TRABAJO FINAL DE GRADO

Modalidad: Sistematización de Experiencias

“Acompañando caminos en la educación media: la dimensión vincular y el fortalecimiento de las trayectorias educativas.”

Andrea Virginia Díaz Graciano

C.I.: 4.577.561-0

Tutor: Asist. Dr. Diego Cuevasanta

Revisora: Asist. Mag. Valeria Píriz

Montevideo, Uruguay

Julio, 2026

Educar es conmoverse, afectarse, comprometerse, poner el cuerpo y el corazón. Es crear puentes con el conocimiento, con la cultura, con los otros donde el afecto es un mediador imprescindible.

—Carina V. Kaplan, *La afectividad en la escuela*

Índice

Resumen - …… 4

Introducción - ……. 5

Justificación de la propuesta - ……. 6

Delimitación de conceptos clave - ……... 10

Sobre adolescencias y juventudes - …… 10

Las instituciones educativas - ……. 12

Dimensión vincular en el ámbito educativo - ……. 14

Trayectorias educativas - ……. 18

Metodología - ……. 22

Análisis de Implicación - ……..……. 23

Contextualización de la experiencia - ……. 25

Reconstrucción histórica- …… 28

Análisis crítico - …….. 34

Los vínculos en las instituciones educativas: construcción y posibilidades - …… 35

Trayectorias educativas: fomentar la permanencia entre ausencias y vínculos - … 39

Aprendizajes y elementos a comunicar - ……. 45

Referencias - …… 49

Resumen

El presente Trabajo Final de Grado busca sistematizar la experiencia en la práctica preprofesional desarrollada en el año 2025, en un liceo ubicado en la ciudad de Montevideo. La misma se enmarca en un acuerdo entre el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología y el Departamento Integral del Estudiante de la Dirección General de Educación Secundaria, con el fin de promover el acompañamiento y colaborar en el sostenimiento de las trayectorias educativas, utilizando el taller como dispositivo de intervención. Esta sistematización implica la reconstrucción, interpretación y análisis crítico de la experiencia partiendo de los registros, intervenciones, observaciones y resultados de dicha práctica, haciendo énfasis en la dimensión vincular dentro de las instituciones y su relación con las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes que las habitan. Como principales aportes se destacan: la necesidad de implementar prácticas que promuevan integración, interacción y sentido de pertenencia; la relevancia de construir vínculos basados en la confianza, el afecto, la escucha y el acompañamiento, capaces de fomentar la emancipación y colaborar en sostener las procesos educativos; la importancia de romper con los discursos que niegan e invisibilizan a los jóvenes y reconocerlos como sujetos de derecho y; lograr que las instituciones sean lugares donde suspender y reparar las heridas sociales y subjetivas. Lo valioso de esta producción está en la posibilidad de visibilizar a la dimensión vincular como potenciadora de las trayectorias educativas, siendo esto de utilidad para el desarrollo de otras prácticas en el contexto educativo.

Palabras claves: vínculos, trayectorias educativas, adolescentes y jóvenes, educación media, psicología

Introducción

En el marco del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República es presentada esta sistematización de experiencia, producto de mi recorrido por una práctica preprofesional en el año 2025 cursando el ciclo de graduación de la carrera. Dicha práctica tiene su lugar en el ámbito educativo de nivel liceal, dando inicio en el año 2021 con una fase exploratoria realizada en la modalidad de Proyecto, instancia que permitió relevar intereses, expectativas y otros datos importantes para el posterior desarrollo de la misma. Ese primer proyecto, se realizó en los liceos que al momento de mi experiencia continuaban siendo parte de la propuesta, la cual tiene como propósito principal promover las condiciones que permitan generar herramientas, en los jóvenes, para mantenerse filiados a la institución educativa.

La práctica se realizó en un liceo público de la ciudad de Montevideo y los actores involucrados fueron los estudiantes, docentes, referentes, autoridades y personal de la institución, los diferentes equipos compuestos por estudiantes de la Facultad de Psicología y la docente a cargo de la práctica. La dinámica de trabajo con los estudiantes fue en formato taller, metodología de gran valor para las intervenciones grupales en el aula, llevando a cabo la planificación en base a lo pensado con los propios estudiantes según sus intereses y proyectos, atendiendo a su vez las demandas de la Institución.

Esta producción, tiene como objetivo reconstruir el proceso de la experiencia vivida, partiendo de la necesidad de conceptualizar y problematizar esta práctica en particular, analizando críticamente los registros derivados propiamente de las intervenciones, producciones, observaciones y resultados obtenidos, como también del desarrollo de dicha práctica en su integralidad, buscando destacar tanto sus fortalezas como sus límites y desafíos. Recopilar el registro de lo acontecido nos permite repensar por qué pasó lo que pasó o por qué una situación se dio de tal manera y no de otra, dando lugar a la construcción de otros sentidos; siendo el fin último de este trabajo, la recuperación de aprendizajes que sirvan de insumos y contribuyan en el desempeño de las prácticas preprofesionales en el ámbito educativo.

Para llevar adelante este TFG fue necesario realizar una delimitación de los temas a abordar, dada la imposibilidad de abarcar el contenido de la experiencia en su totalidad, en esta línea es preciso definir los ejes centrales de análisis, acción que posibilita una mejor orientación de la

reflexión. A raíz de ello, la presente sistematización apunta a profundizar en la dimensión vincular dentro de las Instituciones, enfatizando el análisis en la construcción de los vínculos y su relación con las trayectorias educativas de los jóvenes.

Es relevante, desde el lugar que nos ocupa, cuestionarnos y problematizar acerca de las formas cotidianas de vincularse en el ámbito educativo; de la necesidad de construir lazos afectivos basados en la confianza, el afecto, el respeto y la empatía, así como de la disponibilidad real en las instituciones de espacios donde los estudiantes sean escuchados y reconocidos, como también guiados y acompañados. A su vez, esta producción pretende también ponernos a pensar en las intervenciones psicológicas con los adolescentes, en los factores subjetivos que atraviesan sus procesos educativos y sus modos de ser, estar y sentir cuando habitan las instituciones (Corea y Lewkowicz, 2004). Trabajar y potenciar la dimensión vincular, nos conduce a la posibilidad de que los jóvenes carguen de sentido sus trayectorias educativas y realicen movimientos que favorezcan sus oportunidades.

Justificación de la Propuesta.

Es de destacar, que la educación es reconocida como un derecho humano fundamental y es el Estado quien debe garantizar y promover una educación de calidad, así como facilitar su continuidad a toda su población, a lo largo de su vida (Ley N° 18.437 – Ley General de Educación, 2008). Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2022), en adelante INEEd, el acceso a la educación se efectiviza en la matriculación, la asistencia regular, el aprendizaje y el egreso de los ciclos obligatorios, sin embargo, en nuestro país, una problemática persistente relativa a la educación es la interrupción y truncamiento de las trayectorias educativas en el ámbito público, un obstáculo importante para la concreción del egreso. Las tasas de ausentismo y desafiliación en la educación formal secundaria son elevadas y son variados los factores que inciden en el éxito o fracaso de dichas trayectorias. Aunque nuestro sistema de educación formal es amplio en cobertura, por la diversidad de sus planes, las dificultades se manifiestan en mantenerse en él y sostener los procesos educativos.

En esta instancia, es oportuno compartir algunos datos que permitan ilustrar mejor la situación. De acuerdo con el informe “La Esquiva meta del egreso” (INEEd, 2024), en la comparación de las metas de acceso y egreso de la educación media para el año 2023, establecidas previamente

por la Administración Nacional de Educación Pública y el Ministerio de Educación y Cultura, se observa una distancia negativa en cuanto a los datos del 2022 y las metas establecidas para dicho año, donde podemos apreciar que los resultados obtenidos no evidenciaron una mejora de un año al siguiente. A su vez, el reciente informe del INEEd (2026), sobre el análisis de los datos 2023-2024, muestra un aumento de entre un 2% y 3% en el acceso de los adolescentes -en edad teórica- tanto a la educación media básica, como a la superior, con relación a los valores del 2023, datos que, considerando el margen de error tampoco reflejan un progreso significativo en dicho período de tiempo. Sin embargo, dicho informe hace la comparación con el quinquenio anterior, donde sí se pueden apreciar resultados positivos en la educación media básica y superior, en cuanto a la cobertura.

