abordaje de la convivencia escolar es un eje esencial para intervenir en el entramado relacional que sostiene la salud mental en las infancias/adolescencias. En este sentido, los dispositivos de promoción de la convivencia, como la educación emocional, el trabajo grupal, las instancias de participación; se constituyen como estrategias de promoción de salud mental, al fortalecer habilidades sociales, el sentido de pertenencia, la autoestima y el reconocimiento mutuo. Y así mismo, como consecuencia, apuntan a disminuir las situaciones de violencia o de conflictividad no constructiva.

3. MÉTODO DE TRABAJO

Este escrito tiene el propósito de hacer registro de la experiencia mencionada mediante una sistematización de la misma, buscando recuperar los aprendizajes construidos en torno al ejercicio profesional en contextos educativos.

La experiencia permitió poner en juego los saberes teóricos adquiridos en la formación académica sobre el territorio, siendo a la vez estos saberes interpelados por el mismo. Por lo tanto, la intención de sistematizar la experiencia, además de registrar lo sucedido, es aportar a la producción de conocimiento situado, que permita comprender, reflexionar y, en lo ideal, transformar las prácticas psicoeducativas. Silva y Pastore (2020) argumentan que lejos de ser una tarea meramente técnica o descriptiva, la sistematización se plantea como un proceso analítico que busca visibilizar los saberes implícitos en la acción y otorgarles sentido y comunicabilidad. Desde esta perspectiva, se convierte en un medio privilegiado para fortalecer la relación teoría-práctica, ya que permite teorizar sobre la práctica concreta sin caer en la abstracción descontextualizada.

En mi caso, en particular, al desarrollar esta sistematización logré dimensionar la multiplicidad de vertientes interactuando que compusieron y atravesaron la experiencia práctica. Según Barnechea y Morgan (2010), sistematizar implica reconstruir e interpretar críticamente una experiencia, extrayendo de ella los aprendizajes relevantes; de esta manera, este proceso permite transformar los saberes difusos e implícitos en conocimientos ordenados, comunicables y útiles para orientar futuras intervenciones.

A continuación, se tratará de reconstruir ciertos aspectos del proceso vivido en los dos ciclos de intervención realizados en la escuela, desde una perspectiva crítica y situada. Se describirán los objetivos, las estrategias metodológicas, las temáticas abordadas, el desarrollo de los encuentros y las tensiones emergentes. Así mismo, se prestará especial atención a las dinámicas vinculares, a las formas de expresión del

malestar infantil/juvenil y a las posibilidades de transformación subjetiva y colectiva que pueden generarse cuando se habilitan espacios de encuentro y cuidado. Por dicha razón, en el relato se priorizan los episodios emergentes de la experiencia por encima de la reconstrucción exacta de los encuentros y los talleres, en tanto el énfasis está en comprender los efectos de la intervención en los/as estudiantes como en la formación de los/as practicantes, en particular, mi formación profesional.

A la vez, el diálogo con las bases teóricas se presenta a fin de producir una reflexión crítica que trascienda lo anecdótico y aporte a la construcción de saberes relevantes para futuras intervenciones psicoeducativas.

4. ALGUNAS BASES TEÓRICAS

En este apartado se conceptualiza una serie de nociones bases en las cuales se apoyó la experiencia práctica y se asienta su respectivo análisis.

4.1 Salud y salud mental

La Organización Mundial de la Salud (OMS) establece que la salud es *un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades*, definición que, aunque vigente, ha sido criticada y ampliada por enfoques contemporáneos. Rojas (2018), concordando con el médico Alejandro Jadad, propone la salud como la capacidad para adaptarse y autogestionarse frente a los desafíos físicos, emocionales y sociales que plantea la vida en sociedad. Esta definición, además de apartarse del absolutismo e idealismo inalcanzable de la definición de la OMS, integra una visión más dinámica cuyo concepto de salud se ajusta a la particularidad del sujeto o comunidad. De esta manera, según el autor, le hace frente a la progresiva expropiación de la salud que la medicina suele promulgar.

Desde esta perspectiva integral, articulando la definición de la OMS junto a la propuesta de Rojas (2018), la salud se podría comprender como un estado dinámico de bienestar que incluye dimensiones físicas, psíquicas, emocionales, sociales y contextuales, en constante interacción con el entorno, donde el sujeto o la comunidad tiene un rol activo ante su propia salud. Esta concepción se distancia de los modelos biomédicos tradicionales, centrados exclusivamente en la ausencia de enfermedad, y promueve un enfoque holístico que reconoce el papel central de los determinantes sociales y culturales en la construcción de la salud. Lo cual se puede ver materializado en la *Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud* de la OMS (2009), cuyo enfoque resalta la necesidad de considerar las condiciones estructurales, intersubjetivas y comunitarias que posibilitan el ejercicio efectivo del derecho a la salud y el desarrollo pleno de las personas en sus contextos particulares.

En este contexto, la salud mental adquiere un lugar central, al ser entendida por la OMS (2022) como una condición fundamental para el bienestar integral de las personas, que implica la capacidad de establecer vínculos significativos, manejar las emociones, enfrentar las tensiones de la vida cotidiana y participar activamente en la comunidad. Por lo tanto, la salud mental también está intrínsecamente ligada a las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas que atraviesan a los sujetos; por lo que su promoción requiere intervenciones que vayan más allá del plano individual, abarcando también dimensiones colectivas e institucionales. Por eso, resulta imprescindible adoptar un enfoque intersectorial y de derechos humanos que contemple la salud mental como una construcción social compleja, en la que intervienen factores estructurales como la pobreza, la discriminación, la violencia y la exclusión, los cuales deben ser abordados de manera integral para garantizar condiciones de vida dignas y el pleno desarrollo subjetivo (OMS, 2022; OPS, s.f.).

Por consiguiente, para este escrito como para la intervención realizada, la salud mental no se concibe como un atributo individual ni como la mera ausencia de síntomas clínicos, sino como una construcción social situada, inseparable de las condiciones de vida, de las redes vinculares, de las experiencias de reconocimiento y de las posibilidades de participación activa en los espacios comunes. A partir de este entendimiento, la salud mental implica el derecho a experimentar formas de vida dignas y habitables, vinculándose estrechamente con la justicia social.

4.2 El lugar de la escuela y la convivencia escolar

En línea con lo anterior, posicionando el foco sobre las infancias y adolescencias, el bienestar integral en estas etapas del desarrollo está profundamente influenciado por los contextos familiares, sociales y escolares (OMS, 2022).

Desde una perspectiva de derechos, atender a la salud mental de niños, niñas y adolescentes implica garantizar entornos escolares seguros, contenedores y emocionalmente sostenibles; como establece, por un lado, la Ley de Salud Mental de Uruguay N.º 19.529 que destaca la importancia de un abordaje comunitario y preventivo, en el cual la escuela parece tener un papel fundamental como institución cercana y transversal; y, asimismo, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) que subraya el derecho a una educación que promueva el desarrollo pleno de la personalidad, las aptitudes y la vida emocional del niño (OMS, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), 2022). A la vez, la Ley General de Educación N.º 18437 en el Art. 40 refiere a las *líneas transversales* que establecen, dentro de sus líneas educativas obligatorias, la educación para la salud, incluyendo, entre otros, el propósito de promover la salud mental.

En este marco, Sarmiento (2017) argumenta que cuando la institución educativa se ocupa de la salud mental y brinda un clima escolar positivo, basado en el respeto, la participación activa, el cuidado mutuo y la inclusión; contribuye significativamente al desarrollo emocional, cognitivo y social de niños, niñas y adolescentes, fortaleciendo su sentido de pertenencia, autoestima y capacidad de agencia. Por el contrario, una escuela atravesada por la violencia, el autoritarismo o la exclusión, puede contribuir a reproducir desigualdades, generar malestar psíquico y obstaculizar procesos subjetivos fundamentales (Reinoso et al., 2024), además de perjudicar el desempeño académico (UNESCO, Latin American Laboratory for the Assessment of Quality in Education (OREALC), 2012).

En esta línea, Peña y Morales (2017) resaltan la importancia de proteger la salud y los derechos de los niños y niñas, para la construcción de sociedades sanas y prolíferas. Desde una perspectiva sociológica, las autoras exponen que es necesario proteger los derechos fundamentales de los/as niños/as como la educación, la alimentación, la salud, la vivienda y la crianza, como también evitar cualquier tipo de maltrato, para permitir el desarrollo sano de los mismos.

Por otro lado, Echavarría (2003), también desde la tradición sociológica, entiende a la escuela como espacio cotidiano de socialización, construcción de identidad y acceso al conocimiento. En tanto se entiende a la construcción de la identidad como un proceso dinámico que articula lo individual con lo colectivo, por lo que la escuela parece desempeñar un rol central en el mismo. Echavarría, trayendo el planteo de Habermas, explica que este proceso implica el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la cual los sujetos se constituyen tanto como seres únicos en su forma de ser, sentir y habitar el mundo, como también como miembros de colectivos que buscan construir sentidos comunes. En otras palabras, el sujeto se construye a través de la interacción con otros, en la cual elabora concepciones del mundo, accede a la cultura, construye vínculos y comprende las lógicas que organizan la vida social. En consonancia, para Viscardi y Alonso (2013) resulta fundamental recuperar el valor del reconocimiento como base para la construcción de identidades y pertenencias. Tal como exponen, no hay pertenencia sin reconocimiento, y este no se reduce simplemente a la tolerancia, sino que implica responsabilidad, lealtad y el ejercicio de una ciudadanía activa que valora las diferencias como parte constitutiva del lazo social.

Echavarría (2003) enmarca el papel de la escuela como institución de socialización y como actividad social. Refiere a la escuela como instancia de socialización, en tanto contribuye a la constitución de identidades individuales en estrecha relación con la organización de una sociedad. La escuela como actividad social, fomenta modos de pensamiento que permiten la cohesión social, funcionando

como un puente entre el individuo y la comunidad. En este sentido, la escuela debe configurarse como un lugar de inclusión, en el que los sujetos puedan sentirse reconocidos, escuchados y habilitados a ser. Además, el autor propone que la escuela no solo prepara a los individuos para integrarse en la sociedad, sino que también los responsabiliza de su conservación y transformación. Así, la escuela se proyecta como un dispositivo pedagógico fundamental para pensar y construir una sociedad más justa. Según el autor, la escuela, más allá de su función instruccional, cumple una corresponsabilidad ética, política y moral como espacio de formación y socialización, en el que circulan múltiples sentidos, se producen aprendizajes diversos y se habilita la negociación de la diferencia. De esta forma, la escuela se constituye como un escenario privilegiado para la fundación de formas de convivencia sustentadas en principios de autonomía, libertad y dignidad humana, orientando así su acción pedagógica hacia una educación comprometida con el respeto a la alteridad y la construcción de ciudadanía.

En suma, el ámbito escolar se concibe como un entorno protector y promotor del desarrollo emocional, relacional y ético de los sujetos que lo habitan. De este modo, la escuela se constituye como un espacio de socialización primaria y de construcción de ciudadanía en el que se reproducen, pero también se pueden transformar, las matrices vinculares que atraviesan la vida social. Esto se sustenta en el Art. 41 de la Ley General de Educación N° 18437 que conceptualiza los centros educativos como un *espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos*.

En este escenario, la convivencia escolar adquiere un papel fundamental, ya que las formas en que se construyen los vínculos, se abordan los conflictos y se regula la vida cotidiana en la institución educativa, inciden directamente en el bienestar psíquico de niños, niñas y adolescentes, y en su rol como ciudadanos. Según Viscardi y Alonso (2013), definir teóricamente la convivencia exige considerar tanto la cultura normativa como la cotidianidad escolar, es decir, en las dimensiones estructurales sobre las que se asienta. Por un lado, en términos sociológicos, refieren a la convivencia como el estado de relaciones escolares atravesadas por tensiones que se despliegan en las prácticas pedagógicas y en las interacciones entre los actores. En términos políticos, lo remiten a una serie de acciones orientadas al manejo dialógico del conflicto, a la prevención de la violencia, a la construcción de consensos, a la participación activa, al ejercicio de derechos y al fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la comunidad.

En las últimas décadas, el concepto de convivencia escolar ha adquirido centralidad en el campo educativo latinoamericano, impulsado por los desafíos sociales contemporáneos y por iniciativas internacionales como el *Informe Delors* (1996), que establece *el aprender a vivir juntos* como uno de los pilares fundamentales de la

educación. En Uruguay, la Ley General de Educación N°. 18.437, define como uno de sus fines centrales promover la justicia, la solidaridad, la democracia, la inclusión social y la convivencia pacífica (Art. 13 A) y *promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación* (Art. 13 E). Además en el Art. 9, establece que el educando es sujeto activo en el proceso educativo, promoviendo su participación.

A pesar de la legislación se observa, como se expuso en la introducción, que la convivencia escolar se ha vuelto una problemática persistente; por lo que, en las últimas décadas, se ha posicionado como un eje prioritario para el abordaje de los desafíos educativos contemporáneos, especialmente en contextos signados por la desigualdad estructural, la fragmentación del tejido social y la vulneración de derechos. Como plantean Viscardi y Alonso (2013), lejos de ser una dimensión secundaria, la convivencia es central en el proceso educativo, y trabajarla implica generar condiciones para la construcción de relaciones de reciprocidad basadas en el diálogo, la pertenencia, la justicia y el respeto mutuo. Por lo cual, su abordaje debe ir más allá de buscar la ausencia de violencia o el control del comportamiento estudiantil; la convivencia escolar no puede ser pensada como un simple conjunto de normas de conducta, implica un proceso dinámico, colectivo y relacional que involucra a todos los actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, equipos de gestión, familias), y es una dimensión pedagógica y ética que atraviesa todo el quehacer educativo, en la que se juega el reconocimiento del otro como sujeto de derechos, y se materializa en la construcción cotidiana de vínculos sociales basados en la solidaridad, el reconocimiento de la diversidad y la participación (Flores y Herrera, 2021).