Con relación al egreso, para el año 2023, observamos que, en la educación media básica, en jóvenes de 16 años fue de un 79,5% y en jóvenes de 18 a 20 de un 83,4% (INEEd, 2024), mientras que para el año 2024, los resultados se comportan de manera casi similar en el egreso de los jóvenes de 16 años (79,9%), observándose en cambio un aumento de poco más del 5% en el egreso de la educación media que alcanza el 88,8 % en jóvenes de 18 a 20 años (INEEd, 2026). Sin embargo, en cuanto a la educación media superior los valores son relativamente bajos, en jóvenes de 19 años, edad teórica para la culminación del nivel, el egreso fue de un 44,8% y en jóvenes de 21 a 23 años del 51,6% (INEEd, 2024), si bien el último informe del INEEd (2026) muestra un leve aumento en el egreso de la educación media superior, igualmente son números que no logran hacer una real diferencia. En tanto, en base a los datos reflejados podemos dar cuenta que casi la mitad de los jóvenes no logra finalizar la educación media superior, nivel de carácter obligatorio en nuestro país, lo que vulnera el derecho a la educación de los sujetos.

Es importante mencionar que, las diferencias en el acceso a la educación varían también según el nivel económico de cada hogar, los adolescentes de hogares con menores ingresos acceden a la educación obligatoria media y superior en un 89,7%, mientras que los jóvenes de hogares con mayores ingresos están representados en el acceso en un 97,5%. A su vez, es el ausentismo un gran problema que afecta particularmente a estudiantes de contextos vulnerables y en condiciones de extra-edad (INEEd, 2026).

Los valores expuestos muestran que, a pesar de algún leve progreso, el contexto del país en los últimos años no es el más favorable para la educación (INEEd, 2022). Uruguay avanza lento en el crecimiento del egreso en la educación media, tanto que en el año 2022 nos ubicamos en una de las peores posiciones en América Latina y el Caribe, solo superando a Honduras y Haití (INEEd, 2024). Los datos recabados de los diferentes informes del INEEd, evidencian dificultades para avanzar hacia la tan pretendida universalización de la educación media superior en nuestro país.

Con referencia a la dimensión vincular en las instituciones educativas, tema central de este trabajo, la relevancia de su estudio radica en la importancia de dicha dimensión en su sentido amplio. Lo vincular en los procesos educativos no sólo influye en relación con los saberes académicos, sino que además posibilita fomentar la permanencia y el sentido de pertenencia, a la vez que puede funcionar como un factor protector en el sostenimiento de los procesos educativos de los jóvenes, en cambio, los aspectos negativos de lo vincular pueden también ser promotores de la intermitencia de dichos procesos (Zunino y Lugo, 2022).

Según el INEEd (2014), trabajar sobre los vínculos en el ámbito educativo brinda la posibilidad de generar aprendizajes que colaboren en obtener mejores resultados, habilitando reflexiones que contribuyan a pensar, definir e implementar estrategias vinculares que potencien el tránsito de los jóvenes por las instituciones y favorezcan sus trayectorias educativas. En este sentido, la revisión de antecedentes permitió identificar artículos, estudios e investigaciones sobre la temática, lo que da cuenta que se trata de un tema presente en la agenda. Cabe mencionar que, en nuestro país aún resta mucho por estudiar, investigar y hacer, en favor de la universalización de la educación superior, la igualdad y el ejercicio pleno del derecho a la educación.

A continuación, se presentan algunos de los hallazgos obtenidos. El artículo “Los vínculos afectivos en la experiencia estudiantil” que analiza los resultados de un estudio socioeducativo sobre las relaciones entre las emotividades y la producción de las violencias, realizado con jóvenes escolarizados de zonas urbano-periféricas de Buenos Aires, destaca que formar lazos afectivos basados en la confianza y el respeto, dentro de las instituciones educativas tanto con pares generacionales como con adultos, contribuye al bienestar subjetivo de los estudiantes y además, favorecen la construcción de la valía social. A su vez, interpela el lugar de las

instituciones en cuanto a ampliar las posibilidades del reconocimiento mutuo, considerando que los jóvenes suelen ser sujetos que piensan, sienten y buscan proyectarse al futuro a través de la compañía humana. (García et al., 2023).

Los resultados del estudio “La permanencia en educación media y el vínculo adolescente con sus referentes institucionales: ¿un motivo para la continuidad educativa?”, realizado en tres liceos de Montevideo a través de instancias de intercambio y diálogos; menciona que el 40% de los adolescentes participantes manifestó haber tenido intención de abandono en ese año lectivo. Asimismo, el estudio permitió verificar que ese porcentaje de estudiantes mostró más valores negativos respecto a los vínculos con sus referentes y/o docentes (Zunino y Lugo, 2022). En este sentido, los resultados del trabajo “Roles docentes en la retención escolar de estudiantes de enseñanza media de la región de Valparaíso: Lo pedagógico, lo emocional y lo colaborativo”, evidencian que el apoyo, la existencia de vínculos significativos y el trabajo en comunidad son factores claves para la permanencia (Mendoza et al., 2022).

El por qué sistematizar esta experiencia se fundamenta principalmente en lo observado en el trayecto recorrido, en la identificación de problemáticas relacionadas con los jóvenes y sus procesos educativos, para repensar, analizar, interpretar y reflexionar, así como también en lo movilizadora que fue la experiencia a nivel personal. Asimismo, sistematizar nuestras prácticas nos permite identificar los elementos que las componen, comprenderlos, explicitarlos y analizarlos críticamente, en la búsqueda de producir conocimiento.

En los tiempos de hoy, donde se aboga por un desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, desde una perspectiva de derechos, es pertinente para el campo de la psicología sistematizar experiencias de prácticas educativas, teniendo en cuenta que los aportes derivados de estas producciones pueden ser de gran valor para continuar pensando las mismas, así como para implementar acciones y diseñar intervenciones, desde la psicología como disciplina, en beneficio de las trayectorias y oportunidades de nuestros jóvenes.

Delimitación de Conceptos Claves

Para introducirnos en la conceptualización de los principales temas que orientan este trabajo, considero pertinente señalar que, al sistematizar experiencias vinculadas a la educación —en este

caso, al ámbito liceal—, resulta fundamental reconocer la existencia de múltiples adolescencias y juventudes, especialmente en contextos de desigualdad. Asimismo, es necesario considerar que las instituciones educativas, además de transmitir conocimientos y saberes, producen sentidos acerca de lo que implica ser joven. En este marco, es donde cobra relevancia la dimensión vincular dentro de las instituciones y su incidencia en las trayectorias educativas de los jóvenes que las habitan.

Sobre Adolescencias y Juventudes.

En las últimas décadas ha sido notorio el desarrollo del campo de estudio y las conceptualizaciones con respecto a las nociones de adolescencia y juventud, despertando la necesidad de pluralizar los términos, dado que las heterogeneidades observadas en estos colectivos sociales nos permite reconocer la existencia de diferentes adolescencias y juventudes , tanto las experiencias, trayectorias de vida o condiciones socioeconómicas, entre otros factores, hacen grandes diferencias en las formas de ser adolescente o joven en el mundo. En esta línea, el presente trabajo está enfocado desde la conceptualización de la adolescencia y juventud como construcciones sociohistóricas, culturales y relacionales, que tomando en cuenta las situaciones de cada época van adquiriendo diferentes sentidos, suponiendo cambios y resignificaciones (Dávila León, 2004).

Con respecto a la delimitación de la franja etaria de las categorías adolescencia y juventud, tema de controversia y discusión en la literatura, no es la edad un factor como criterio universal, sino que funciona como un referente demográfico (Dávila León, 2004). Al decir de Margulis y Urresti (1998) el enclasamiento por edad ya no posee competencias y atribuciones uniformes y predecibles, sino que presenta características, comportamientos y posibilidades muy diferenciadas y heterogéneas.

Como categoría, la definición de juventud se puede articular desde lo juvenil, que refiere al proceso de construcción de identidad, donde las vivencias y experiencias de los jóvenes van definiendo su propio ser en la búsqueda interna del yo; y desde lo cotidiano alude al contexto relacional y social en el cual se lleva a cabo dicho proceso, ese entorno diario del cual los jóvenes son parte (Dávila León, 2004). De aquí que, la juventud no se manifiesta de la misma forma en jóvenes urbanos y rurales o de diferentes culturas o distintas clases sociales; la

diversidad de las vivencias y experiencias de la vida cotidiana dan cuenta de distintas realidades. Los aportes de Margulis y Urresti (1998), también postulan que las juventudes son múltiples, las condiciones en las que cada joven se encuentra hacen que la juventud, como forma particular de estar en la vida, no sea transitada de la misma forma.

Margulis y Urresti (1998), destacan que la juventud como condición social no es ofrecida de manera igualitaria a todos los que pertenecen al grupo de la categoría joven, a su vez, los autores traen el concepto de moratoria social, que surge con la modernidad y extiende los tiempos de la juventud para la maduración social, postergando el matrimonio y la procreación, así como ciertas responsabilidades económicas y sociales de la vida adulta. Esto posibilita más tiempo para el autoconocimiento, el estudio, la preparación y capacitación personal, ampliando las oportunidades de los jóvenes, en la búsqueda de un mejor porvenir. Sin embargo, no todos pueden ostentar el beneficio de una prolongada etapa de juventud y son las condiciones socioeconómicas una gran limitante para ello, los jóvenes de clase social popular, comúnmente ingresan a una edad temprana al mundo del trabajo (formal o informal), como también suelen conformar hogares y tener hijos apenas pasada la adolescencia, esto nos permite reafirmar que hay distintas maneras de ser joven, donde se habitan realidades totalmente desiguales (Margulis y Urresti, 1998).

Según Chaves (2005), en el plano social se reconoce la existencia de diversos discursos reproducidos y establecidos en cuanto a la representación de la juventud, los que varían según el momento. Esos discursos - mediáticos, políticos, educativos, familiares, entre otros - presentan, en ocasiones, diferencias y contradicciones, que generalmente nombran y clasifican, imponen expectativas sociales y familiares o también delimitan lo permitido y lo prohibido, mientras que van operando, desde distintos lugares y en conjunto, como articuladores de sentido sobre lo juvenil. Los jóvenes son, en gran parte, definidos a partir del “ser en sí mismos” (p. 13), postura que deriva en una serie de afirmaciones sobre ellos que se caracterizan desde la falta, la diferencia y la negación, donde se los etiqueta como inseguros, no productivos, peligrosos, incompletos, desinteresados, victimizados, rebeldes y más, evidenciando una mirada desde la individualidad que limita la concepción de lo juvenil como construcción social. A su vez, dichas afirmaciones integran los diferentes discursos que resultan ideologizados y discriminatorios, se

los invisibiliza, desvaloriza y niega, así como se les obstaculiza la capacidad de acción propia en la sociedad (Chaves, 2005).

En relación con el impacto de los discursos mencionados, son los propios jóvenes los que los desafían y se oponen, aunque en ocasiones se apropian de los mismos, limitando esto último el lugar como sujeto de derecho y también sus potencialidades. Los aportes de Chaves (2005), destacan la necesidad de reconocer las capacidades de los jóvenes como sujetos; dejar de verlos desde la falta, ya sea de experiencia, madurez o responsabilidad, y admitir que son personas capaces de opinar, cuestionar, decidir y participar como actores en la sociedad. A su vez, la autora sostiene que es necesario pensar a los jóvenes en relación; con las familias, la sociedad, las instituciones, las culturas y no como un ser aislado en formación para el futuro, retirando de ellos esa mirada adultocéntrica y comprendiendo que son sujetos con experiencias, sentires y voces propias.

Las Instituciones Educativas.

A lo largo de los siglos las instituciones educativas, creaciones culturales de la modernidad, han sido analizadas, debatidas, demandadas, denunciando una crisis de larga data, lo que compromete principalmente a los docentes quienes tienen un rol fundamental en el funcionamiento de las mismas. La educación se presenta, desde hace ya tiempo y aún en la actualidad, como un campo de tensiones, donde las formas que se conservan en el tiempo conviven, en un interjuego constante, con las nuevas maneras de vivir, aprender y relacionarse en el contexto educativo (Leoz, 2012). Fernández (1994) sostiene que las instituciones, en situaciones críticas o inestables, pueden experimentar problemas que afecten tanto el funcionamiento como la construcción de los vínculos que en ellas emergen. En este sentido, Simons y Masschelein (2014), mencionan que la escuela[1] es acusada de "alienar a los jóvenes de sí mismos y de su ambiente social" (p. 5), ya que, al encontrarse atrapada por sus propias dinámicas y autojustificaciones, es vista como una institución aislada en relación con la realidad, así como con las demandas del mundo de los jóvenes. Asimismo, Fernández (1994), destaca que las instituciones educativas están alcanzadas tanto por la esclavitud como por la libertad,

[1] En la mayoría de los países Latinoamericanos el término escuela hace referencia al sistema educativo formal en general, agregando primaria o secundaria según se quiera especificar, en cambio en nuestro país, el término escuela es utilizado para referirse al nivel de educación primaria, mientras que para el nivel de educación secundaria empleamos el término liceo (Vaccotti, 2021).

conformando un espacio que promueve normas, valores y formas específicas de organización, favoreciendo a la vez, el diálogo, la autonomía y el pensamiento crítico, fomentando la emancipación en busca de la formación de sujetos libres.

Según Frigerio et al. (1992), las instituciones son construidas a partir de un contrato fundacional que expresa el mandato social del que cada una de ellas está a cargo, las instituciones educativas surgen a partir de un sentido desde lo social, siendo responsables de la formación y de asegurar la transmisión del conocimiento. Sin embargo, con los avances y las nuevas lógicas sociales el contrato fundacional pierde vigencia, siendo necesaria su redefinición y resignificación, posibilitando reestructurar las relaciones entre la sociedad y la escuela como institución. En esta línea, los aportes de Simons y Masschelein (2014), mencionan que pensar la idea de resignificar lo escolar implica encontrar formas concretas de ofrecer "tiempo libre" (p. 4) qué posibilite nuclear a los jóvenes con relación a "algo común" (p. 4), relativo al mundo actual y a disposición de las nuevas generaciones. A la vez, los autores destacan a la escuela como un lugar público que otorga la existencia de un tiempo igualitario, lo que supone un privilegio, permitiendo apartar a los estudiantes del desigual orden social y económico, brindando un tiempo y espacio por fuera de la sociedad y el hogar.

Si bien las instituciones educativas tienen en común algunas características, no todas son vistas de igual manera ni por quienes las habitan ni por el resto de la sociedad; cada institución construye su impronta y un estilo propio que va siendo moldeado por sus actores y sus prácticas, lo que captura nuestra imagen- representación, que no está solamente conformada por aspectos como, si es agradable visualmente la institución o si está limpia o por el comportamiento de los estudiantes, sino que también incluye aspectos como el estilo de los vínculos o las decisiones que allí se toman. Los rasgos de identidad y las particularidades propias de lo que es poseedora cada institución, es lo que entendemos por cultura institucional que determina cómo dicha institución es percibida por sus miembros y por sí misma (Frigerio et al., 1992).

En relación con lo anterior, Fernández (1994) sostiene que, la cultura institucional está compuesta, cada vez más, por niveles de mayor complejidad y que una institución logra subsistir cuando es capaz de absorber el impacto de los cambios, sin variar las características que conforman su identidad institucional. Al respecto, Follari (1996) afirma que redefinir la escuela

no pasa únicamente por implementar nuevos planes o programas, sino más bien por diseñar otras prácticas y formas de vivir lo educativo, modificando la cultura institucional, elemento central en la cotidianeidad de la vida escolar.

De acuerdo con Fernández (1994), las instituciones son objetos culturales que ponen de manifiesto determinada cuota de poder social y constituyen espacios que otorgan la posibilidad de lo colectivo para la regulación del comportamiento individual, en la convivencia compartimos normas, valores y modos de relacionarnos, que van definiendo lo grupal como también al propio individuo. Desde la perspectiva de la autora, las instituciones educativas posibilitan la conexión entre los sujetos y la cultura, transmitiendo y reproduciendo reglas, valores y modos de actuar socialmente legitimados; conformando organizaciones que orientan y regulan las prácticas y vínculos de quienes forman parte de ellas. Asimismo, la trama de relaciones y acontecimientos pautados por las instituciones, van configurando al sujeto pasando, mediante el proceso de socialización, a integrar su subjetividad y funcionando como un regulador social interno (Fernández, 1994). En esta línea, Follari (1996), destaca que la escuela en el proceso de socializar mantiene un rol conservador, socializando a las generaciones actuales en base a valores de épocas anteriores, lo que evidencia, una clara disfunción entre la educación y la realidad fuera de las instituciones. Las transformaciones culturales y sociales exigen que las instituciones educativas asuman nuevos desafíos orientados a dar una respuesta acorde a las demandas actuales.