Una convivencia escolar basada en los valores mencionados y la resolución no violenta de los conflictos, favorece la construcción de entornos seguros y emocionalmente sostenedores, condiciones fundamentales para el desarrollo subjetivo y el bienestar psicosocial de niños, niñas y adolescentes. En contrapartida, contextos escolares caracterizados por dinámicas de discriminación, exclusión o violencia simbólica pueden producir o intensificar diversas formas de malestar psíquico, erosionar el sentido de pertenencia y afectar negativamente las trayectorias educativas de los/as estudiantes (Viscardi y Alonso, 2013).

El conflicto, desde esta perspectiva, no es entendido como un problema a erradicar, sino como una expresión inherente a la interacción humana que, gestionada de manera constructiva, puede convertirse en una oportunidad pedagógica y de crecimiento social. La promoción de medidas dialógicas para la resolución de conflictos se inscribe en una nueva concepción de la educación, en sintonía con los principios normativos y la legislación vigente. Otorgar la palabra a niños, niñas, adolescentes y sus

familias en los procesos de toma de decisiones, democratiza la vida escolar contribuyendo a una convivencia más justa e inclusiva (Viscardi y Alonso, 2013).

Este enfoque supone desplazar el eje desde la regulación punitiva hacia una pedagogía de la convivencia que promueva valores democráticos y la formación ciudadana (Viscardi y Alonso, 2013; Echavarría, 2003). Sumado a que, como plantean Flores y Herrera (2021), la convivencia escolar no puede disociarse del desarrollo de competencias socioemocionales, ni de las estructuras institucionales y sociales que pueden sostener la desigualdad y la exclusión o, por el contrario, transformarlas.

En consecuencia, promover una convivencia democrática, participativa y orientada al cuidado mutuo no solo es un objetivo educativo en sí mismo, sino una estrategia indispensable para garantizar condiciones que favorezcan el bienestar de quienes habitan la escuela (Echavarría, 2003). Esta resignificación del espacio escolar como lugar de vida, más allá de su función instructiva, permite comprenderlo como un ámbito significativo para los/as jóvenes, que habilita el acceso al saber desde un entramado vincular que sostiene la asistencia y la permanencia.

Sin embargo, Viscardi y Alonso (2013) identifican varios obstáculos contemporáneos ante la construcción de una convivencia escolar sana. Por un lado, argumentan que persiste la mirada punitiva y excluyente sobre ciertos sectores del estudiantado, quienes suelen ser representados como *ineducables* (p.165,166), especialmente sobre adolescentes (p.109). Dicha concepción alimenta lógicas de expulsión y defensa institucional, debilitando el lazo socioeducativo y profundizando las desigualdades. En efecto, las diferentes expectativas de aprendizaje sobre el alumnado, el descrédito del contexto social y la estigmatización de las comunidades, son elementos que revelan las distancias estructurales que atraviesan a los centros educativos.

Por otro lado, los autores también evidencian una necesidad por reforzar la formación docente en torno a herramientas que fomenten vínculos positivos y prácticas democráticas dentro del aula. La falta de la misma impacta no solo en la calidad de los aprendizajes clásicos, sino en la posibilidad de formar ciudadanía en un sentido profundo. La escuela, en muchos casos, pierde así la oportunidad de educar en valores dialógicos y normas de convivencia al no abordar sistemáticamente esta dimensión, relegando la vida social y afectiva escolar a un segundo plano.

4.3 Violencia entre pares y violencia escolar

En la escuela intervenida una de las problemáticas más evidentes y alarmantes era la violencia constante entre pares. En sí, la violencia entre pares se constituye como una de las problemáticas más persistentes y complejas dentro de la vida escolar en Uruguay. La Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (2024) define a la violencia entre pares como “aquella en la que una o varias personas estudiantes

maltratan y agreden de manera constante y repetida a otra(s) durante un largo periodo, de forma intencional y con el fin de causarles daño” (p.1). Dicho maltrato/agresión puede adoptar formas físicas, verbales o psicológicas, y suponen una relación desigual de poder entre quien agrede y quien es víctima. En este tipo de vínculos se configuran roles relativamente estables, agresores, víctimas y observadores, que se retroalimentan en una dinámica de silencios, naturalizaciones y sufrimientos no siempre visibilizados por las/os adultos/as.

Estas formas de violencia impactan directamente en la experiencia subjetiva de las infancias, afectando su autoestima, su disposición al aprendizaje y sus formas de estar en el mundo escolar. La exposición sostenida de la violencia entre pares puede generar en niños y niñas síntomas de ansiedad, deterioro del autoestima, retraimiento, dificultades en la regulación emocional, desarrollo de una posible depresión, además de afectar significativamente el rendimiento escolar. (Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México, 2024; Peña y Morales, 2017).

Según Ortega (1998), la violencia escolar se sostiene en mecanismos de legitimación que operan en el interior del grupo, como la ley del silencio, el ocultamiento o negación del conflicto por parte de los testigos, y la ley del dominio-sumisión, la naturalización de relaciones jerárquicas entre pares (en Del Rey y Ortega, 2007). Estas leyes estructuran la vida grupal en muchas escuelas, generando climas de hostilidad, desconfianza o pasividad ante la injusticia. La violencia, por lo tanto, no es solo un acto aislado, sino una lógica de relación que se reproduce y se aprende en el contexto escolar.

A la vez, Ricou (2005) atribuye a la falta de coordinación y colaboración entre los/as referentes y a la inconsistencia en la prevención de conductas agresivas como otros elementos que se relacionan con un entorno propicio para la agresión (en Peña y Morales, 2017). Es importante destacar que Peña y Morales (2017) entienden al acoso escolar como una violación a los derechos de los niños y niñas, dado que se pierde el respeto al derecho a un mismo trato para todos, al derecho al desarrollo y a la educación, y hasta en algunos casos, al de la vida. Además, las autoras afirman que al no atender el acoso, la escuela no estaría respetando los derechos de los/as jóvenes al negarles la oportunidad de que aprendan a respetar la diversidad, no cumpliendo con el objetivo de educar integralmente.

Por otro lado, Del Rey y Ortega (2007) definen la violencia escolar como un fenómeno psicosocial relacional inscrito en la dinámica de los grupos y en el contexto de la convivencia cotidiana. Aunque el *bullying* o acoso escolar ha sido ampliamente estudiado, las autoras advierten que limitar la violencia escolar a esta categoría implica invisibilizar otras formas de violencia interpersonal e institucional que también afectan a

la comunidad educativa. Incluyen, por ejemplo, la violencia de los alumnos hacia los docentes, la ejercida por el profesorado, la violencia simbólica o verbal, y las formas de exclusión y estigmatización por parte de la institución. Así mismo, Palomero y Fernández (2001) construyen una comprensión de la violencia escolar como fenómeno multidimensional, que se expresa en diferentes niveles del sistema educativo, desde el aula, el centro, la administración y hasta la sociedad en general; de esta manera, se debe tener en cuenta tanto los factores individuales (trastornos de conducta, baja autoestima, modelos de masculinidad agresiva), como los familiares (conflictos, negligencia, modelos autoritarios o permisivos), mediáticos (violencia en televisión e internet) e institucionales (metodologías escolares excluyentes, falta de participación y diálogo, currículum oculto).

En sintonía, desde un enfoque ecológico del desarrollo humano, Bronfenbrenner (1987) propone comprender la violencia como un fenómeno que no se reduce a las características individuales, sino que está determinado por factores que atraviesan múltiples dimensiones, como los vínculos familiares, las condiciones comunitarias, la cultura institucional y las representaciones sociales sobre el poder, el género, la convivencia, entre otros. Este enfoque resuena con Palomero y Fernández (2001) quienes plantean que la violencia escolar no puede ser comprendida sin considerar las violencias estructurales que atraviesan la vida social y que se manifiestan en desigualdades económicas, sociales, de género y culturales. Los autores, retomando a Galtung, conceptualizan la violencia como todo aquello que impide el desarrollo pleno del sujeto, incluyendo formas invisibles o naturalizadas de dominación y exclusión. Se trata de una *violencia indirecta, estructural o sistémica*, que se manifiesta en las injusticias sociales, la desigualdad educativa, las prácticas pedagógicas autoritarias o despersonalizadas, y en los valores culturales dominantes que promueven la competitividad, el individualismo y el desprecio a la diversidad. En este sentido, los autores sostienen que la violencia escolar es un reflejo de esta violencia indirecta, que dimana de todo tipo de injusticias estructurales, y así, advierten sobre el riesgo de responsabilizar exclusivamente al alumnado, el cual suele ser puesto en el rol de chivo expiatorio de fallas institucionales y sociales. Es decir, conciben a la violencia escolar como un síntoma de malestar institucional, como un indicador de crisis de sentido, de vínculos y de autoridad, más que como un desvío individual. A su vez, Viscardi y Alonso (2013) argumentan que los fenómenos de violencia que se manifiestan en las escuelas deben ser leídos como expresiones sintomáticas de una crisis más amplia que superan a las instituciones educativas y socializadoras, que hablan del reflejo de la incertidumbre generalizada que caracteriza el tiempo presente, y así, de la falta de perspectivas de

futuro. Por lo que entienden que la escuela se constituye como un lugar de condensación y de estallido de estas tensiones globales.

De este modo, la violencia escolar lejos de ser un fenómeno simplemente conductual, debe ser entendida como una construcción social y relacional que expresa, reproduce y condensa conflictos, tensiones y desigualdades presentes tanto en el entramado institucional como en el entorno sociocultural más amplio. La violencia no puede limitarse a sus manifestaciones explícitas, se inscribe en tramas más profundas de organización institucional, relaciones de poder, vínculos afectivos y prácticas pedagógicas (Palomero y Fernández, 2001; Del Rey y Ortega, 2007).

Por otro lado, la violencia escolar también puede ser leída como una forma de comunicación disfuncional donde lo que no puede ser tramitado por vías institucionales o afectivas encuentra expresión a través del daño al otro. En este sentido, tanto Del Rey y Ortega (2007) como Palomero y Fernández (2001) coinciden en que la violencia habla de la falta de mediaciones, de la ausencia de canales legítimos de expresión y de resolución de los conflictos, y del fracaso institucional en la producción de vínculos significativos, de normas compartidas y de espacios de reconocimiento.

En este escenario, el abordaje de la violencia escolar requiere una mirada sistémica y contextualizada que contemple tanto las dinámicas internas del aula como los entornos de crianza y las condiciones estructurales en las que las infancias se desarrollan. Esto último resuena con Reinoso et al. (2024) quienes plantean que tanto el entorno emocional como el físico de la institución tienen un impacto directo en el bienestar emocional de los alumnos; siendo que los espacios escolares bien equipados y cuidados brindan un sentido de pertenencia y seguridad, además de estimular un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal (p. 3353).

De esta manera, la violencia escolar, en tanto fenómeno multidimensional y estructural, interpela al conjunto de la institución educativa demandando una reflexión profunda sobre los modos en que se organizan las relaciones, se ejerce la autoridad y se construyen los vínculos. No se trata sólo de erradicar actos violentos, sino de construir una escuela que funcione como espacio de reparación simbólica, de reconocimiento mutuo y de construcción colectiva del lazo social.

Frente a esta complejidad, Del Rey y Ortega (2007) como Palomero y Fernández (2001) concuerdan que las respuestas deben ser sistémicas, integradas y transformadoras. Estiman como insuficientes las medidas sancionadoras o disciplinarias, argumentan que se trata de repensar la escuela como comunidad ética, como escenario de convivencia democrática y afectiva. Su propuesta pasa por educar para la convivencia desde una perspectiva integral, en la que el profesorado asuma un rol protagónico, no solo como transmisor de conocimientos, como agente de cultura

institucional. En esta línea, Del Rey y Ortega (2007) enfatizan la necesidad de trabajar con toda la comunidad escolar y que la prevención de la violencia se articule con la mejora de la organización escolar, la formación docente y el trabajo en aula centrado en la empatía, la reflexión crítica y la resolución pacífica de conflictos; así como programas específicos que articulen la educación emocional, la participación, el trabajo cooperativo y la disciplina democrática. En sí, las autoras, argumentan que en la intervención sobre la prevención de la violencia escolar, especialmente entre pares, "la vía más efectiva era la educación y construcción de la convivencia" (p.83). Además, remarcan que el profesorado tiene un rol central como agente dinamizador de la convivencia, tanto en su función pedagógica como también en la forma de relacionarse con colegas, familias y estudiantes. Por su parte, Palomero y Fernández (2001) subrayan la importancia de transformar las prácticas escolares autoritarias, los modelos punitivos y la cultura institucional para generar climas escolares seguros, inclusivos y afectivamente sostenedores.

4.4 La psicología en la educación: vínculos e intervenciones

Según Conde (2003), la relación entre la psicología y la educación en Uruguay ha estado marcada históricamente por movimientos convergentes desde ambas disciplinas, que han encontrado en la institución escolar un terreno fértil para desarrollar sus prácticas. El autor explica que desde la educación el interés por comprender al niño/a como sujeto singular impulsó la incorporación de saberes psicológicos en la mejora de prácticas pedagógicas. Por otro lado, desde la psicología, especialmente desde el psicoanálisis y la psicología social, se promovieron nuevas formas de pensar la salud y la subjetividad, posicionando a la educación como un espacio potencial de transformación personal y social, más allá de las limitaciones del consultorio clínico tradicional.

Estos movimientos dieron lugar a la configuración de distintos dispositivos de intervención en el ámbito educativo, cuyas prácticas no pueden ser categorizadas de forma rígida en paradigmas individuales, grupales o institucionales. Si bien la formación originaria del psicólogo suele orientar inicialmente su modalidad de trabajo, las demandas institucionales terminan por generar nuevas formas de intervención no necesariamente alineadas con el paradigma de partida. En este sentido, se observa una tensión constante entre el modelo clínico tradicional, aún presente en el imaginario escolar, y los intentos por construir prácticas más integradas y contextualizadas (Conde, 2003).