Dimensión Vincular en el Ámbito Educativo.

El vínculo interpersonal es parte esencial de este trabajo, que aborda principalmente la dimensión vincular en las instituciones educativas, esta temática nos invita a pensar sobre el entramado de relaciones que se construyen entre los distintos sujetos que habitan dichas instituciones. La Real Academia Española define en su diccionario al término vínculo, proveniente del latín vincŭlum, como la unión o atadura de una persona o cosa con otra. Claramente, esta definición resulta insuficiente para comprender la complejidad que adquiere dicho término en el ámbito de las relaciones humanas, por lo que se han contemplado otras construcciones teóricas que permitan ampliar y enriquecer la conceptualización.

Desde la perspectiva de Pichón Rivière (1980), el vínculo constituye la unidad mínima de análisis de la psicología social, donde el estudio está puesto en la relación de un sujeto con otro y no sobre el individuo mismo. A su vez, el autor sustenta que el vínculo siempre es social, constituyendo una estructura dinámica y compleja caracterizada por la comunicación y el aprendizaje, en una relación que es bidireccional y de afectación mutua.

Desde una mirada psicoanalítica, Berenstein (2001) sostiene que la identificación e imposición primaria, a partir del vínculo con los padres, establecen en el bebé marcas inconscientes en la fundación de su psiquismo y que, la existencia luego de otros vínculos significativos a lo largo de la vida del sujeto, producirán también otras marcas propias de dichos vínculos, entendiendo que el psiquismo no se da de forma aislada, sino que se configura en relación con un otro. A su vez, el autor define al vínculo como "una estructura inconsciente que liga a dos o más sujetos, a los que determina en una relación de presencia" (p. 16), identificando la presencia como cualidad que impone una marca, sosteniendo que, en el vínculo los sujetos son preexistentes, pero a su vez se constituyen. Asimismo, Raggio (2017) menciona que el vínculo contempla tanto una dimensión afectiva como de relación social, entendiendo el vínculo como "una relación social afectivamente mediada" (Freud, 1976, citado por Raggio, 2017, p. 269).

Desde las ideas de Puget, Bergagna (2022) destaca que, en el vínculo con un otro, interactúa lo actual con las historias pasadas, como también lo interno y lo externo; no es solo quien somos, sino también en quien nos transformamos. Al decir de Berenstein (2001) el sujeto es producido por tres mundos ajenos: el interno, el de los otros y el social, a la vez que, es el propio sujeto quien los conecta o separa. Para Larroca (2009), el ser sujeto se efectiviza en la relación con el otro, construida a través de lo vincular, en un proceso donde la intersubjetividad es constitutiva del vínculo y que exige para su existencia reconocer al otro como sujeto, a la vez que, ese otro nos reconozca como tal. Por ello, pensar la dimensión vincular implica poner en juego de manera simultánea, tanto a los sujetos como la relación entre ellos.

Con relación al vínculo en la experiencia educativa, en la interacción y el reconocimiento mutuo, es que lo intersubjetivo posibilita la construcción de significados, experiencias y conocimientos compartidos. A partir de la interacción, donde las palabras ajenas pueden llegar hacerse propias, el otro toma un papel protagónico en la construcción del sujeto y su identidad (Píriz, 2015). En

esta línea, Valverde (2021), sostiene que los liceos brindan condiciones para desplegar y conformar subjetividades juveniles desde la relación con otros, quienes pueden obstaculizar o potenciar esos procesos, pudiendo convertirse en otros significativos. Asimismo, son las instituciones de educación lugares que habilitan el espacios para el desarrollo social y psíquico, así como para la construcción de identidad, siendo partícipes fundamentales en el proceso de socialización de los adolescentes que las habitan (López et al., 2013), allí el vínculo construido entre docentes y estudiantes contiene una carga afectiva de gran significado la que estructura el vínculo institucional, que tanto puede ser positiva como negativa (Raggio, 2017).

Haciendo referencia a la relación pedagógica, Carbajal (2021) sostiene que, los sentimientos y actitudes, tanto de docentes como estudiantes, destacan la importancia de la subjetividad y la comunicación en dicha relación, donde la existencia de un vínculo educativo intergeneracional posibilita mantener y darle continuidad a la cultura; vínculo que es pensado como atadura, como lazo capaz de sujetar y dejar huellas que posibiliten el porvenir de los sujetos (Nuñez, 2003 citado por Carbajal, 2021). Según Píriz (2015), ese vínculo capaz de atar y dejar en un instante su marca debe, al mismo tiempo que sujeta, permitir que cada uno vaya en busca de sus propios caminos. En esta línea, Cornu (2017), sobre los oficios del lazo, trae la idea de acompañar como oficio de humanidad, como un ir juntos guiado por la reciprocidad, acompañando desde una acción formadora que brinde seguridad y posibilite una confianza emancipadora, desde un acompañamiento sin dependencia que fomente la autonomía. A su vez, la autora habla de la igualdad en la asimetría, lo que implica ejercer un rol guiado por la orientación en favor de la emancipación y no un rol ejercido desde la superioridad.

Con referencia a los adultos en las instituciones educativas, Raggio (2017) menciona que estos son generalmente el principal sostén psicológico exogámico para los jóvenes que las habitan, destacando la importancia de que esos adultos, nuevos puentes con la cultura, operen desde las lógicas del reconocimiento, donde mirar y validar la existencia de un otro hace que ese otro reconozca también su propia existencia. En relación con ello, Kaplan (2022) destaca que en lo pedagógico la conexión emocional habilita el movimiento de “te reconozco, me reconoces, nos reconocemos” (p. 33), que implica la existencia del reconocimiento mutuo, en un terreno afectivo común y compartido. A su vez, Valverde (2021) sostiene que las instituciones

educativas son lugares privilegiados para generar encuentros y en el vínculo educativo hay un sujeto que siempre espera algo de otro, ya sea una mirada, una palabra, una acción, etc.

En este marco, resulta valioso introducir la idea de Skliar (2011) acerca de la gestualidad mínima para pensar la educación, lo que abre caminos para pensar 'eso qué pasa', 'eso que nos pasa' en la educación a diario; esta acción, podría conducir a un pensamiento que iría en distinta dirección con respecto a esa parte del discurso pedagógico contemporáneo que se apoya en un lenguaje heroico, redentor, salvacionista o benéfico. Al respecto, la gestualidad mínima, refiere a esos gestos pequeños, sutiles que se dan en lo cotidiano, como "dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar", en ocasiones estos gestos pueden parecer insignificantes, sin embargo, cargan en sí mismos más significado que otros gestos excesivos o desmesurados (Skliar, 2011, p. 22). En lo que refiere a la dimensión vincular, este tipo de gestos adquieren un lugar fundamental que contribuye a fortalecer la construcción de vínculos significativos en el contexto educativo.

Desde la perspectiva de Kaplan (2022), la escuela puede representar un espacio simbólico más real para la construcción de vínculos estables y duraderos que contribuyan en mitigar el miedo a la soledad, en una sociedad líquida[2] que produce sujetos más autónomos, pero también más solitarios. La autora sostiene que el orden social es de naturaleza afectiva y está influido por valores, sentimientos y emociones que se van inscribiendo como formas de ver y sentir, resaltando la idea de que, ante la inexistencia de un compromiso emocional recíproco no son posibles los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al decir de Kaplan (2022), la escuela es un escenario simbólico de producción que necesita implementar la justicia afectiva, lo que apunta a construir vínculos que promuevan el reconocimiento, el cuidado, la solidaridad, la cooperación y la reciprocidad, en busca de contrarrestar la desvalorización social, el sufrimiento y la desigualdad que experimentan muchos jóvenes. Según Kaplan y Glejzer (2025), la justicia afectiva permite, en la constitución del lazo social, revalorizar el sentido democrático de la convivencia en las instituciones educativas. A su vez, los autores traen la necesidad de pensar cómo las relaciones afectivas dentro de dichas

[2] Sociedad líquida: sociedad contemporánea caracterizada por la fluidez e inestabilidad y la ausencia de valores y estructuras tradicionales (Bauman (s/f), como se citó en Vega-Figueroa, 2025).

instituciones pueden contribuir a sostener la injusticia social cuando reproducen mecanismos y prácticas de desigualdad hacia los más desprotegidos.

En esta línea, cobra vital importancia la función social de las instituciones educativas, especialmente del quehacer docente, en cuanto a contribuir en reparar las heridas sociales de los estudiantes, actuando frente a ellas como un contrapeso simbólico desde la construcción de una mirada fortalecedora; donde la confianza, el reconocimiento y el afecto, constituyen categorías fundamentales de las interacciones socio-afectivas intersubjetivas que configuran la experiencia educativa, habilitando la creación de otros horizontes de posibilidad (Kaplan y Glejzer, 2025).

Trayectorias Educativas.

Hace ya un tiempo, las funciones y organización tradicional de las instituciones de educación secundaria vienen siendo desafiadas, tanto por los cambios en las culturas juveniles, como también por las expectativas de una educación inclusiva, asimismo, aún persisten grandes inequidades (Jacinto y Terigi, 2007), poniéndose de manifiesto, en los estudios sobre trayectorias educativas, la distancia existente entre los recorridos previstos por el sistema educativo y los realizados efectivamente por los jóvenes. Según Briscioli (2017), partiendo de la perspectiva sociológica de las trayectorias, estas constituyen una unidad de análisis para el estudio de las ofertas de escolarización disponibles, poniendo el foco en cómo las instituciones las definen.

En esta línea, la mirada de Terigi (Miclniezuk F., 2014) busca desplazar hacía el sistema educativo parte de la responsabilidad sobre el fracaso escolar, por el cual, históricamente, se tendía a responsabilizar a los estudiantes y sus aspectos más individuales. El punto de vista que la autora propone impulsa la idea de revisar y atender los formatos, la flexibilidad de la enseñanza, así como también las cronologías de aprendizaje, en la búsqueda de la construcción de trayectorias más inclusivas. Al respecto, Greco (2015) sostiene que, las transformaciones contemporáneas exigen a las instituciones perspectivas educacionales teórico - prácticas que permitan acompañar y sostener las trayectorias, esto mediante propuestas que contemplen los diversos recorridos y que den respuesta tanto a las necesidades singulares como colectivas, sin explicar las dificultades en las trayectorias centrándose en aspectos individuales de los sujetos como sus capacidades, identidades, imposibilidades o historias familiares y sociales.

Desde el punto de vista conceptual, la trayectoria se enfoca en la interpretación de fenómenos sociales y su desarrollo a través del tiempo, permitiendo el estudio y análisis de los diferentes procesos de un área específica, como puede ser laboral, educativa, vital, entre otras, considerando a su vez, todas las esferas de la vida del sujeto. Asimismo, el estudio de las trayectorias articula en la dimensión temporal tanto aspectos objetivos como también subjetivos (Briscioli, 2017). En este sentido, la noción de trayectorias educativas refiere al recorrido que realizan los sujetos dentro del ámbito educativo que, en palabras de Greco (2015), "no pueden pensarse sin una articulación de sentido con las trayectorias de vida de los estudiantes"(p. 158).

Tomando los aportes de Terigi (2007), es posible distinguir, en las trayectorias escolares, las teóricas y las reales. Las primeras son aquellas definidas por los sistemas educativos a partir de su organización institucional, las que suponen un itinerario lineal previamente establecido, marcado por tiempos, niveles y una progresión curricular específica. Por otra parte, las trayectorias reales refieren a las formas singulares de cada sujeto para transitar su proceso educativo, en función de sus intereses, motivaciones, posibilidades y condiciones particulares, a su vez, alcanzado por repeticiones, abandono temporal, o interrupciones, entre otros aspectos.

En relación con lo anterior, Briscioli (2015) trae la idea de intermitencia como un rasgo actual de las trayectorias escolares, "un fenómeno que se interrumpe o cesa y vuelve a continuar sucesivamente" (p.149), que implica un ida y vuelta de los estudiantes a las instituciones y a sus procesos educativos, lo que evidencia la persistencia de los mismos de continuar; en palabras de Briscioli (2015) "van y vienen, pero siempre insisten" (p. 149). Sin embargo, podríamos cuestionar si la linealidad es una propiedad exclusiva de las trayectorias teóricas o si también hay trayectorias lineales que son a su vez reales, esos recorridos donde los estudiantes van avanzando progresivamente sin interrupciones o alteraciones significativas.

El estudio de las trayectorias educativas nos permite observar la existencia de recorridos que cumplen con los requerimientos de las trayectorias teóricas, pero a la vez son muchos los jóvenes que transitan otros recorridos que pueden no ser continuos, lineales o anualizados sino que ser variables, heterogéneos y sujetos a ciertas contingencias, evidenciando la existencia, cada vez más presente en la educación media y superior, de las trayectorias reales, también denominadas no encauzadas (Terigi, 2007). En este punto, pensar en las trayectorias educativas nos remite a

temas que constituyen problemáticas persistentes en su entorno, como son la permanencia, el ausentismo, el abandono o discontinuidad de los procesos educativos y la desafiliación, fenómenos donde inciden tanto cuestiones de carácter personal, familiar, social, institucional, económico, vincular, entre otros.

Con respecto a la permanencia, Carbajal (2021) sostiene que son diversos los factores que la determinan, donde además influye lo personal, el encuentro con otros y con la propia institución; definiendo un resultado que tanto puede ser el avance académico como también el alejamiento del estudiante del ámbito educativo. Asimismo, la autora señala que las estrategias que lleven adelante las instituciones para atender la permanencia otorgan sentido, brindando o no, otras posibilidades a sus estudiantes de darle continuidad a sus trayectorias.

Otro fenómeno de carácter complejo y multicausal, muy presente en la educación media en nuestro país, es el ausentismo; determinado por una asistencia irregular problemática que, independientemente de los motivos que la provoquen, implica un debilitamiento de los vínculos en un sentido amplio, ya sea con el conocimiento, con los otros, con la institución y con la cultura (Cardozo, 2025). Según Terigi (2009), las formas de ausentarse no siempre son iguales, no es lo mismo un estudiante que falta por una incompatibilidad del horario de clase con su horario laboral o por un tema relacionado a la maternidad o bien por desinterés frente a la oferta educativa; los motivos del ausentismo estudiantil son diversos, lo que implica que no todos los casos pueden ser tratados en base a una estrategia común.

En cuanto al tema del abandono escolar, Briscioli (2017), menciona que, reconstruir las trayectorias educativas es algo de carácter metodológico que dependerá de la posición que se tome frente a dicho tema. Al respecto, Terigi (2007) destaca que tanto las transiciones educativas de un nivel a otro, como también la intensidad de la relación entre el estudiante y la institución, establecen diferentes formas de pertenencia, donde la falta de recursos ante los cambios y la baja intensidad de las relaciones, crean un vínculo tenso con la institución que supone una experiencia educativa marcada por dificultades, lo que conlleva de una manera paulatina al abandono; que según Carbajal (2021), no es un fenómeno que se explica por factores estrictamente individuales y no es una decisión aislada de quien se va.

En la misma línea, Briscioli (2017) sostiene que reconocer que el fenómeno del abandono escolar, ya sea temporal o permanente, no admite simples respuestas asociadas a una sola variable, contribuye a comprender que las causas de dicho abandono, como también del fracaso escolar, articulan múltiples dimensiones, dentro de las que podemos advertir, entre otras, la situación socioeconómica, las responsabilidades familiares y/o laborales de los jóvenes, la condición de ser adolescente, las situaciones vitales traumáticas, las prácticas expulsoras de las instituciones educativas y la sucesión de experiencia de fracaso; en palabras de la autora, "a quienes no asisten a la escuela les han sucedido muchas cosas en la escuela antes de dejar de ir" (p. 28). Según Fernández (2009) tanto el ausentismo como la repetición y el abandono, son eventos previos que posiblemente derivan en la desafiliación.

En cuanto a las problemáticas que giran en torno a las trayectorias educativas y pensando en la intermitencia e interrupción de los procesos educativos, en esa posibilidad de ir y volver del sistema, donde en ocasiones, esa vuelta se demora un poco más o tal vez nunca llega, es importante distinguir el fenómeno del abandono con el de la desafiliación. Según los aportes de Fernández et al. (2010), cuando hablamos del abandono hacemos referencia a un evento particular más simple qué implica la discontinuidad de los procesos educativos en curso en un momento puntual, evento qué puede deberse a múltiples causas. En cambio, cuando nos referimos a la desafiliación deben considerarse otras condiciones para que se dé este fenómeno, el cual indica un determinado estado social del sujeto con respecto a la educación.

Siguiendo con los postulados de Fernández et al. (2010), la desafiliación implica la decisión de no inscribirse o no asistir desde el comienzo y que esto se dé durante dos años consecutivos, sin un posible reingreso a las aulas en el año siguiente luego de esos dos, además que no se haya acreditado el nivel educativo mediante otros planes alternativos, esto con respecto al sistema de educación formal.