Ante esto, se debe considerar que, como bien resalta Conde, el contexto social se ha complejizado aún más con la infantilización de la pobreza, la exclusión social, las nuevas configuraciones familiares y los cambios en los modos de socialización; lo cual

interpela tanto a la escuela como a la psicología. Además, la institución educativa ha perdido su centralidad como espacio privilegiado de ascenso social y transmisión cultural, al mismo tiempo, que la práctica clínica tradicional de la psicología se ve desbordada frente a estas nuevas realidades. Este escenario ha propiciado un nuevo punto de encuentro entre ambas disciplinas, el abordaje de las problemáticas desde su dimensión institucional y comunitaria. Así, las instituciones educativas vuelven a constituirse en espacios de anclaje para las intervenciones psicológicas, al tiempo que las/os psicólogas/os se tornan en actores necesarios para que las escuelas comprendan y transformen sus vínculos con el entorno (Conde, 2003).

Frente a este entendimiento, el/la psicólogo/a en el ámbito escolar se inscribe en una práctica integral orientada al desarrollo humano, la mejora de los procesos de aprendizaje y la promoción de contextos educativos saludables. De esta manera, su labor abarca varios niveles: individual, grupal, comunitario y social; y diversos contextos, tanto formales (escuelas y liceos) como no formales (De Ibargüen, 2019). De Ibargüen (2019) propone como principales funciones del/de la psicólogo/a promover vínculos positivos, mediar en la resolución de conflictos interpersonales y contribuir al desarrollo de competencias socioemocionales, lo cual es especialmente relevante en las infancias y adolescencias (Méndez y Yela, 2012).

De Ibargüen (2019) describe tres tipos de intervenciones dentro de este ámbito: correctivas, preventivas u optimizadoras. De esta forma, aborda tanto disfunciones ya presentes como también apuntan a prevenir problemas antes de que se manifiesten. Además, destaca que se puede intervenir en la organización institucional desarrollando proyectos educativos y contribuyendo al fortalecimiento de la comunidad escolar. Asimismo, las/os psicólogas/os escolares llevan a cabo evaluaciones diagnósticas y educativas, tanto para detectar problemas individuales como para analizar el contexto y los factores que afectan al aprendizaje. Esto les permite orientar vocacionalmente a los/as estudiantes, diseñar planes de intervención personalizados y asesorar a las familias para mejorar su participación en el proceso educativo. En su conjunto, estas funciones se sustentan en un perfil profesional amplio, que exige conocimientos en psicopatología, teorías del aprendizaje, técnicas de intervención y evaluación, así como habilidades de escucha activa, trabajo en equipo y mediación de conflictos. A su vez, se constata una amplia gama de técnicas utilizadas como entrevistas, observación, talleres, charlas, test, entre otras; que apuntan a abordar diferentes dimensiones de las situaciones educativas. Las áreas de trabajo incluyen tanto aspectos directamente vinculados al aprendizaje y los vínculos interpersonales, como cuestiones organizacionales y de relación entre el centro educativo y la comunidad (Conde, 2003).

Por lo que la intervención en los centros escolares, desde la psicología, no sólo aborda problemáticas como el fracaso escolar o la violencia, sino también genera condiciones que favorezcan la salud mental y el desarrollo integral del alumnado, incluyendo a aquellos que no presentan dificultades manifiestas (Escudero y León, 2011). En suma, el psicólogo escolar debería ser un actor clave en la construcción de comunidades educativas más justas, inclusivas y humanas.

Teniendo en cuenta que, como resalta Conde (2003), actualmente la intervención psicológica en el ámbito educativo se encuentra en un proceso de construcción que requiere herramientas técnicas sólidas, capacidad de análisis contextual y una redefinición del rol profesional que permita responder a las demandas institucionales sin caer en modelos asistencialistas ni en posiciones de omnipotencia. Esta construcción debería considerar las particularidades de cada institución, nivel educativo y territorio, apostando a una práctica situada, crítica y comprometida con los objetivos colectivos de la educación.

5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En este apartado se da el contexto de la experiencia práctica, siendo esta en una escuela ubicada en un barrio de bajos recursos socioeconómicos. También se desarrolla sobre ciertas condiciones situacionales en el que se encontraba el grupo intervenido, y sobre desde qué lugar y cómo fue pensado el hacer de la práctica y los roles que buscaba encarnar el grupo practicante.

5.1 El barrio y la escuela

La intervención se desarrolló en un barrio ubicado al oeste de Montevideo, dentro de los límites del Municipio A. El Municipio A incluye barrios como La Teja, Cerro, Casabó, Nuevo París y Tres Ombúes, y se caracteriza por combinar una fuerte tradición de organización barrial y comunitaria con importantes desafíos en materia de desigualdad social, acceso a servicios básicos y condiciones estructurales de vida (Municipio A, 2022).

Según los datos del Observatorio del Municipio A (2022), el barrio específico donde se desarrolla la experiencia presenta un alto índice de hogares en situación de pobreza y pobreza extrema, y dificultades estructurales vinculadas a la infraestructura urbana como el transporte, la recolección de residuos y el acceso a servicios de salud mental, recreación y cultura. De esta forma, el barrio ha sido identificado como un territorio prioritario de intervención dada la mencionada precariedad en el acceso a servicios básicos, en la infraestructura y en las oportunidades educativas (Couriel, 2017); hasta años recientes, el barrio carecía de servicios esenciales tales como policlínica, espacios recreativos y centros educativos completos. Recién en la última

década, y en el marco de políticas como el *Plan Siete Zonas* y programas integrales como el *Plan Juntos*, se han iniciado transformaciones significativas como construcción de viviendas, fortalecimiento de la red de cuidados, y se inauguraron centros cívicos con oferta sociocultural y deportiva. Es de considerar también que hay una elevada proporción de población infantil y adolescente en el barrio, viéndose su crianza atravesada por dicha situación socioeconómica. (MIDES, 2022; Municipio A, 2023).

Por otro lado, el barrio consta de una comunidad comprometida que organiza acciones colectivas para dotar al barrio de servicios básicos como agua potable, energía eléctrica y transporte público; lo cual evidencia un fuerte componente de solidaridad y organización vecinal. (Municipio A, 2017)

En este contexto se inserta la escuela intervenida, una institución de educación primaria pública ubicada en el centro del barrio cuya propuesta educativa está dirigida a niños y niñas desde 4 a 12 años de edad.

La escuela se inscribe en la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), y forma parte de las instituciones educativas que reciben apoyo del programa de *Escuelas Aprender*, el cual es destinado a escuelas que trabajan en contextos de mayor vulnerabilidad social. Según la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) la institución se sitúa en el primer quintil de contexto sociocultural, lo que indica que se encuentra entre las escuelas más vulnerables del país, con la mayoría del alumnado proveniente de hogares en situación de pobreza estructural. (DGEIP, 2024).

La institución se configura como un espacio central en la vida cotidiana de niñas, niños y sus familias, no sólo como dispositivo pedagógico sino también como actor territorial clave en la construcción de comunidad y ciudadanía. La escuela cuenta con recursos como comedor escolar, maestro comunitario y maestro de apoyo Ceibal, lo que habilita ciertos márgenes para desarrollar intervenciones educativas con enfoque integral (DGEIP, 2024). Sin embargo, los indicadores muestran desafíos importantes, especialmente considerando el alto número de asistencias insuficientes y abandono intermitente. En específico, en sexto año la asistencia insuficiente alcanza al 30,6% del estudiantado, mientras que el abandono intermitente llega al 12,2%, lo que evidencia trayectorias educativas inestables y fragmentadas (DGEIP, 2024).

5.2 Marco institucional: Espacio de práctica Integral y proyecto de extensión

La intervención, en una primer instancia durante los meses de mayo y junio, se desarrolló en la escuela, en los grupos de sexto año, asentado por el Espacio de Práctica Integral (EPI) 18 titulado *Salud mental comunitaria y derechos humanos: una mirada a las infancias y adolescencias*, coordinado desde el Programa Apex de la Universidad de la República.

Específicamente, el Programa Integral e Interdisciplinario de Proyección Comunitaria Apex es un dispositivo académico-territorial que se instaló en 1993 en la zona oeste de Montevideo (Municipio A), con el propósito de integrar docencia, investigación, extensión y asistencia en espacios comunitarios priorizados. Este programa busca fortalecer procesos organizativos territoriales, consolidar vínculos entre la Universidad y actores comunitarios, y contribuir al mejoramiento de la calidad de vida a través del intercambio de saberes (Apex, s.f.-a; Apex, s.f.-b; Dirección General Jurídica y Universidad de la República, 2014).

Dentro de su estructura formativa Apex habilita los Espacios de Práctica Integral (EPI), instancias curriculares electivas que articulan la reflexión teórica con experiencias prácticas de intervención en territorio. En el primer semestre de 2024, se desarrolló el EPI 18, un espacio que respondió directamente a las necesidades planteadas por la Mesa Local de Salud Mental del Oeste, e incluyó en su construcción a referentes de organizaciones sociales, el sistema educativo y servicios de salud.

El EPI 18 tuvo como objetivos principales formar a estudiantes universitarios en salud mental comunitaria con enfoque de derechos, promover sentimientos de pertenencia y bienestar en niñas, niños y adolescentes, e impulsar prácticas interdisciplinarias e interinstitucionales. La metodología priorizó el trabajo en red, la coproducción del conocimiento, la participación comunitaria y el uso de recursos expresivo-creativos, desde una perspectiva crítica que vincula salud mental con condiciones de vida, justicia social y subjetividades en situación (Apex, 2024).

En este sentido, la práctica específica en la escuela se planteó desde una lógica formativa y de proyección social. La propuesta buscó trabajar con niñas y niños desde una mirada situada sobre la convivencia, la salud mental, y las trayectorias educativas, habilitando espacios de cuidado, expresión y construcción colectiva de sentidos. No obstante, la demanda específica se configuró a partir de un pedido institucional impulsado por un maestro, quien expresó su preocupación ante diversas problemáticas en los grupos de sexto año. La construcción de la demanda no se asumió como un dato dado, sino como un proceso que implicó instancias de aproximación diagnóstica y reconocimiento institucional; recordando que en el campo de las intervenciones, es fundamental considerar la demanda como un fenómeno dinámico y relacional, que requiere ser co-construido entre los distintos actores implicados.

A tal fin, se llevaron a cabo recorridos por el barrio y la escuela, así como entrevistas a referentes institucionales tales como el maestro que promovió el contacto, las maestras de ambos sextos y la directora. En el diálogo con esta última, emergieron como ejes centrales la preocupación de la salud mental del alumnado y las dificultades en la convivencia cotidiana, particularmente expresadas en episodios de desregulación

emocional, conductas disruptivas con manifestaciones de violencia verbal y física hacia pares y adultos, como también, una fragmentación del lazo social entre estudiantes, evidenciada en dinámicas de burla, provocación y exclusión.

Además, desde el grupo de practicantes, nos interesó particularmente incorporar la voz del propio grupo infantil en la planificación de las acciones, desde una perspectiva de escucha activa de las voces de niños y niñas, la cual se configura como un derecho y una condición ética indispensable para el diseño de intervenciones pertinentes y significativas. En consonancia con esta mirada, uno de los propósitos del primer encuentro con los/as estudiantes fue observar las dinámicas del grupo en su cotidianidad e indagar sobre sus expectativas respecto a los talleres por venir, además de favorecer el establecimiento del vínculo estudiantes-practicantes. De la mano, también se propuso una instancia de expresión anónima mediante un "buzón de sugerencias", en el cual los niños y niñas pudieron señalar los temas y/o actividades que deseaban abordar. Este buzón se mantuvo activo durante toda la experiencia.

En definitiva, el delineamiento de la intervención siguió los principios de intervenciones psicoeducativas postulados por Erausquin, Denegri y Michele (2014); es decir, se concibió como un proceso abierto, situado y en construcción; atento a los aconteceres emergentes en la experiencia compartida. La planificación se mantuvo sensible a las necesidades del contexto, siendo necesariamente flexible y orientada por principios éticos y dialógicos, capaz de acoger lo inesperado y resignificar sus objetivos en función de las transformaciones que se producen durante el proceso de trabajo conjunto.

Siguiendo la misma lógica, entre los meses de octubre y noviembre del 2024, la propuesta de intervención en la escuela tuvo continuidad bajo el formato de un proyecto de extensión universitaria, aprobado por la Convocatoria a Actividades en el Medio de la Facultad de Medicina (2023–2024), titulado *Género en territorio: salud y educación de niñas y niños*.

Los proyectos de extensión representan dispositivos privilegiados para el desarrollo de prácticas universitarias comprometidas socialmente, capaces de articular funciones universitarias en relación con problemáticas concretas identificadas desde el territorio. Estas experiencias habilitan el aprendizaje situado, la formación integral de estudiantes y la construcción de conocimiento desde una perspectiva interdisciplinaria, intercultural y participativa. Se entiende que la extensión universitaria constituye una de las funciones sustantivas de la Universidad de la República, junto con la enseñanza y la investigación. La cual se comprende como una praxis política situada capaz de interpelar las formas tradicionales de producción de saber, cuestionando las jerarquías entre el conocimiento académico y los saberes populares. (Portal Udelar, s.f.). Desde

esta perspectiva, la extensión se concibe como una práctica que interpela y transforma tanto a la Universidad como a los territorios donde se inserta. Su despliegue requiere la ruptura con enfoques positivistas y tecnocráticos del conocimiento, apostando en cambio por una mirada crítica y compleja que reconozca la historicidad y la multicausalidad de los procesos sociales. Se enfatiza el diálogo de saberes, la participación activa de la comunidad en la identificación de problemas y la planificación de las acciones, así como el carácter interdisciplinario e interinstitucional del trabajo. En este sentido, los dispositivos de extensión promueven la creación de nuevos espacios de formación en contextos reales, ampliando los ámbitos de aprendizaje más allá de las aulas y enriqueciendo la formación profesional con prácticas situadas y socialmente comprometidas (Techera y Gribov, 2022).

A la vez, Techera y Gribov (2022), en su relato de experiencia, proponen que a través de procesos colectivos, cooperativos y creativos, se potencia la autonomía, la responsabilidad social y la capacidad transformadora tanto de los futuros profesionales como de las comunidades con las que se trabaja. Los autores argumentan que de esta forma, lejos de reproducir modelos asistencialistas o verticales, la extensión se configura como una herramienta para la transformación social que reconoce el valor del saber de todos los actores implicados y se sostiene en una apuesta política por el fortalecimiento de la democracia y la equidad.

En este marco, ambas instancias, se identificaron como principales ejes temáticos emergentes, para tratar en los encuentros programados, la convivencia en el aula, el bienestar psicoemocional, la educación con perspectiva de género y la proyección de la trayectoria educativa. Estos aspectos, lejos de abordarse de forma compartimentada fueron trabajados de manera articulada desde una lógica integradora, reconociendo su entrelazamiento en la vida de niños y niñas, en tanto dimensiones mutuamente potenciadoras del desarrollo subjetivo y de la experiencia educativa.

5.3 Contexto situacional del grupo estudiantil

En esta sección se focaliza sobre dos aspectos de la condición situacional del grupo de jóvenes intervenido, las cuales se destacaron como fundamentales al momento de diseñar y planificar la intervención.

5.3.1 Etapa vital

Uno de los principales desafíos al desarrollar talleres con este grupo etario radica en que los/as participantes se encontraban en una etapa de transición entre la niñez y la adolescencia, así como entre la educación primaria y el ingreso al nivel medio. Esta condición transicional se corresponde con lo que se denomina preadolescencia o primera adolescencia, una etapa caracterizada por marcadas transformaciones físicas, cognitivas, afectivas y sociales, que no ocurren de

manera homogénea (Krauskopf, 1999). En este sentido, durante las actividades fue evidente una notable heterogeneidad en los procesos de desarrollo de los/as estudiantes, tanto en términos de madurez como de intereses. Estas diferencias se manifestaban en los cuerpos, algunos ya en etapas iniciales de la pubertad, como también en los modos de vinculación y comportamiento. En el caso de las niñas, esta diversidad resultó especialmente notoria; mientras algunas aún presentaban actitudes propias de la infancia media, como el juego con muñecas, otras comenzaban a posicionarse desde una perspectiva más cercana a la adolescencia, interesándose por temáticas vinculadas a las relaciones sexoafectivas, lo cual se correspondía también con un desarrollo puberal más avanzado. Esta coexistencia de diferentes grados de desarrollo dentro de un mismo grupo etario, pone en relieve la importancia de adaptar las propuestas pedagógicas y vinculares a las características propias de esta etapa evolutiva. Uno de los primeros desafíos fue encontrar dinámicas que captaran la atención de la gran diversidad; razón por la que como grupo practicante buscamos propuestas intermedias a los intereses y nos manteníamos atentos/as a cómo el grupo iba recibiendo, dando lugar al cambio y adaptación.

Por otro lado, es de resaltar que se trata de una etapa vital altamente sensible, donde las situaciones y los vínculos experimentados tienen un gran impacto en el desarrollo subjetivo. Balcázar y Bonilla (2009) argumentan que en esta etapa existe un gran aumento de la emotividad y de los aspectos afectivos; siendo el grupo de pares uno de los principales referentes para la conformación de su identidad (en Peña y Morales, 2017).

Por dichas razones nos parecía esencial trabajar los vínculos entre los/as estudiantes, y darle especial consideración a las emociones y las formas de vincularse con ellas, siempre cuidando de posicionarnos desde un lugar sensible, cuidadoso y atentos a las necesidades de los/as jóvenes. Ubicándonos desde el planteo de Unicef (2020), el cual propone que la adolescencia es una etapa en la que los vínculos con las/os adultos deben ser sostenedores, promoviendo la autonomía progresiva y el acompañamiento en la exploración de la identidad.

5.3.2 Violencia recurrente

Uno de los aspectos más alarmantes observado durante la experiencia, fue la persistencia de distintas formas de violencia simbólica como física, especialmente entre pares. A lo largo de las jornadas, fueron recurrentes los intercambios marcados por insultos, burlas y descalificaciones, así como episodios de agresión física. Esta violencia no sólo se ejercía entre individuos específicos, sino que también parecía estar arraigada en dinámicas grupales más amplias, muchas veces naturalizadas por el propio

estudiantado y, en algunos casos, inadvertidamente reforzadas por adultos/as referentes.

Al indagar con los/as estudiantes sobre el sentido de estas prácticas violentas, emergieron distintos discursos. En particular, varios varones expresaban que las peleas “a veces eran divertidas”; parece que constituían una forma habitual de entretenimiento. Estas respuestas evidencian una asociación entre violencia, juego y virilidad, lo cual forma parte de un mandato cultural más amplio. Por otra parte, varios/as estudiantes afirmaban que la agresión era la forma de defensa ante provocaciones, siguiendo la lógica de “si no me defiendo, me siguen pegando”. Esto refleja la interiorización de un sistema relacional basado en la violencia recíproca, que anula el conflicto como oportunidad de diálogo.

Un caso que ilustra con claridad esta complejidad fue el de una niña que había sido advertida por la maestra y la dirección que si volvía a involucrarse en una pelea sería suspendida. Al conversar inicialmente con ella se mostraba distante y se justificaba en que “no tenía otra forma de defenderse”. Sin embargo, al final de la jornada, en un momento de mayor privacidad, se acercó espontáneamente para relatarme su situación. Expresó que era constantemente hostigada por su cuerpo, que le decían que parecía un varón, y que la violencia era la única manera que había encontrado para frenar las burlas. A la vez, desconfiaba de las/os adultas/os de referencia, pues consideraba que sus intervenciones no eran efectivas, y hasta contraproducentes. Su relato visibiliza una trama de exclusión y violencia simbólica sostenida, especialmente en torno a la construcción del cuerpo y el género. Su situación me colocó en una posición difícil, deseaba ofrecerle alternativas, hablar de estrategias de resolución pacífica, pero también reconocía los límites de estas propuestas cuando no hay condiciones institucionales que las sostengan. Frente a ella las frases como “deciles que te molesta” o “ignora los comentarios” se sentían vacías. En un intento por contenerla, recurrí al refuerzo positivo y la escucha empática, pero la sensación de insuficiencia persiste.

Esta experiencia, como otras similares, me hizo reflexionar sobre el lugar de las/os adultas/os ante estas violencias; qué posibilidades tenemos de intervenir y qué se espera de nosotras frente a niños y niñas que se encuentran desprotegidos en sus vínculos. Estas preguntas se reforzaron con las múltiples afirmaciones de estudiantes que justificaban la violencia física como única forma de frenar la agresión ajena. Demuestra que en contextos donde no se han desarrollado competencias socioemocionales para el manejo de la frustración, el conflicto tiende a resolverse mediante la reproducción del daño. En estas situaciones, se vislumbra una fuerte carencia de herramientas para la resolución no violenta de conflictos, así como una débil elaboración simbólica de las emociones intensas, particularmente la de la ira y el miedo.

Este entramado se complejiza aún más cuando los conflictos entre pares eran amplificados por tensiones entre las clases. En una ocasión se intentó realizar un taller en conjunto con las dos clases de sexto año, pero la experiencia resultó inviable debido a un nivel de enfrentamiento y hostilidad muy elevado. El conflicto se remontaba a una disputa sobre el fondo común para una salida escolar, donde una de las clases, con el respaldo de su maestra, se negó a juntar el dinero junto con la otra clase. Esta decisión derivó en acusaciones mutuas y en la estigmatización de uno de los grupos, al que se comenzó a nombrar como “la clase de los problemáticos”. Tal clasificación funcionó como una etiqueta que reforzó su exclusión y generó una intensa reacción emocional. Al separar a los grupos, se percibió un clima de tensión generalizada, especialmente en la clase tildada. En ese contexto, un niño manifestó su enojo y frustración de forma preocupante con un muñeco-burro de goma. Lo más llamativo fue la reacción o, más bien, falta de reacción del entorno; ni sus compañeros/as ni la docente parecieron alarmarse demasiado por el gesto, lo cual no sólo evidenció una carencia importante en el chico sobre la expresión y el manejo de sus emociones, sino que también reveló una fuerte naturalización de la violencia como modo de expresión legítimo. Entendiendo que, cuando las respuestas violentas se vuelven habituales y no se problematizan, se genera un contexto propicio para su reproducción sistemática. Especialmente a la luz de lo planteado por Rodkin y Hodges (2003) quienes ven a las propias dinámicas de violencia, sobre todo la de acoso entre pares, como un elemento de socialización dentro del contexto escolar, por lo que al normalizar las conductas violentas los/as compañeros/as aprenden a comportarse de esa manera (en Peña y Morales, 2017).

Además, es de considerar que se identificó que estos/as jóvenes provienen de un contexto vulnerable; se ha podido comprobar que la mayoría viven en situaciones familiares inestables, de bajos recursos y expuestos a ambientes inseguros. Esto además de repercutir en la desprotección y peligrosidad que enfrentan, especialmente considerando la fragilidad de su etapa etaria, también los limita en su desarrollo, excluyéndolos muchas veces de una cultura que podría resultarles beneficiante, y exponiéndolos a una cultura de violencia y carencia. Estos contextos resultan ser factores de riesgo importantes que perjudican la salud mental (Salas, 2018). Se sabe que los/as jóvenes son susceptibles a sus contextos y que tienden a reproducir modelos de comportamiento y relacionamiento; estos/as aprenden la agresión a través de la exposición a modelos violentos de los cuales obtienen la información de cómo agredir y qué consecuencias conllevan, sean estas buenas o malas. No sólo imitan, también crean nuevas formas, actualizadas y adaptadas, que generalizan y perpetúan los efectos del modelo de agresión (Palomero y Fernández, 2001). Esto se correlaciona con

lo observado de cómo los chicos y chicas de la escuela resuelven sus conflictos mediante agresiones física y verbal, reproduciendo lógicas violentas y discriminatorias.

Este tipo de episodios me llevaron a confirmar que la violencia entre pares no puede abordarse sólo a través de la penalización de comportamientos individuales, se trata de un fenómeno que requiere un enfoque integral que incluya el fortalecimiento de los vínculos intersubjetivos, la promoción de la empatía, el reconocimiento de las emociones, la enseñanza de herramientas para potenciar su desarrollo, y la generación de espacios donde el conflicto pueda ser elaborado simbólicamente. Por eso, uno de nuestros mayores focos en esta práctica era mostrarles que existen otras formas de resolver, actuar y ser; con la esperanza de habilitarles nuevas formas de existir a pesar de su entorno, además de ofrecerles herramientas que les permitiera construir su propia narrativa.

Para dicho fin, elaboramos talleres focalizados en la educación socioemocional, como también incluimos la perspectiva de género que, hasta por fuera del caso anterior, se vio necesario debido a ciertas actitudes sexistas, principalmente de parte de los varones. Además de mantenernos atentas/os para intervenir en situaciones conflictivas emergentes, y de aprovecharlas como momentos de aprendizaje.

5.4 Modo de intervención

Como se expresó anteriormente, la modalidad de intervención adoptada corresponde a intervenciones psicoeducativas, las cuales han sido definidas como “un proceso especializado de ayuda, que en gran medida coincide con la práctica de la orientación” (Álvarez y Bisquerra, 1998, en Erausquin, Denegri y Michele, 2014, p. 10) y busca prevenir dificultades, potenciar el desarrollo y transformar los contextos educativos, integrando a individuos, familias y comunidades. Estas intervenciones se caracterizan por su carácter dinámico, contextualizado y colaborativo, donde el psicólogo u otros agentes actúan como mediadores y facilitadores de procesos de aprendizaje y convivencia. En este sentido, la experiencia se ajusta a esta modalidad, siguiendo el criterio de Erausquin, Denegri y Michele (2014), ya que las acciones implementadas (talleres grupales, intervenciones espontáneas y acompañamiento de los vínculos) tuvieron un carácter preventivo, proactivo y grupal, orientado a potenciar recursos de los estudiantes y favorecer la construcción de un clima escolar más saludable. Además, al situarse en un barrio marcado por condiciones de vulnerabilidad, la práctica asumió el principio de acción social señalado por Bisquerra (en Erausquin, Denegri y Michele, 2014), entendiendo la intervención como una herramienta de transformación y de garantía de derechos.

En esta línea, la propuesta de talleres grupales, la escucha en los distintos espacios y la articulación con docentes y otros actores de la comunidad escolar, no se

redujeron al abordaje de problemas individuales, sino que buscaron fortalecer procesos colectivos de subjetivación, inclusión y construcción de sentidos compartidos. Por lo tanto, metodológicamente, la propuesta puede leerse como una intervención psicoeducativa contextualizada que buscó articular la dimensión individual y colectiva, reconociendo a la escuela como un espacio de vida en común donde se juegan procesos identitarios y vinculares centrales.

A la vez, se podría hablar sobre el ejercicio de prácticas socioeducativas. Cuando hablamos de prácticas socioeducativas, según Silva (2015), nos referimos “al conjunto de acciones, proyectos y programas educativos llevados a cabo en contextos institucionales diversos que tienen por finalidad la promoción cultural y social de los sujetos mediante la transmisión y mediación con contenidos culturales de valor social” (p. 363). El autor sitúa estas prácticas en un territorio simbólico híbrido entre lo pedagógico y lo social, apuntando a generar condiciones más equitativas de acceso a derechos, inclusión y participación. En este sentido, las prácticas realizadas en los encuentros pueden inscribirse como prácticas socioeducativas, ya que, por fuera de la currícula escolar formal, en un contexto territorial específico, buscamos acompañar a los sujetos en sus trayectorias vitales y educativas, reconociendo sus experiencias, necesidades y derechos, e intentamos brindarles herramientas para su desarrollo personal y social.

Ante esta idea, el dispositivo principal que se utilizó y en torno el cual se estructuraron los encuentros, fue en base a la realización de varios talleres con una orientación lúdica, participativa y dialógica. Esta elección metodológica responde al propósito de generar espacios significativos de encuentro con los grupos infantiles/adolescentes, promoviendo la expresión subjetiva, el fortalecimiento del lazo social y el trabajo sobre contenidos vinculados a los ejes temáticos mencionados. El taller se constituye como un “modo de hacer” que se construye en la interacción, que habilita la palabra, el juego, la creación y el deseo, y que recupera la dimensión grupal como potencia transformadora (Goodson, 2014).