En este sentido, la desafiliación tiene como consecuencia que la institución deje de ser parte de la vida de ese sujeto que se desvincula, lo que supone el truncamiento de su trayectoria educativa, sin embargo, tanto el abandono como la desafiliación tienen carácter transitorio y reversible, brindando la posibilidad de dar continuidad a las trayectorias educativas, así como de retomar los vínculos, tanto pedagógicos como sociales (Fernández, 2009).

Metodología

Cuando hablamos del término sistematizar nos referimos comúnmente a clasificar, ordenar o catalogar cierto tipo de información o datos. Sin embargo, en el caso de la sistematización de experiencias, dicho término es utilizado en un sentido más amplio, esta metodología busca ordenar, reconstruir y analizar el proceso de la experiencia vivida, con la intención de comprenderla, producir conocimiento, extraer aprendizajes y compartir lo aprendido, habilitando la interpretación crítica de nuestras experiencias, aquellas instancias vitales, únicas, irrepetibles y complejas donde interrelacionan tanto factores objetivos como subjetivos, en un momento y contexto determinado (Jara, 2011).

Como punto de partida, lo esencial para realizar este tipo de producción es haber participado de la experiencia y disponer del material para su elaboración, para establecer luego un objetivo, delimitar el objeto a sistematizar y definir el eje de la sistematización; asimismo, es una metodología que implica asumir un desafío que requiere interés y sensibilidad en el sistematizador, haciendo posible que la experiencia hable por sí misma (Jara, 2011).

En el caso de esta producción, sistematización de una práctica preprofesional del ámbito educacional, el eje precisado es la dimensión vincular en las instituciones educativas y fue realizada con un enfoque de carácter cualitativo. Con relación a los recursos, se utilizaron las producciones y registros de las diferentes intervenciones, los resultados de la observación participante y las entrevistas, las notas registradas de la instancia de supervisión, los documentos e informes realizados a lo largo del año y también el trabajo final grupal de la práctica sistematizada.

La sistematización de experiencias como metodología pone en juego el diálogo de saberes entre "el conocimiento científico y los saberes populares" (p. 35), constituyendo una herramienta para un abordaje integral, que da lugar a otras formas de producir conocimiento en el ámbito académico; asimismo, sistematizar implica la búsqueda de nuevos enfoques evidenciando la existencia de un compromiso y una intencionalidad política con sus protagonistas (Berrutti et al., 2014). Cada espacio de práctica constituye una experiencia particular con diversos actores y protagonistas, planificada previamente en base en modos, parámetros, técnicas o criterios, sin embargo, el dinamismo que presenta el trabajo en territorio puede provocar desvíos en cuanto a

lo planificado, en este sentido, Jara (2018) resalta que la sistematización de experiencias contribuye a identificar las tensiones que puedan darse entre lo proyectado y el proceso real.

Según Torres Carrillo (1999), las prácticas educativas son mucho más que sus objetivos, actores, procesos, roles y demás elementos que las componen ya que están condicionadas por los contextos político, social y cultural del espacio, momento y lugar donde se llevan a cabo. A su vez, el autor destaca que, la sistematización es una producción colectiva de conocimientos que aspira a reconstruir la experiencia y mostrar las particularidades de cada práctica sistematizada, interpretando los sentidos que la constituyen. En esta línea, Jara (SEDICI, 2020) menciona que el momento de la reconstrucción es fundamental en la sistematización, ya que, recordar el proceso de la experiencia y volver sobre las actividades realizadas desde una mirada más panorámica, la que implica un giro reflexivo e interpretativo más abarcativo, posibilita descubrir la secuencia o lógica del proceso.

Es de destacar que, la metodología elegida posee una gran capacidad para generar nuevos conocimientos que contribuyan al desarrollo de otras prácticas preprofesionales, según Berrutti et al. (2014), los procesos de sistematización de experiencias potencian los aprendizajes de los estudiantes, permitiendo repensar la práctica y a partir de lo aprendido generar conocimiento socialmente oportuno, enfocando el aprendizaje universitario en la búsqueda de respuestas a las diferentes problemáticas de la sociedad.

Análisis de Implicación.

Un tema importante para introducir a este trabajo es la implicación, que según Ardoino (1997) posee una noción amplia donde los sentidos no son únicos y precisos, en el campo psicológico contempla el sentirnos sujetados a algo a lo que no queremos renunciar, algo que sentimos como propio. Nuestras implicaciones son parte de una realidad psicológica y otra sociológica, donde encontramos la implicación libidinal derivada de la estructura psicológica singular de cada uno -miedos, deseos, problemas- y la implicación social o institucional -clase social, edad, género-; las cuales se juegan en el plano de la intersubjetividad donde no somos neutrales ni objetivos. Si bien podemos reconocer estar implicados no es posible decidir si implicarnos o no, ni mucho menos implicar a otros, esto debido a que la implicación no es voluntaria, no es algo que se elige sino que se padece y no se puede dominar o controlar, a diferencia del compromiso que si es de

carácter voluntario y puedo estar más o menos comprometido por decisión propia (Ardoino, 1997).

En cuanto al análisis y la toma de conciencia de nuestras implicaciones es un acontecimiento que colabora en representar la realidad que pretendemos explorar y comprender, pudiendo contribuir a un cambio de posición subjetiva (Ardoino, 1997). A su vez, la incapacidad de analizar críticamente nuestras implicaciones institucionales puede hacernos caer en una sobreimplicación, asumiendo los discursos ajenos como propios sin siquiera cuestionarlos, lo que nos atraparía en una lógica institucional que no reconoce nuestra particularidad como sujeto y nuestra individualidad (Lourau, 1991).

En el último tramo de la carrera, he recorrido diferentes espacios formativos relacionados a la psicología en el ámbito educativo y fue mi participación en la práctica sistematizada lo que me llevó a conectar de manera más directa con nuestra disciplina en el área de la educación, donde la experiencia en sí misma me hizo pensar, de manera constante, sobre los vínculos construidos en las instituciones y la relación con las experiencias educativas de los adolescentes y jóvenes que las habitan, motivando esto la elección del tema de mi trabajo final de grado.

El análisis de mi propia implicación me permitió reconocer que no se es ajeno al campo que se estudia, mi trayectoria académica me posibilitó una deconstrucción del ideal de un saber universal, de un conocimiento único, pasando a una postura que contempla la incompletud, la incertidumbre y la constante revisión de la práctica que, independientemente del área donde se despliegue, implica desnaturalizar el juicio, aceptar lo complejo y cuestionar nuestras propias certezas, en favor de propiciar intervenciones que respeten la diversidad y la singularidad.

Mi propio recorrido por el sistema educativo formal de nivel secundario estuvo atravesado por situaciones que produjeron la discontinuidad, en mi adolescencia, de mis procesos educativos, dejando marcas propias que, entiendo hoy son parte de mi implicación en dispositivos abocados a favorecer, acompañar y sostener las trayectorias educativas. A su vez, ciertas vivencias y experiencias me han permitido visibilizar la existencia de una gran cantidad de prejuicios sobre los adolescentes y jóvenes, lo injusta que es gran parte de la sociedad con ellos y lo desprotegidos que se encuentran en muchas ocasiones, creencias que entiendo inciden en la postura desde la cual he abordado la elaboración de esta producción.

Transitar esta carrera universitaria me ha brindado herramientas teóricas pero además me ha llevado a la interpelación de mis propios marcos de referencia, implicando en mi un proceso de transformación subjetiva, adoptando otras formas de habitar el mundo y la vida. Asimismo, mi trayectoria universitaria me ha conducido a concebir la formación como un proceso que, en el formar nos va transformando y a reconocer a la educación como una herramienta emancipadora que otorga la posibilidad de construir sujetos libres, donde tanto en la educación como en la formación las relaciones interpersonales constituyen un factor fundamental (Enriquez, 2009; Freire, 2005).

Contextualización de la experiencia.

El presente trabajo refiere a la sistematización de una práctica preprofesional desarrollada en una institución educativa de nivel liceal del ámbito público, ubicada en la ciudad de Montevideo, experiencia que viví en el año 2025, cursando el ciclo de graduación de la licenciatura en Psicología de la Udelar. Dicha práctica, que se lleva adelante desde el año 2021, surgió de un acuerdo entre el Departamento Integral del Estudiante y el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología, con el objetivo de mantener la filiación de los estudiantes a la institución, acompañando en el sostenimiento de sus trayectorias educativas y promoviendo la construcción de proyectos de vida con los jóvenes liceales.