Según Cano (2012), la metodología de taller, en los procesos de educación popular, es un dispositivo pedagógico que articula teoría y práctica, que promueve el protagonismo de los/as participantes y que busca la transformación tanto de las personas como de las situaciones sociales abordadas. A la vez, Cano propone que esta metodología se basa en trabajo grupal orientado a objetivos específicos y se caracteriza por: la temporalidad acotada, la estructura de apertura-desarrollo-cierre, y por ser un espacio de producción colectiva de aprendizajes a partir del diálogo de saberes y la construcción conjunta del conocimiento.

Goodson (2014) plantea que la potencia del taller reside en generar lo que denomina como una experiencia-acontecimiento, es decir, una vivencia que irrumpe en la lógica habitual, introduce lo inesperado y abre nuevas posibilidades de sentido, produciendo subjetividad desde la articulación de lo inter e intrasubjetivo. La autora argumenta que este tipo de experiencia favorece la simbolización y resignificación de lo vivido, tanto a nivel individual como colectivo, promoviendo procesos de subjetivación al permitir elaborar y narrar la experiencia en relación con otros. De este modo, el taller se configura como un dispositivo que habilita un espacio de encuentro significativo, donde es posible trabajar los vínculos con el saber, con uno mismo y con los otros, en relaciones tanto simétricas como asimétricas. Así, se convierte en una herramienta pedagógica-psicosocial que potencia la expresión, la reflexión compartida y la transformación de los vínculos.

De tal forma, el dispositivo taller se configura como una herramienta privilegiada en el campo de las intervenciones psicoeducativas y sociales, en tanto permite articular saberes y experiencias desde una lógica horizontal y colectiva. En consecuencia, al permitir un aprendizaje cooperativo, se fomentan las relaciones positivas entre compañeros/as, promoviendo la colaboración, que a la vez, fomenta la autonomía de los/as estudiantes: "alienta a los estudiantes a asumir responsabilidades y tomar decisiones propias, lo que les ayuda a desarrollar habilidades de autorregulación y compromiso, aspectos clave para su bienestar emocional y su éxito académico." (Reinoso et al., 2024, p. 3342).

En este marco, se ve al taller como ideal para promover los valores mencionados de la convivencia, a la vez que permite introducir temáticas complejas como lo son la educación de las emociones, la educación sobre el género y las trayectorias educativas.

Bajo esta premisa, las propuestas se diseñaron con un enfoque situado atento a los intereses, necesidades y formas de expresión de los niños y niñas, priorizando una metodología flexible capaz de adaptarse a los emergentes grupales y al dinamismo propio del grupo etario. Específicamente, se optó por el uso de dinámicas lúdicas como estrategia pedagógica central, entendiendo el juego no solo como entretenimiento, sino como una vía privilegiada de conocimiento, simbolización y construcción de sentido en las infancias. Se sabe que el juego moviliza múltiples dimensiones del desarrollo como la afectiva, social, cognitiva, cultural, sensorial, creativa y motora, permitiendo al niño/a conocerse, relacionarse con otros y comprender su entorno (Calderón, 2021).

Calderón (2021) expone que las actividades lúdicas resultan especialmente valiosas porque estimulan la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, al tiempo que facilitan la comprensión de contenidos. Pues esta modalidad capta el interés de los/as jóvenes y potencia su motivación para aprender; jugar no solo

divierte, también despierta la curiosidad, fortalece la confianza, enriquece el lenguaje y fomenta habilidades de razonamiento, planificación y toma de decisiones. Por ello, integrar lo lúdico en los talleres, además de responder a una lógica didáctica, también integra una mirada integral, sensible y comprometida con la forma en que los/as estudiantes habitan y construyen sus aprendizajes. Además, la inclusión de materiales gráficos, narrativos, dibujos y juegos cooperativos posibilitó, además del abordaje de la temática elegida, la creación de un clima de confianza y apertura, lo que habilitó la emersión de los discursos infantiles en clave de escucha.

En particular, la intervención en su totalidad constó primero de seis encuentros y, en la segunda instancia, cinco encuentros más y un paseo de cierre. Los talleres durante las dos instancias fueron planificados en función de los objetivos establecidos y las actividades se desarrollaron desde ese enfoque lúdico, crítico y participativo, teniendo en cuenta las características evolutivas y socioculturales de los niños y niñas participantes, y manteniéndonos atentos y flexibles al cambio según el acontecer del grupo.

5.5 Temáticas de los encuentros

El principal eje, acordado entre los/as practicantes y los/as referentes institucionales partícipes, fue el de la convivencia. En consonancia con lo planteado anteriormente, la convivencia fue concebida como un proceso de construcción colectiva, que implica el desarrollo de vínculos respetuosos y solidarios, así como la participación activa de los sujetos que habitan el espacio compartido. A partir de tal tema, se profundizó en problemáticas vinculadas con la violencia, la pertenencia al grupo y la participación en la vida escolar. Entendiendo que la promoción de la convivencia no puede reducirse a normativas disciplinarias, sino que debe ser parte de un trabajo sostenido sobre los afectos, la comunicación y la pertenencia, en el que la voz de los/as propios/as estudiantes tenga un lugar central.

La pertenencia, en particular, fue abordada como una necesidad psicosocial fundamental para el desarrollo identitario. A la vez, esta se articula y complementa con la participación, que se promovió desde una perspectiva de derechos, entendiendo que los niños y niñas son sujetos de derechos y actores capaces de transformar sus realidades. La participación de niños, niñas y adolescentes constituye un derecho fundamental que habilita el ejercicio de otros derechos, al mismo tiempo que promueve su dignidad, autonomía y empoderamiento. Al involucrarse activamente en los asuntos que les afectan desarrollan competencias ciudadanas, habilidades de comunicación, toma de decisiones y responsabilidad progresiva (Unicef, 2022).

Echavarría (2003) defiende que el ejercicio y la promoción de la participación de todos/as los/as integrantes de las escuelas contribuye a la adquisición de destrezas,

competencias, actitudes, argumentos y sentimientos, que les permite pronunciarse e involucrarse en las decisiones que afectan sus vidas; es decir, perfilarse como interlocutores válidos, comprometidos e implicados en la formación y la convivencia, y, consecuentemente, participar activamente en la construcción conjunta del bienestar común. En este sentido, el autor comprende a la escuela como un espacio privilegiado para la participación y, así mismo, para la formación ciudadana.

La inclusión de esta temática fue de forma indirecta y práctica. Se buscó habilitar un espacio donde se promoviera la participación activa de los/as estudiantes, siendo sus aportes y preferencias las destacadas. Al trabajar desde un enfoque lúdico, se permite trabajar estas experiencias de manera simbólica, desde un registro que los niños y niñas pueden habitar sin sentirse presionados, culpabilizados o estigmatizados. A su vez, el tratamiento grupal de los conflictos habilita procesos de identificación, empatía y elaboración colectiva que resultan fundamentales para desmontar las lógicas de violencia naturalizadas. (ANEP, 2024)

Por otro lado, en el intento de mejorar los niveles de bienestar individual como grupal, y respectivamente el de la convivencia, se propusieron actividades orientadas a fortalecer la identificación, el manejo de las emociones, la autoestima y los vínculos. Estas propuestas se sustentan en el reconocimiento de que el bienestar emocional constituye un pilar del desarrollo integral y del aprendizaje, y que su promoción en el ámbito escolar requiere una pedagogía sensible a las subjetividades, que integre el cuidado, la expresión emocional y el reconocimiento mutuo (Correal y Vega, 2024).

El énfasis de abordar lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo en la experiencia con los grupos de sexto año, emergió de la marcada fragmentación y fragilidad de los lazos sociales entre los/as estudiantes, junto con dificultades generalizadas en los procesos de autorregulación emocional. Estas problemáticas no pueden pensarse como fenómenos aislados, sino que constituyen expresiones interrelacionadas del malestar psicosocial que atraviesa a las infancias en contextos escolares contemporáneos.

La fragmentación vincular puede leerse como un síntoma del debilitamiento del sentido de comunidad en el grupo escolar. Como se ha visto, la escuela actualmente ya no garantiza de forma automática un sentimiento de integración o pertenencia (INEEd, 2025), por lo que se vuelve necesario construirlo activamente mediante prácticas de convivencia que favorezcan la cooperación, la empatía y el respeto mutuo (Correal y Vega, 2024). En este sentido, las dinámicas de exclusión o de constante antagonismo entre pares, reflejan una ausencia de espacios simbólicos comunes que habiliten el reconocimiento recíproco y el trabajo de las diferencias. En las entrevistas con las docentes de la escuela, como también en las primeras observaciones de las aulas, se constató que la vida grupal se encontraba atravesada por microconflictos cotidianos no

resueltos que se acumulaban y generaban un clima de tensión permanente, dificultando no solo los aprendizajes curriculares, sino también el bienestar subjetivo de los/as estudiantes.

Las habilidades emocionales, por su lado, son entendidas por Correal y Vega (2024) como las capacidades de identificar, expresar, direccionar, gestionar y regular adecuadamente las propias emociones, las cuales constituyen una competencia psicosocial clave para el desarrollo infantil. Se sabe que su adquisición no depende únicamente del temperamento individual, también se construye mediante la experiencia en la interacción con entornos relacionales significativos; como puede ser la escuela, en tanto que, como espacio privilegiado de socialización secundaria, cumple un rol fundamental en este proceso (Fernández y Montero, 2016). Sin embargo, cuando el contexto institucional no ofrece condiciones sostenedoras basadas en vínculos de cuidado y reconocimiento, es frecuente que los niños y niñas enfrenten mayores dificultades para regular sus emociones, especialmente en edades como los 11 y 12 años, donde comienzan a experimentar con mayor intensidad los conflictos de identidad y pertenencia (Erikson, 1974)

Por tal razón, desde un enfoque psicopedagógico y comunitario, se buscó la promoción de habilidades socioemocionales. ANEP (2024) define las habilidades socioemocionales como un conjunto de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que permiten la adaptación al entorno, favoreciendo el desarrollo personal, las relaciones interpersonales, el aprendizaje y el bienestar. Dichas habilidades se configuran de manera dinámica a lo largo de la vida a partir de la interacción del individuo con otras personas y con su contexto, como resultado de experiencias y procesos de aprendizaje continuos.

Según Correal y Vega (2024), la regulación emocional se relaciona estrechamente con el sentido de pertenencia a la comunidad escolar y a la buena convivencia: “la regulación emocional (...) contribuye a cultivar conexiones y arraigos emocionales entre los/as estudiantes. (...) es fundamental continuar fortaleciendo estas habilidades emocionales para promover una mayor colaboración y convivencia en el entorno escolar”(p.1463).

En este marco, la intervención se propuso ofrecer un espacio alternativo en el que los niños y niñas pudieran elaborar sus vivencias, reconocer las emociones propias y ajenas, y experimentar formas de convivencia diferentes basadas en la escucha, el juego cooperativo y la construcción de sentidos y acuerdos. En este sentido, los talleres ofrecieron un espacio de mediación lúdica donde las emociones y los vínculos pudieron ser puestos en palabras, en escena y en juego, creando condiciones más propicias para la emergencia de otras formas de estar juntos en la escuela.

Por otro lado, en cuanto al eje vinculado a la trayectoria educativa, se generaron espacios de reflexión colectiva en torno al recorrido escolar, así como instancias informativas sobre posibles itinerarios futuros. La inclusión de esta dimensión responde a la necesidad de acompañar a la juventud en la construcción activa de sus proyectos de vida; articulando sus deseos, potencialidades y condiciones de contexto. Especialmente considerando que el grupo escolar estaba en el proceso transicional de un cambio de ciclo, del cierre de la etapa de educación primaria.

Adicionalmente, como se mencionó previamente, de forma transversal a las temáticas abordadas, se incorporó la perspectiva de género. Entendiendo a la perspectiva de género, en palabras de Peña y Morales (2017) parafraseando a Rosales (2004), como una mirada desde el “análisis que permita identificar las diferencias entre hombres y mujeres, con el objetivo de establecer en la educación acciones que promuevan la equidad, el cambio de creencias sexistas, el acceso a la igualdad en la participación y la toma de decisiones, así como la redistribución del poder entre los géneros” (p.127).

En base a lo anterior, y siguiendo el criterio de Peña y Morales, buscamos otorgarle voz y decisiones a todos y todas las estudiantes, promover su autonomía desde una mirada horizontal y promover actitudes no sexistas que les permita ser por fuera de los roles de género impuestos socialmente.

En especial, tuvimos el propósito de trabajar la violencia basada en género, dada la persistencia de la misma en las clases. Esta inclusión permitió problematizar tanto las formas de trato hacia las mujeres dentro del aula como los desafíos que enfrentan en una sociedad patriarcal. Asimismo, se buscó cuestionar y desarmar las expresiones de masculinidades violentas que se manifestaban en el espacio escolar.

5.6 Lugar del equipo practicante

Desde las distintas disciplinas que integramos, la propuesta del equipo de practicantes era la de diseñar y llevar adelante los talleres con roles rotativos. Según las actividades cambiábamos entre dirigir la actividad y acompañar a los/as estudiantes. Además de mantenernos atentos y disponibles ante las situaciones o necesidades emergentes.

Se observó que si bien los talleres permitían presentar temáticas y llevarlas a la reflexión consciente, era en las situaciones imprevistas, en las vivencias cotidianas y emergentes de la clase, donde podíamos intervenir de forma más significativa. De tal modo, los/as practicantes usualmente asumimos el papel de mediadores tanto en lo relativo a la gestión de conflictos, como también, como facilitadores del encuentro entre pares y consigo mismos, manteniendo presente en todo momento las diferentes

temáticas pensadas, habilitando así espacios que promovieron tanto la reflexión grupal como la autoreflexión.

El rol que adoptamos como practicantes buscaba sobre todo fortalecer los vínculos, promover la participación y crear espacios donde los sujetos puedan ser escuchados, reconocidos y respetados en su singularidad; tal como propone Martínez (2001). La mediación, en este sentido, no se reduce a una estrategia de contención, sino que constituye una práctica pedagógica que contribuye al fortalecimiento del lazo social.

Una situación que ilustra esta misma función se dio en una actividad donde se propuso a los/as estudiantes responder individualmente una serie de preguntas en torno a sus expectativas y representaciones sobre el año siguiente, para, posteriormente, compartir sus respuestas con uno o dos compañeros/as. Sin embargo, algunas niñas se vieron solas debido a la ausencia de sus amigas y mostraron incomodidad al tener que integrarse con otras compañeras con las que no solían vincularse. Ante esta situación, me acerqué primero a una de ellas invitándole a compartir su trabajo conmigo, y a partir de uno de sus comentarios, convoqué a las otras chicas a opinar o reaccionar sobre lo expresado, lo que posibilitó una instancia de intercambio entre ellas. Aunque el diálogo generado no fue especialmente profundo, fue significativo en tanto permitió un ejercicio de escucha y reconocimiento mutuo entre pares que, de otro modo, quizás no se habría dado.

Asimismo, en otra ocasión, la mediación se manifestó no a través de la palabra, sino del hacer en conjunto. Una estudiante que solía mostrar conductas disruptivas como rayar mesas, romper materiales o ensuciar intencionalmente el espacio de trabajo (algo común en la dinámica general del grupo), en una ocasión arrojó café sobre una mesa y lo esparció, dejando el espacio notoriamente sucio. Ante el intento inicial de pedirle que limpiara, ella ignoró la indicación, por lo que, en lugar de insistir desde un lugar punitivo, decidí asumir una estrategia diferente; busqué los elementos de limpieza y comencé a limpiar yo misma, invitándole a colaborar. En un primer momento me dejó limpiando sola, pero a los segundos se sumó a la tarea, y juntas dejamos la mesa en condiciones. Estimo que esta respuesta fue posible no solo por la acción puntual, sino por la relación de confianza y respeto que se había ido construyendo entre nosotras en los encuentros previos. La acción de limpiar juntas no fue únicamente una solución práctica al problema, fue una experiencia de responsabilidad compartida, de reparación simbólica y de copresencia respetuosa.

Tal como plantea Martínez (2001), se pudo observar vivencialmente que cuando los/as referentes se muestran disponibles y coherentes, capaces de combinar el sostén afectivo con una presencia firme, se habilita en los niños y niñas una experiencia de

confianza y reconocimiento que da lugar a nuevas formas de estar y convivir en el espacio escolar. Desde esta perspectiva, la mediación no resuelve, construye, crea puentes allí donde las distancias reales o simbólicas se vuelven obstáculo para el encuentro. Como en estos casos, la función mediadora no consistió en imponer una consigna o forzar una interacción, sino en introducir un movimiento sutil que propicie una apertura, favoreciendo el contacto y la participación, tal como proponen Alzate y Castañeda (2020). Estos momentos, aunque simples en su ejecución, resultaron claves para el proceso vincular, y constituyeron la base afectiva para los talleres posteriores. Así, el reconocimiento mutuo y el sentido de pertenencia se volvieron dimensiones fundamentales para sostener el trabajo grupal y, así mismo, las posibilidades de apertura emocional, reflexión y elaboración de conflictos.

6. RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA/NARRATIVA DE LOS ENCUENTROS

En este apartado se narra la experiencia desde las temáticas trabajadas. Se organiza por pares de temáticas articuladas, aunque se reconoce que todas estaban interconectadas entre sí.

6.1 Reforzamiento de los vínculos y de la pertenencia

Uno de los objetivos centrales en la primera etapa de los encuentros fue el fortalecimiento de los vínculos entre pares y con el equipo practicante, con el propósito de promover un clima grupal basado en la confianza, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia. Esta dimensión resulta clave en el ciclo vital de la infancia tardía y la preadolescencia, ya que los grupos de pares desempeñan un rol central en la construcción identitaria y en la validación social de los/as niños/as (Quiroga et al., 2021). Además, un grupo donde se experimenta pertenencia favorece la convivencia y actúa como espacio de contención simbólica, reduciendo el aislamiento, la rivalidad y la violencia. Desde esta perspectiva, se diseñaron los primeros encuentros con la intención de facilitar experiencias de reconocimiento mutuo que permitieran a los/as estudiantes verse reflejados en sus compañeros/as y, al mismo tiempo, habilitar el compartir aspectos personales.

Una de las primeras actividades implementadas fue la dinámica “Un paso al frente si...”, en la que los/as participantes se posicionan físicamente ante afirmaciones relacionadas con gustos, experiencias o rasgos personales. Esta propuesta permitió visibilizar intereses y trayectorias compartidas, así como también diferencias que fueron recibidas con curiosidad y respeto. Observamos que el entusiasmo del grupo no se limitaba al descubrimiento de sus pares, sino que también se expresaba el deseo de mostrarse, especialmente en aquellos niños y niñas que suelen ser más reservados/as.

En un siguiente encuentro se buscó profundizar en esta línea a través de una actividad centrada en la identidad y el reconocimiento por parte del grupo. Se propuso una dinámica lúdica con fichas personales que circulaban anónimamente entre los/as estudiantes. Mientras sonaba música, las fichas eran intercambiadas por los/as participantes, quienes debían completar la sección “Lo que mis compañeros saben de mí...”. Luego, se leían las descripciones y el grupo intentaba adivinar de quién se trataba. Si bien la dinámica requirió algunas adaptaciones para su adecuada implementación, resultó efectiva para reforzar el conocimiento mutuo y la cohesión grupal. La participación activa, el entusiasmo y el compromiso con la propuesta, evidenció que los/as estudiantes además de compartir su información, también estaban atentos y disponibles para recibir la de otros, fortaleciendo el tejido relacional del grupo.

Por otro lado, aparte de las actividades estructuradas, se aprovecharon situaciones imprevistas para reforzar los vínculos. Por ejemplo, en el segundo encuentro hubo una baja asistencia debido a un corte de agua en la institución, ante esta contingencia se reconfiguró la propuesta y se desarrollaron juegos informales como “el juego de las manos”, jenga y la papa caliente. A este último se le incorporó una consigna vinculada a la expresión emocional, quién perdía debía compartir un momento agradable de su semana. A pesar de la informalidad del encuentro, se generó un clima cálido e íntimo que propició intercambios personales más espontáneos.

Estas oportunidades, tanto las planeadas como las espontáneas, permitieron la construcción de espacios seguros y afectivamente significativos, lo cual habilita a trabajar sobre procesos de simbolización más complejos, al mismo tiempo que fortalece la confianza interpersonal y el sentido de agencia subjetiva.

6.2 Educación socioemocional y de género

Los talleres en los cuales abordamos explícitamente estas temáticas, se hizo desde una perspectiva participativa, donde se promovió una construcción conjunta de significados con los/as estudiantes.

La propuesta para trabajar con las emociones proponía vincular las emociones a símbolos que resultaran relevantes y significativos para ellos. Primero, se utilizó como disparador el cortometraje *Piper*¹ para abrir la discusión sobre identificación de las emociones. Luego usando la película *Intensamente 2*² como referencia común (vista recientemente en una salida escolar) se trabajó con la técnica de collage para que los/as participantes pudieran expresar lo que les generaban las distintas emociones mediante una producción simbólica, gráfica y colaborativa. De esta forma, se permitió

¹ Barillaro, A. (Director) (2016). “Piper” [Cortometraje]. Pixar Animation Studios.

² Collins, M. (Directora) (2024). *Intensamente 2* [Película]. Walt Disney Studios Motion Pictures & Pixar Animation Studios.

retratar y reflexionar sobre ciertas emociones básicas como el enojo, la alegría, la tristeza, la vergüenza y el miedo; superando la barrera del lenguaje formal y evitando así obstáculos como puede ser la falta de palabras para expresar, la vergüenza que puede generar o la respuesta racional desapegada. Como último, se realizó una puesta en común para dialogar sobre las experiencias emocionales y las formas de gestionarlas.

Este taller resultó especialmente fructífero, además de generar disfrute compartido en el ejercicio de la expresión artística, también se originó un espacio de apertura emocional, habilitando una forma de expresión sensible. Esta disposición al intercambio afectivo pareció sentar una base para los encuentros posteriores.

Un momento significativo destacable de esta jornada, se produjo cuando un niño compartió espontáneamente su tristeza por no poder ver a su madre. La mayoría del grupo lo escuchó con respeto, a excepción de un par de compañeros que intentaron burlarse. Sin embargo, a diferencia de otras ocasiones en las que estos mismos niños solían generar risas a costa de otros, en este caso su actitud no fue acompañada por el grupo, lo que pareció deslegitimar el intento de ridiculización. Y así mismo, el niño que había compartido su emoción no pareció sentirse avergonzado, lo que sugiere que el espacio grupal funcionó como un entorno de validación emocional. Este episodio resulta especialmente relevante si se lo analiza desde una perspectiva de género, donde la expresión de la tristeza en varones suele ser desalentada en el marco de modelos hegemónicos de masculinidad, en los que la sensibilidad se asocia a debilidad (Pérez de Sierra, Quesada y Campero, 2016). La posibilidad de verbalizar un sentimiento vulnerable sin ser sancionado socialmente representa un gesto potente en la ruptura con estas normativas de género. Desde esta perspectiva, el abordaje de las emociones, además de favorecer el bienestar psicosocial de los niños y niñas, permite incidir en la construcción de subjetividades más libres y autónomas, en coherencia con los principios del aprendizaje socioemocional y con un enfoque educativo centrado en derechos.

Esta línea de análisis se articuló con otra de las problemáticas identificadas en el grupo; la presencia de dinámicas de violencia de género y la reproducción de modelos de masculinidad violenta. Para abordar esta dimensión se diseñaron dos talleres específicos. En el primero se tomó como disparador el cuento *La princesa Carlota y su dragón mascota*³, que permitió introducir una reflexión colectiva sobre los estereotipos de género, las emociones y los vínculos afectivos. A través del debate grupal y la escritura colectiva en papelógrafos, se promovió la problematización de los roles y las

³ Rebolledo, M. y Ginesta, S. "La princesa Carlota y su dragón mascota". (2009). En "Siete rompecuentos para siete noches. Guía didáctica para una Educación No Sexista dirigida a madres y padres." (pp. 22-51). Imprenta Calima.

expectativas sociales de género. En esta instancia, se destacó la participación activa de las niñas quienes expresaron opiniones firmes sobre los estereotipos y las relaciones entre los distintos géneros. Este protagonismo fue especialmente significativo ya que en otros espacios de los encuentros solían ser opacadas por las voces de sus compañeros varones. También fue relevante la participación del mismo niño que había compartido su emoción anteriormente, que, en esta ocasión, intervino activamente en la discusión, cuestionando los mandatos sociales vinculados a "ser hombre" y las expectativas normativas asociadas, lo que da cuenta de un proceso incipiente de elaboración crítica de su propia posición subjetiva.

El otro taller específico sobre la temática, llevado a cabo en la segunda etapa de la experiencia, tuvo por objetivo avanzar en la conceptualización de los estereotipos de género y visibilizar sus efectos perjudiciales. Se propuso un juego de "verdad o mito" como estrategia lúdica para introducir en forma dinámica un debate grupal. Esta modalidad facilitó el intercambio de ideas y permitió a los niños y niñas expresar sus opiniones y confrontar creencias naturalizadas en torno a las diferencias de género, propiciando un ejercicio de pensamiento crítico en el marco del grupo.

6.3 Construcción del proyecto personal de trayectoria educativa

En la segunda etapa de la intervención se trabajó con fuerza esta dimensión, abordando la trayectoria educativa para que los/as estudiantes reflexionaran sobre construir un proyecto personal.

El concepto de trayectorias educativas pone el foco en los recorridos y vivencias que cada estudiante ha realizado dentro del sistema educativo, entendiendo que estos pueden adoptar formas variadas. Las trayectorias educativas, según Kaplan y Fainsod (2001), deben analizarse considerando la complejidad de factores que las configuran; estas no pueden entenderse de manera fragmentada, sino como el resultado de la interacción entre las condiciones estructurales y contextuales, las mediaciones propias de cada institución, y los deseos y estrategias subjetivas que despliegan los/as estudiantes. Así, abordar las trayectorias implica reconocer cómo los condicionamientos materiales de la vida de los/as estudiantes, las normativas y lógicas institucionales, y las decisiones personales, interactúan dentro de los márgenes de autonomía relativa con la que cuentan los sujetos para construir su recorrido educativo. Bajo este marco, el objetivo del equipo de practicantes fue promover en los/as estudiantes la reflexión sobre el propio recorrido escolar y el posible proyecto educativo/formativo. Asimismo, también el presentarles distintas alternativas para ampliar sus posibilidades y el contestar inquietudes sobre los variados dispositivos de educación media disponibles, especialmente en cuanto a la vivencia liceal (dado el interés del grupo y la experiencia de los/as practicantes), para también así amortiguar la ansiedad al respecto.

En el primer encuentro de la segunda etapa, se buscó un acercamiento horizontal entre los/as jóvenes y los/as practicantes mediante una dinámica lúdica con fotografías del pasado escolar de los últimos. El hecho de compartir imágenes de la infancia y relatar experiencias propias de nosotros/as generó un clima de empatía y confianza que habilitó el diálogo sobre dudas, expectativas y representaciones en torno al pasaje a la educación media. Esta actividad promovió el reconocimiento de que las trayectorias no son lineales ni iguales para todos, y que cada recorrido tiene valor y sentido propio. Luego se propuso el juego de *memory* creado por imágenes referidas a intereses, deseos y vocaciones, que vinculan pasado, presente y futuro. De este modo, se originaron diálogos sobre los intereses y deseos propios de los/as jóvenes, favoreciendo la emergencia de una narrativa del yo que articula aspiraciones, posibilidades, deseos y elecciones.

Continuando esta línea, en el siguiente encuentro, se utilizó el cuerpo y el silencio como herramientas para el pensamiento reflexivo mediante una breve meditación guiada que permitió disponerse desde otro lugar afectivo. Para luego, de esta manera, proponer la escritura de respuestas personales a preguntas orientadas al futuro: ¿Cómo te imaginás el año que viene?, ¿Qué actividades deseas hacer el año que viene?, ¿Qué pensás del liceo/UTU?, ¿Tienes ganas o deseo de ir? A continuación se les propuso la creación de una carátula para sus producciones y, posteriormente, una exposición colectiva, lo cual resignificó la actividad como objeto compartido y produjo un efecto de grupo que refuerza la pertenencia y la validación mutua, en donde reconocieron sus dudas, expectativas y deseos en común como también en lo que se diferenciaban. De este modo, se buscó ofrecer un espacio de simbolización para la transición.