Es importante resaltar que, las prácticas preprofesionales, si bien constituyen un requisito indispensable de la formación supervisada y del plan de estudios de la licenciatura, son también de gran impacto en las comunidades en las cuales se desarrollan, a la vez que posibilitan en los estudiantes la integración de conocimientos teóricos y prácticos vinculados a diferentes ámbitos de aplicación de la psicología (Ferrero et al., 2008).

Con relación a los aspectos formales de la mencionada práctica, se definieron dos espacios de formación, ambos de periodicidad semanal; uno de ellos constituido en la propia institución educativa -liceo, donde se realiza el trabajo de campo con los diferentes actores, mientras que el otro espacio, tiene lugar en nuestra facultad y comprende una instancia de supervisión a cargo de la docente responsable, donde se planifica, presenta, evalúa y supervisa el trabajo de campo propiamente dicho. En cuanto a los objetivos formativos, esta práctica pretende lograr que los estudiantes, desde los aportes de la psicología, puedan adquirir, manejar y utilizar herramientas

teórico -prácticas en la intervención e investigación en el ámbito educacional, así como, acceder e incorporar conceptos y métodos claves para el abordaje interdisciplinario de las problemáticas dadas en el territorio educativo.

Haciendo referencia a la modalidad de trabajo, la práctica estuvo integrada por estudiantes del ciclo de graduación como también del ciclo integral de la cursada, del grupo general se conformaron siete equipos más reducidos para desempeñar de forma grupal el trabajo de campo. Cada grupo fue asignado a las diferentes instituciones y turnos a partir de los acuerdos establecidos con la Dirección del centro educativo y contemplando la disponibilidad de los estudiantes, logrando cubrir todos los turnos con la concurrencia a la institución de al menos un grupo en la semana por turno. En nuestro caso, el equipo quedó conformado por tres estudiantes del ciclo de graduación y el trabajo de campo se llevó adelante en el turno vespertino, en el cual concurren estudiantes de entre 12 y 18 años de edad.

Con respecto de la dinámica de intervención en el aula, tal como dicha práctica lo propone en su guía informativa, se utilizó la metodología del taller, concebido como un dispositivo de trabajo con grupos, limitado en el tiempo, con objetivos establecidos, donde se utilizan determinadas técnicas y el cual cuenta con una apertura, un desarrollo y un cierre (Cano, 2012). En cuanto a la propuesta de trabajo, la idea fue realizar un proceso continuo con dos grupos aula, en el transcurso del año lectivo, los que serían designados por parte de la institución; en la primera mitad del año trabajamos con un grupo perteneciente al nivel de educación media básica, conformado por 25 estudiantes de entre 14 y 16 años, mientras que la segunda parte del año fue con un grupo del nivel de educación media superior, integrado por 13 estudiantes de una edad de entre 15 y 18.

Para abordar lo referente a la institución es preciso destacar que, nuestro sistema educativo se divide en tres niveles de carácter obligatorios, donde encontramos un primer nivel de educación inicial, que da paso a un segundo nivel de educación primaria y luego un tercer nivel de educación secundaria, donde este último, el cual nos ocupa en este trabajo, comprende un total de seis años de formación y se divide en dos tramos, educación media básica los primeros tres años y educación media superior los tres restantes. En esta oportunidad, la práctica sistematizada

tuvo lugar en una institución que presenta una amplia estructura en cuanto a la coexistencia de diferentes planes educativos.

Según el Mirador Educativo de la Dirección General de Educación Secundaria, en el año 2025 contó con los siguientes planes: Plan 2013- Experimental Extra Edad; Plan 2023- Educación Media Básica; Plan 2024- Educación Media Superior, en los turnos matutino y vespertino, y con el Plan -Ciclo Básico 2009 en el horario nocturno, este enfocado en modalidades más flexibles y destinado a jóvenes y adultos, a su vez, con relación a la matrícula para el año 2025, la institución registró un total de 1037 estudiantes inscriptos (DGES Monitor Educativo, 2025).

En cuanto al espacio, el liceo está en una zona urbana de la ciudad de Montevideo que nuclea estudiantes de diversos barrios aledaños, encontrándose en un área muy concurrida y de fácil acceso en cuanto a su ubicación, donde el movimiento de autobuses, así como de peatones y demás vehículos es constante y fluido. Asimismo, aunque las institución cuenta con servicio de emergencia es pertinente mencionar que está muy próxima a Centros de Salud, ante eventuales emergencias que puedan surgir.

Con respecto a las Autoridades de dicha institución, se diferencian dos equipos de Dirección, uno encargado de los turnos matutino y vespertino y otro del turno nocturno. Además, el liceo cuenta desde hace varios años, con una Licenciada en Psicología presente en la institución en el horario vespertino, a su vez, al igual que los estudiantes de Psicología, se encontraban realizando sus prácticas universitarias dos estudiantes de Educación Social.

Si bien la práctica sistematizada constituye un dispositivo de intervención, a su vez, está vinculada a la función universitaria de Extensión, que implica un “proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar”; la cual habilita en sus espacios el intercambio y diálogo de saberes entre la universidad y la sociedad, brindando la oportunidad de construir conocimiento en conjunto. Asimismo, dicha función permite guiar investigación y enseñanza, logrando generar el compromiso universitario con la sociedad (Facultad de Psicología, s/f).

Reconstrucción histórica.

Para la elaboración de esta sistematización se delimitó, al inicio, un eje principal de análisis que exigió realizar un recorte de la experiencia, por lo que, a pesar de dar cuenta de manera general sobre las actividades desarrolladas, se hace especial énfasis en el detalle de algunas actividades específicas, más relacionadas al eje central de este trabajo. En el transcurso de nuestro recorrido por el liceo desempeñamos roles diferentes en tres planos: el institucional, el individual y el grupal. De un modo general, nuestra participación en el nivel institucional posibilitó una interacción más amplia, dándonos a conocer con la mayoría de los docentes y adscriptos, así como con los estudiantes de diversos grupos; en cuanto al nivel individual, se realizaron intervenciones de manera concreta en dos oportunidades, a solicitud de los estudiantes involucrados generando un espacio de escucha y contención para ellos.

Con respecto al nivel grupal, fue una actividad más habitual, compartiendo instancias de periodicidad semanal con los grupos previamente definidos. En este sentido, los espacios grupales constituyeron el punto fuerte de la experiencia, habilitando intervenciones con los grupos que nos fueron asignados, propiciadas mediante la metodología del taller, atendiendo los intereses, inquietudes y necesidades de los propios estudiantes, contemplando lo identificado por el equipo de práctica y también dando respuesta, dentro de las posibilidades, a las solicitudes de la propia institución.

Con referencia al plano institucional, como punto de partida se realizó una reunión de los equipos de práctica con la Dirección del liceo pensando en establecer las formas, criterios y acuerdos, a la vez de recabar información sobre la situación institucional, para dar comienzo a nuestro trabajo con los estudiantes. Allí se nos comunicó la existencia de situaciones complejas en la convivencia las que afectan el día a día en el liceo, a su vez, nos informaron acerca de la problemática del ausentismo, que traen ya desde años anteriores, tanto en relación a docentes y adscriptos como a los estudiantes. Asimismo, en esta instancia, logramos establecer pautas y escuchar el pedido de la institución a partir del cual ir construyendo la demanda. Desde la institución, se nos presentó con la mayoría de los grupos en sus respectivas aulas, donde les contamos sobre nosotras y nuestro rol, posteriormente y en base a una evaluación de Dirección

se nos comunicó cuál sería el grupo, para el primer semestre, en el cual desarrollar el proceso acordado.

Desde la Institución, fueron realizadas dos actividades específicas extracurriculares dirigidas a todos los grupos en las que tuvimos la oportunidad de participar y las que no revestían carácter obligatorio para los estudiantes. La primera actividad, realizada en el mes de mayo, fue una jornada de integración sobre las emociones; planificada, organizada y llevada adelante por el equipo de dirección, adscriptos y docentes. La propuesta consistía en transitar por diferentes estaciones (salones) ambientadas de acuerdo a la temática elegida, donde se realizaba en cada una de esas estaciones una dinámica grupal sobre determinada emoción, a cargo de dos o más docentes. En esta ocasión nuestra participación se dio exclusivamente en un rol de observador y fuimos transitando con alguno de los grupos por los diferentes salones (estaciones).