En el siguiente encuentro se elaboró con cartulina una “túnica de la clase” que funcionó como una metáfora visual y afectiva del grupo; mediante mensajes y dibujos, se condensaron emociones, deseos y aprendizajes en torno al cierre de ciclo. Esta construcción conjunta implicó una elaboración simbólica del egreso, en la que se pudo alojar tanto lo perdido como lo que se espera construir; habilitando una experiencia de duelo elaborativo frente a la despedida y el cierre. Asimismo, durante el cierre de la primera etapa de la intervención, aunque es anterior cronológicamente, cobra un nuevo sentido al ser resignificada en el marco de este proceso. Como equipo practicante, sin saber que el proceso iba a continuar, quisimos darles un gesto simbólico al entregarles una lapicera con forma de varita mágica con un mensaje de ánimo para la siguiente etapa. No fue sólo un cierre celebratorio sino un acto performativo que depositó confianza y deseo sobre los/as estudiantes. La conversación espontánea que se generó

a partir de ese objeto sobre el futuro y la nueva etapa, muestra que también lo simbólico puede operar como dispositivos potentes de subjetivación y construcción de sentido.

Retomando sobre la segunda instancia de intervención, en el último encuentro se usaron imágenes de las pioneras universitarias y relatos de sus trayectorias que funcionaron como una estrategia para ampliar horizontes de posibilidad, especialmente en relación con la perspectiva de género y el derecho a imaginarse en lugares históricamente negados. La identificación con figuras inspiradoras, mediada por la narrativa y el ejemplo, reafirmó la idea de que cada niño y niña puede proyectarse hacia una trayectoria educativa propia, diversa y valiosa.

7. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA EXPERIENCIA

Los encuentros constituyeron un proceso de intervención integral que abordó dimensiones emocionales, identitarias y proyectivas del pasaje escolar hacia nuevas etapas. A través del juego, el diálogo, la producción colectiva y el vínculo afectivo, se habilitaron procesos de simbolización y apropiación que reforzaron la autoestima, la pertenencia grupal y la perspectiva de futuro de los/as estudiantes. Además, se promovió un enfoque de derechos, igualdad de género y valoración de la diversidad, en consonancia con los lineamientos de la educación uruguaya contemporánea.

A pesar de las limitaciones temporales que caracterizaron la intervención, se observaron transformaciones significativas en el grupo de estudiantes, tanto en el plano relacional como en la expresión subjetiva y emocional. Estas transformaciones no pueden comprenderse como efectos aislados de determinadas actividades, sino como el resultado de un proceso acumulativo y articulado de trabajo sostenido, en el que las intervenciones lúdicas, simbólicas y narrativas funcionaron como catalizadores para la reflexión, la construcción de vínculos y el desarrollo de modos alternativos de interacción.

Desde las primeras instancias, el grupo se mostró atravesado por altos niveles de conflictividad y desorganización vincular, lo cual se expresó en frecuentes episodios de violencia entre pares, dificultades para sostener el trabajo grupal, escasa escucha y expresiones emocionales marcadas por el desborde. La situación llevó incluso a que, por solicitud de las maestras, se suspendiera uno de los encuentros y a que se implementara la separación entre las dos clases para el desarrollo de ciertas actividades que originalmente habían sido pensadas de manera conjunta. Tales decisiones reflejaban un contexto de deterioro en la convivencia escolar que imponía obstáculos concretos para el despliegue de propuestas participativas, así como un clima general de desgaste emocional tanto para los niños y niñas como para el equipo docente y practicante.

Sin embargo, a lo largo del proceso de intervención, fue posible registrar avances sustantivos en términos de participación, compromiso y expresión emocional. El relato construido en este trabajo escrito en torno a los encuentros permite dar cuenta de una progresiva apropiación de los espacios por parte del grupo, en los que se fortalecieron los niveles de involucramiento, la capacidad de escucha y el respeto por las producciones propias y ajenas. Se hizo evidente una evolución en la posibilidad de poner en palabras emociones complejas por fuera del *acting out*, así como un incremento en la producción de sentidos compartidos, particularmente en aquellas actividades que implican creación grupal como la elaboración de la “túnica de la clase” o la construcción de acuerdos de convivencia, que a continuación se detalla.

En este marco, el cierre de los encuentros con el paseo final al Rincón Infantil Enriqueta Compte y Riqué, en el Parque Rodó, cobra una relevancia especial. No sólo por el valor simbólico de compartir un espacio recreativo fuera de la escuela, sino porque dicha salida fue posible en tanto resultado de un proceso de construcción de pautas de convivencia. En el encuentro previo al paseo, se leyó el cuento *Nos tratamos bien*⁴ como disparador, el cual generó un espacio de diálogo que derivó a la elaboración colectiva de acuerdos para el paseo. Este operó como un dispositivo pedagógico y afectivo que habilitó la apropiación de normas desde una lógica participativa y no punitiva. Esta dinámica pareció ser efectiva si evaluamos cómo luego se desarrolló el paseo, en especial si comparamos a anteriores encuentros; pues observamos una gran mejora en el clima grupal, el trato entre pares y la participación en las actividades.

No obstante, estimo que la eficacia de este último taller no radica exclusivamente en su contenido, sino en que consolidó todo un trayecto previo de elaboración simbólica, emocional y grupal sobre las múltiples dimensiones que conforman la convivencia: el reconocimiento del otro como sujeto, la regulación de los impulsos, la posibilidad de hablar y ser escuchado, el trabajo con la diferencia y el cuidado del entorno común. En este sentido, lo que se logró no fue simplemente un cambio de conducta momentáneo, sino una transformación subjetiva que, aunque incipiente, permite pensar en efectos más duraderos cuando existen dispositivos institucionales que sostienen y profundizan estas prácticas.

Además, si bien los episodios de violencia entre pares persistieron, tanto el equipo de intervención como las maestras observamos una disminución progresiva en la intensidad y frecuencia de los mismos. Esto no debe ser leído como erradicación o disminución de los conflictos, sino como una transformación cualitativa en la forma en que estos fueron procesados y abordados por el grupo.

⁴ Serrano, L. (2023). *Nos tratamos bien*. Beascoa.

Por otro lado, al pensar y narrar la experiencia pude reconocer que, sin que fuera un objetivo explícito o predefinido, al tratar las distintas temáticas y al atender lo emergente en la intervención, se promovió en los/as estudiantes la reflexión de la construcción de una narrativa propia. El habilitar espacios que promuevan la reflexión subjetiva, el reconocimiento de la singularidad y el ejercicio de la palabra en primera persona, además de fortalecer el autoestima, permite a los niños y niñas situarse como agentes activos en sus trayectorias vitales y educativas (Echavarría, 2003). El relato de sí permite organizar la experiencia en una secuencia coherente de sentido, integrar el pasado con el presente y proyectarse hacia escenarios posibles (Quiroga et al., 2021).

Este enfoque cobra especial sentido, teniendo en cuenta que los/as escolares con los/as que se trabajó, se encontraban en un momento de transición importante como lo es el egreso de la educación primaria. En esta etapa, los y las estudiantes de sexto año, con edades que rondan los 11 y 12 años, se encuentran ante una bisagra significativa en sus trayectorias, donde se conjugan procesos de cierre, despedida, apertura e incertidumbre frente a lo que vendrá. Además, Quiroga et al. (2021) en su estudio entienden que en niños y niñas de esta etapa etaria el proceso identitario ya muestra una estructura más integrada y reflexiva en comparación con etapas anteriores; siendo así, un momento clave para acompañar desde el ámbito educativo y familiar el fortalecimiento de una identidad positiva, validando sus intereses, emociones, relaciones y proyectos, y ofreciendo espacios de expresión y pertenencia.

La construcción de la identidad en la niñez/adolescencia es un proceso complejo, dinámico y situado, en el cual los sujetos van tejiendo una narrativa sobre sí mismos que les permite dar sentido a su experiencia vital y proyectarse hacia el futuro. Quiroga et al. (2021) identifican tres dimensiones clave de la identidad personal: unidad del sí mismo, integración del sí mismo e integración con otros.

En este sentido, la escuela se configura como un escenario privilegiado en dicha construcción; Echavarría (2003) argumenta que la escuela, como institución social, cumple un papel crucial en la construcción de la identidad de los sujetos, entendiendo a este proceso como una narrativa en permanente construcción, atravesada por lo histórico, lo afectivo, lo social y lo simbólico. En este sentido, el autor entiende que la acción educativa se convierte en un espacio privilegiado de narración; los sujetos se narran a sí mismos, configuran su historia, se piensan en relación con otros y con el mundo, y otorgan sentido a sus trayectorias vitales. Esto implica un trabajo subjetivo de elaboración de los significados que han marcado su historia y que continúan moldeando sus formas de sentir, pensar y habitar el mundo. La escuela, en tanto espacio cotidiano de interacción posibilita, u obstaculiza, estos procesos dependiendo de sus valores y prácticas pedagógicas.

Ante esto, se me viene a la mente el recorrido de los encuentros que construimos junto a una niña; una niña señalada por el equipo institucional como conflictiva y potencialmente violenta. Al inicio de la experiencia, la directora de la escuela nos advirtió sobre su comportamiento, relatando un incidente previo ocurrido en su primer día de clase donde la niña la habría amenazado. Este antecedente marcó desde un principio el modo en el que se nos sugirió vincularnos con ella, enfatizando la necesidad de mantener distancia y cautela. Sin embargo, la experiencia directa permitió construir una mirada más compleja y matizada.

Durante el primer encuentro, la niña ocultó su identidad brindando un nombre falso, hecho que inicialmente interpreté como parte de un juego o sentido del humor, ya que iba acompañado de constantes comentarios sarcásticos y agresivos hacia el grupo practicante. Pero al insistir con que la llamemos por ese nombre ficticio, se me generó una primera interrogante, ¿podía esa decisión de falsear su nombre ser una forma de distanciarse o de escapar del peso que su identidad había adquirido dentro del espacio escolar?

La posibilidad de pensar el nombre como un significante cargado de sentido social y afectivo me llevó a considerar su gesto como un intento de resignificación subjetiva. Según Erikson (1974), durante la niñez tardía y la adolescencia temprana se despliega un proceso de búsqueda de identidad atravesado por tensiones entre las definiciones impuestas por el entorno y la construcción de un sentido de sí mismo. En ese marco, el acto de renombrarse puede leerse como una forma de apropiarse de su propia narrativa.

Respeté el nombre que eligió, lo que pareció abrir un canal de comunicación más fluido. En los encuentros siguientes, comencé a vincularme con ella en el mismo tono irónico y sarcástico que ella manejaba, lo cual habilitó una dinámica de diálogo sostenido, mediado por el humor. Esta estrategia relacional, basada en el reconocimiento del lenguaje simbólico del otro/a, permitió que paulatinamente disminuyeran los insultos y que, en un momento dado, me “autorizara” a llamarla por su nombre real. Este cambio fue extensivo a otros integrantes del grupo practicante, lo cual señaló un giro en su posicionamiento dentro del espacio de los encuentros.

A pesar de sus dificultades de integración en las dinámicas grupales y la falta de involucramiento en las propuestas de los talleres, mostraba interés por establecer lazos vinculares selectivos, siendo uno el establecido conmigo. Solía acercarse antes de comenzar las actividades, especialmente hacia mí y hacia otra practicante con quien también generó un vínculo significativo; en dicho relacionamiento, se hizo evidente su capacidad de razonamiento y su agudeza cognitiva. En uno de esos intercambios le propuse un acertijo, el cual resolvió con entusiasmo; a partir de ese entonces, comencé

a proponer este tipo de desafíos en cada encuentro. Recuerdo particularmente una ocasión en la que, tras resolver uno de ellos, le expresé: “¡Qué inteligente que sos!” Su reacción fue correr hacia la maestra, abrazarla y anunciarle alegre y con orgullo: “¿Escuchaste? Soy inteligente”. Este gesto condensó en su espontaneidad el valor que puede tener una intervención que reconozca genuinamente las capacidades de una niña o niño, más aún cuando estos suelen ser identificados casi exclusivamente desde la etiqueta del “problema”.

No obstante, su trayecto se vio abruptamente interrumpido en uno de los últimos encuentros. La niña no se encontraba presente y, al consultar, se nos contó que había sido trasladada a otra escuela. Su ausencia fue notoria para el equipo practicante, aunque no pareció generar una conmoción particular entre sus compañeros/as, lo cual evidenció una cierta naturalización de la inestabilidad vincular en el grupo. Incluso su amiga más cercana relató el hecho con una actitud distante, lo cual me llevó a reflexionar sobre cómo estas experiencias de discontinuidad impactan en la construcción de pertenencia y en los vínculos dentro del ámbito escolar. Como señalan Marano y Zemaitis (2020), en contextos marcados por la fragilidad social la escuela no siempre logra sostener la promesa de continuidad que se espera de ella, y la fragmentación se vuelve parte de la experiencia cotidiana de los/as estudiantes.

A modo de epílogo de este caso, resalto que, contrastando con la manera en que inicialmente se nos presentó su figura, fue conmovedor recibir, a través de su amiga, un dibujo que la niña había realizado especialmente para mí, acompañado de un mensaje afectuoso y firmado con su nombre real. Este gesto final consolidó la complejidad del caso, una niña que, a pesar de las múltiples situaciones de vulnerabilidad y los estigmas que cargaba, logró construir vínculos significativos en el marco de los encuentros, dejando una huella afectiva tanto en nosotras como, probablemente, en ella. Demostrando también la complejidad de su persona como también el potencial de desarrollo cuando se mira y se trata por fuera de las etiquetas estigmatizantes.

Esta historia resuena con lo planteado por Echavarría (2003), quien propone que la identidad se conforma en un continuo proceso de delimitación entre el yo y el otro, en una tensión permanente entre lo propio y lo compartido. El autor argumenta que esta negociación se funda en lo vivido en la experiencia escolar como espacio de interacción social y cultural, donde los sujetos reconfiguran sus formas de vincularse, de leer el mundo y de proyectarse en él. Construir identidad en la escuela no es un resultado sino un trayecto, por lo que su deber supone acompañar a los sujetos en la producción de sentido sobre sí mismos y sobre el entorno, reconociendo que dicha construcción es siempre inacabada, plural y situada.

A pesar de los límites temporales y de las complejidades del contexto escolar intervenido, la experiencia permitió visibilizar el potencial de intervenciones psicoeducativas centradas en la expresión, el juego, la narración y la participación como herramientas de construcción vincular y subjetiva. Los avances registrados, tanto en el plano individual como grupal, refuerzan la necesidad de seguir promoviendo prácticas que abordan la convivencia escolar desde una mirada integral, situada y respetuosa de los niños y niñas.

8. REFLEXIONES FINALES Y APRENDIZAJES

La experiencia vivida en el marco de esta intervención, y su respectiva sistematización, permitió dimensionar la complejidad de trabajar con jóvenes en contextos vulnerables. También destacó la relevancia del trabajo interdisciplinario y comunitario llevado adelante mediante una lógica de horizontalidad, articulación y co-construcción con los distintos actores involucrados. La propuesta permitió comprender la salud mental como una trama compleja de dimensiones individuales, grupales y comunitarias que interactúan de forma dinámica y articulada.

Ante la pregunta del lugar y el sentido de la escuela, se logró reconocer empíricamente que la escuela es más que un espacio de transmisión de contenidos, sino un escenario cotidiano de vida en común, donde se configuran vínculos, identidades y sentidos subjetivos; siendo que reflexionar sobre las distintas aristas y sus aspectos psicológicos involucrados es esencial para luego diseñar intervenciones que potencien el desarrollo de los/as jóvenes en múltiples áreas, tanto en lo cognitivo como en lo social, lo afectivo, la salud y lo subjetivo.

En este sentido, pensar la salud mental de las infancias y adolescencias desde la escuela exige una mirada integral y comprometida que reconozca a la institución educativa como un espacio privilegiado para la promoción del bienestar psicoemocional, la garantía de derechos de todos y todas, y la construcción de una convivencia democrática.

A su vez, uno de los aspectos más interpelantes de la práctica fue el lugar que ocupamos como referentes adultos y como estudiantes de nuestras respectivas disciplinas, siendo en su mayoría practicantes de psicología, ciencias políticas y medicina. Nuestra presencia, tanto en los talleres como en los momentos espontáneos, funcionó en muchos casos como sostén afectivo y habilitador de nuevas formas de vincularse. La figura del referente cuando se posiciona desde la coherencia, la escucha y la disponibilidad, puede constituirse como una base segura desde la cual los niños y niñas se sientan habilitados a explorar, expresar, reparar y transformarse.

Esta constatación se articula con los aportes de Fernández et al. (2014), quienes sostienen que ninguna intervención puede comprenderse sin atender a las implicaciones del equipo interventor, entendidas como “las relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional” (p. 16). En este marco, reconocer y analizar cómo nuestras propias posiciones, expectativas y modos de estar incidieron en la dinámica grupal, permitió una lectura más compleja y honesta del proceso. Mi implicación institucional, al inscribirme como practicante de psicología dentro de un proyecto interdisciplinario, organizó determinadas funciones y modos de presencia. A su vez la implicación imaginaria movilizó representaciones previas sobre el trabajo en territorios vulnerabilizados que se vieron transformadas en contacto con la experiencia, y conllevó a que se reorientara mi modo de concebir el trabajo psicoeducativo, en sintonía con el enfoque reflexivo que los autores proponen.

Este rol de referentes también se vio atravesado por limitaciones, incertidumbres y tensiones que emergen con fuerza en el trabajo en territorio. En varios episodios se hizo evidente la “parálisis” de las/os adultos involucrados ante situaciones de violencia o sufrimiento infantil, lo cual evidenció la falta de recursos institucionales y la escasa formación y herramientas con las que muchos/as referentes cuentan para intervenir desde una perspectiva cuidada y transformadora. Esta carencia se agrava cuando, mientras los discursos institucionales promueven una cultura de la paz, las prácticas cotidianas reproducen lógicas punitivas o de exclusión. Los niños y niñas perciben estas contradicciones con claridad, y cuando los/as referentes no son coherentes entre sus mensajes y sus acciones se genera en ellos un sentimiento de inseguridad e inestabilidad vincular que favorece respuestas reactivas, como se evidenció en el episodio de conflicto entre las clases. Asimismo, la experiencia permitió constatar cuánto los niños y niñas reproducen las lógicas adultas: las divisiones, las etiquetas, las respuestas agresivas; pero también las formas de cuidado, escucha y colaboración, cuando estas se modelan desde los/as referentes. De ahí la importancia de formar adultos disponibles, sensibles y responsables, capaces de acompañar procesos grupales sin ejercer dominación, de intervenir desde una lógica formativa sobre la correctiva, y de sostener los vínculos incluso en los momentos de mayor conflictividad.

En suma, promover la convivencia escolar no puede reducirse a la prevención de la violencia, implica cuidar la salud mental del estudiantado, garantizar condiciones de reconocimiento y pertenencia, y habilitar una experiencia escolar que sea subjetivamente significativa y transformadora. Bajo el entendimiento que una escuela comprometida con la formación pedagógica y la salud mental es aquella que reconoce el valor de la palabra, el diálogo y la inclusión como principios orientadores de su funcionamiento, y que habilita espacios genuinos para la expresión subjetiva, la

participación activa y el reconocimiento de la diversidad. En este sentido, el fortalecimiento de prácticas escolares basadas en la contención y la construcción colectiva de sentido resulta imprescindible para prevenir el sufrimiento psíquico, favorecer la inclusión y garantizar trayectorias humanizantes.

Es de resaltar que la sistematización de esta experiencia permitió poner en valor la dimensión política y ética de toda intervención educativa, donde se juega nada menos que la posibilidad de construir otras formas de estar juntos más justas, inclusivas y humanas. Así como la importancia del análisis de las implicaciones como herramienta para pensar críticamente lo que hacemos y lo que producimos al intervenir (Fernández et al., 2014). Esto, sumado a la articulación interdisciplinaria, permitió enriquecer el sentido y la efectividad de la intervención, habilitando prácticas más integrales, situadas y respetuosas de la complejidad institucional y comunitaria.

A su vez, se evidencia que la articulación de los aportes de la psicología, como por ejemplo en la co-construcción de la demanda, en la identificación de las temáticas, en la lectura de las emergentes, en la elección de los modos de intervención, entre otros; permite darle un pie a las intervenciones que enriquecen el sentido y la efectividad de las mismas.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate, F. A., y Castañeda, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- ANEP. (2024). Orientaciones para el abordaje Habilidades Socioemocionales.
- Apex (2024). Programa: Espacio Práctica de Integral electiva – curricular 2024 Primer semestre EPI 18: Salud mental comunitaria y derechos humanos. Una mirada a las infancias y adolescencias. Universidad de la República, Programa Apex.
- Apex. (s.f.-a). Historia. apex.edu.uy. Recuperado 4 de julio de 2025, de <https://apex.edu.uy/el-programa/historia>
- Apex. (s.f.-b). Sobre el Programa APEX. apex.edu.uy. Recuperado 4 de julio de 2025, de <https://apex.edu.uy/sobre-el-programa-apex>
- Barnechea, M. M. y Morgan, M. L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias & Retos*, (15), 97-107.
- Borrás, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Correo Científico Médico*, 18(1), 05-07.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S156043812014000100002&lng=es&tlng=es

- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano.
- Calderón, G. E. C. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(4), 861-878.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2615>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51.
- CEIP (2023). Listado de Escuelas Aprender. Consejo de Educación Inicial y Primaria.
- Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México. (2024). Violencia entre pares en el ámbito escolar. Recuperado el 30 de junio del 2025 en: <https://cdhcm.org.mx>
- Conde, D. (2003). La psicología en la educación, dispositivos de intervención en construcción. Jornadas Universitarias de Intercambio Psicología en la Educación Un campo epistémico en construcción. Área de Psicología Educacional. Montevideo: Facultad de Psicología Universidad de la República.
- Correal Gutiérrez, M. y Vega Granda, R. (2024). Habilidades Emocionales y Convivencia Escolar: Un Análisis en Estudiantes de Tercero a Quinto de Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1444-1467.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10580
- De Ibargüen, I. (2019). Habilidades del psicólogo en el ámbito educativo. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia Comillas.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 10, 77-90.
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (2024). Informe individual por escuela: Escuela N.º 148 "República de Corea". Monitor Educativo.
- Dirección General Jurídica y Universidad de la República. (2014). Ordenanza del Programa Apex - Cerro.
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.
- Erausquin C., Denegri A. y Michele J. (2014). Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos. Material Didáctico Sistematizado.
- Erikson, E. H. (1974). El Ciclo Vital: Epigenesis de la Identidad. Identidad, juventud y crisis. Editorial Paldós, Buenos Aires.

- Escudero, I. y León, J.A. (2011). Hitos y Retos del Psicólogo Educativo. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 17 (1), 3-11.
- Fernández, A. M., López, M., Borakievich, S., Ojam, E., & Cabrera, C. (2014). *La indagación de las implicaciones: Un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad*. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, 7, 5–20.
- Fernández, A. M. y Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 53-66.
- Flores, A., y Herrera, I. (2021). Convivencia escolar. Dimensión y evolución. *Luciérnaga Comunicación*, 13(25), 70–86. <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). *¿Qué es la adolescencia?* <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia#:~:text=Adolescencia%20temprana,de%20los%20adolescentes:%20el%20acn%C3%A9>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes. Serie de formación sobre el enfoque basado en los derechos de la niñez*.
- Goodson Rojas, N. E. (2014). Taller lúdico expresivo como espacio productor de sentido/s. La construcción de la igualdad. *Revista de psicología*.
- INEEd (2025). *Aristas 2023. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 1 (3), 23-26
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IIICE*, 10 (18), 25-36.
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1(2), 23-31.
- Couriel, J. (27 de noviembre del 2017). Fragmentación sociourbana del gran Montevideo. *la diaria*. <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/11/fragmentacion-sociourbana-del-gran-montevideo/>
- Marano, M. G., y Zemaitis, S. (2020). Problemáticas educativas en el mundo contemporáneo: Entre la crisis de sentido y el derecho social a la educación. La Plata: EDULP (Libros de cátedra. Sociales).
- Martínez, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista complutense de educación*, 12(1), 295-318. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120295A>
- Méndez, L. y Yela, I. (2012). El Psicólogo en la Educación Infantil. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 18(2), 159-169.

- Ministerio de Desarrollo Social. (4 de mayo del 2022). Juntos dio inicio a un nuevo proyecto socio-habitacional en Montevideo. <https://www.gub.uy/mides>
- Municipio A, Intendencia de Montevideo. (2023). Inauguración del centro cívico Tres Ombúes. <https://montevideo.gub.uy>
- Municipio A (2022). Diagnóstico participativo del Municipio A. Intendencia de Montevideo.
- Municipio, A. (6 de noviembre del 2017). *60 Años del barrio 3 Ombúes*. <https://youtu.be/g768eN124r4?si=DdJYotSEtiNOZD6M>
- Observatorio del Municipio A (2022). Indicadores territoriales y sociales.
- Organización Mundial de la Salud (2009). Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (17 de junio del 2022). Salud mental: fortalecer nuestra respuesta. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Organización Mundial de la Salud, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). Cinco pilares esenciales para promover y proteger la salud mental y el bienestar psicosocial en las escuelas y los entornos de aprendizaje.
- Organización Mundial de la Salud (s.f.). *Constitución*. <https://www.who.int/es/about/governance/constitution>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean; Latin American Laboratory for the Assessment of Quality in Education (2012). Análisis del clima escolar: Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe.
- Organización Panamericana de la Salud (s.f.). *Salud Mental*. <https://www.paho.org/es/temas/salud-mental>
- Palomero, J. E., y Fernández, M. R. (2001). La Violencia Escolar: Un Punto de Vista Global. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 48, 19-38.
- Peña, G. y Morales, T. (2017). Violencia en la infancia Algunas miradas desde los derechos humanos y la psicología. Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.
- Pérez de Sierra, I., Quesada S. y Campero R. (2016) Género y Masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención.
- Portal Udelar. (s.f.). Integración de conocimientos y prácticas en la comunidad. udelar.edu.uy. Recuperado el 19 de junio de 2025, de <https://udelar.edu.uy/portal/integracion-de-conocimientos-y-practicas-en-la-comunidad/>
- Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., Conca, B. y Miranda, J. (2021). Identidad personal en niños y adolescentes: estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 320-344. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4448>

- Reinoso W.A., Chaguaró R.N., Rodríguez D.M., Cervantes B.G y Canchig A.I (Ed.). (2024). El Efecto Adverso Del Ambiente Escolar en la Salud Emocional de los Alumnos de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. 8 (2), 3336-3356 https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10762
- Rojas, J.C. (3 de junio del 2018). Salud: mucho más que la ausencia de enfermedad. *EL TIEMPO*. <https://www.eltiempo.com/salud/la-salud-no-es-solo-la-ausencia-de-enfermedad-por-eso-expertos-piden-cambiar-la-definicion-a-la-oms-226138>
- Salas, F. G. (2018). Caracterización de factores implicados en las conductas de riesgo en adolescentes. *Revista abra*, 38(56), 1. <https://doi.org/10.15359/abra.38-56.3>
- Sarmiento, M. J. (2017). Salud mental y escuela. *Nuestro Diario Vivir*. Programa Intervenciones en Salud Mental PUJ-HUSI con apoyo de Colciencias. Bogotá, D.C. (697-14).
- Silva, D. (2015). Políticas socioeducativas: intersecciones entre lo pedagógico y lo social. En *Pedagogía social: acción social y desarrollo*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). México. p. 363-374.
- Silva, D. y Pastore, P. (2020). Saber de los otros. La sistematización de experiencias socioeducativas como modo de producción de conocimiento en pedagogía social. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*. 4, 5-22
- Techera, A. y Gribov, D. (2022). Aproximación a una experiencia de formación y abordajes en clínica comunitaria en un programa de extensión universitaria en Uruguay. *E+E: estudios de extensión y humanidades*. 9 (13), 40-57.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática (s) de la convivencia*. ANEP