Por otra parte, la segunda actividad, desarrollada también en el mes de mayo fue una Encuesta de Salud Mental y Violencia, esta vez planificada y diseñada por el equipo de Dirección, en la cual participamos en su aplicación, en conjunto y coordinación con el resto de los equipos de práctica de psicología y las practicantes de educación social. Al respecto, en nuestro equipo informamos, explicamos y aplicamos la encuesta en 6 grupos recibiendo 103 respuestas de un total registrado de 480. Por el resto del año, no tuvimos conocimiento de que se hayan realizado otras actividades institucionales del tipo de las mencionadas anteriormente.

El inicio del año lectivo estuvo marcado por un cambio de Dirección a finales del mes de mayo, lo que supuso reacomodaciones y posteriores cambios en el liceo, a pesar de ello las condiciones para el desarrollo de nuestra práctica no se vieron alteradas, continuamos enviando previamente nuestra planificación para su visto bueno y trabajando según lo acordado. Con respecto a la comunicación entre el equipo de práctica y el de dirección, la misma fue adecuada, aunque no muy fluida, lo que no generó grandes inconvenientes, pero sí, en ocasiones, afectó el normal desarrollo de las intervenciones planificadas.

La experiencia sistematizada funciona principalmente como un dispositivo de intervención grupal, motivo por el cual las intervenciones individuales fueron escasas. Asimismo, se realizaron esos encuentros acordados y también existieron algunas charlas espontáneas sobre dudas, inquietudes o curiosidades. A su vez, desde el inicio y en todo momento, les hicimos

saber, a los estudiantes, que estábamos a disposición en el caso que ellos quisieran hablar algún tema personal fuera del aula, de forma privada y de carácter confidencial.

En este sentido, tuvimos a lo largo del año dos intervenciones individuales, ambas puntuales con un solo encuentro cada una de ellas, las que luego fueron evaluadas en nuestro espacio de supervisión. En una de las situaciones, un estudiante nos cuenta que un problema de salud le provocó muchos cambios, sobre todo físicos, algo que le generó tristeza y que también afectó su autoestima, pero de lo que se estaba recomponiendo. En el otro caso, una estudiante nos solicitó un encuentro donde nos narró que atravesaba la ruptura de una relación amorosa manifestando la dificultad para poner límites, a la vez que cargaba con responsabilidades de una vida adulta que muchas veces la desbordaba. En ambas instancias se generó un espacio de escucha y contención, donde se propiciaron intervenciones acordes en relación a las situaciones planteadas.

En cuanto a las intervenciones grupales, el punto fuerte de la experiencia, transitamos el recorrido de la práctica con dos grupos por separado a lo largo del año 2025. Un grupo al que llamaremos A, integrado por 25 estudiantes y con el cual trabajamos desde mayo hasta agosto y otro, al que identificamos como B conformado por 13 estudiantes con los trabajamos desde agosto hasta noviembre. Nuestro tiempo establecido para los encuentros semanales era de al menos una hora reloj en el espacio cedido por el docente a cargo en el día y horario acordado. Si bien era muy buena la predisposición de los docentes, a pesar de tener un día fijo intentábamos variar el horario, esto con la intención de no ocupar siempre el tiempo de la misma materia, igualmente trabajamos sólo con dos docentes en nuestro espacio con el grupo A y con una docente en el B. A su vez, ambos grupos estaban a cargo de la misma Adscripta, quien fue de gran apoyo para nosotras en este recorrido, oficiando además de nexo con los docentes y los grupos para las diferentes coordinaciones. Con ambos grupos se construyó un espacio común muy confortable donde primó la escucha, la reflexión, el buen trato y el acompañamiento, donde las particularidades de cada grupo hicieron único y diferente cada uno de los espacios.

En el correr del año, se realizaron un total de dieciséis talleres, ocho con cada grupo, en los cuales participaron los docentes a cargo, el equipo de psicología y los estudiantes. A continuación, se mencionan con un orden secuencial la totalidad de los temas trabajados en los diferentes talleres.

Grupo A

- Salud Mental: mitos y realidades.
- Violencia intrafamiliar y de género.
- Vínculos.
- Empatía, respeto, escucha y comunicación.

Grupo B

- Hablemos de salud mental y el rol de psicólogo.
- Autoconocimiento.
- Orientación vocacional y opciones educativas.
- Depresión, ansiedad y trastornos de la conducta alimentaria y por consumo de sustancias.

Grupo A y B

- Presentación y encuadre del espacio compartido.
- Emociones.
- Proyecto de vida.
- Devolución mutua sobre el espacio construido.

Teniendo en cuenta la cantidad de temas tratados, no es posible abordar el total de las actividades realizadas, aunque sí se explicitan a continuación y con más detalles, aquellas que estuvieron más relacionadas al tema central que guía esta sistematización.

Tabla: Actividades grupales con énfasis en la dimensión vincular.

Actividades	***Participantes***	***Objetivo***
Violencia intrafamiliar y de género.	Docente - 1 Equipo Psico - 3 Estudiantes Gr. A - 24	Pensar, concientizar y reflexionar en conjunto focalizando en la violencia intrafamiliar y de género.
Vínculos	Docente - 1 Equipo Psico - 3 Estudiantes Gr. A - 19	Trabajar sobre el reconocimiento, pensamiento y la reflexión acerca de los vínculos que conforman sus diferentes entornos. Problematizar y reflexionar sobre las relaciones interpersonales, los límites y la construcción de los vínculos. Pensar e intercambiar sobre cómo es la convivencia en la institución y cómo se relacionan en el día a día.

Actividades	*Participantes*	*Objetivo*
Empatía, respeto, escucha y comunicación	Docente - 1 Equipo Psico - 3 Estudiantes Gr. A - 21	Trabajar sobre la construcción de vínculos reconociendo cómo nos sentimos y cómo reaccionamos ante determinadas situaciones. Visualizar y considerar la importancia de escucharnos, comunicarnos de forma adecuada y ser empáticos y respetuosos para lograr una buena convivencia, sobre todo en el aula. Reflexionar sobre las relaciones y el diálogo grupal pensando en la construcción de vínculos significativos.
Emociones	Docente - 1 Equipo Psico - 3 Estudiantes Gr. A - 16 Gr. B - 6	Indagar sobre sus opiniones en cuanto a las emociones y trabajar su identificación y validación. Reflexionar sobre ciertas respuestas cotidianas ante lo que sienten y cómo responden. Trabajar sobre las herramientas para gestionar las emociones. Retomar los conceptos trabajados promoviendo la reflexión grupal y la aplicación práctica a través de la representación de situaciones cotidianas.

En cuanto a las actividades mencionadas, se trabajaron pocos temas en común con ambos grupos y muchos exclusivos con cada uno de ellos, esto debido a que la planificación fue pensada considerando principalmente sus intereses y sugerencias, así como teniendo en cuenta también lo que íbamos observando e identificando en los encuentros previos.

Con relación a las propuestas, las dinámicas consistieron en trabajos mayormente subgrupales con el grupo A, mientras que para el B se desarrollaron más dinámicas individuales, esto apoyado en la diferencia del número de estudiantes que integraba cada grupo. A su vez, independientemente de la forma de inicio de las actividades, en todas las ocasiones se realizó un intercambio y cierre grupal hacia el final.

La actividad de Presentación realizada con ambos grupos fue la que inició nuestro recorrido por las aulas. En un primer momento, establecimos las pautas, les contamos que hacíamos ahí, cómo íbamos a trabajar y la idea de construir un buen vínculo, continuando luego con una dinámica

distendida y entretenida donde nos fuimos conociendo, diciendo nuestros nombres y algo de cada uno que quisiéramos compartir. En una segunda instancia de dicha actividad, ya los estudiantes con información de cómo se desarrollaría ese espacio conjunto que íbamos a compartir, les solicitamos información por escrito sobre los temas que les interesaría trabajar, sus sugerencias y expectativas con relación a nuestro espacio y/o lo que quisieran compartir allí, esto con el fin de planificar y diseñar las intervenciones en base a los intereses relevados y considerando la opinión de los estudiantes. Con ambos grupos fue un momento especial donde nos sentimos muy bien recibidas nosotras y también la propuesta ofrecida.

El taller de Violencia intrafamiliar y de género fue uno de los más sensibles y movilizadores, el disparador de la actividad fue un cortometraje que aborda, a través de simbolismos y metáforas, cómo la violencia puede estar normalizada tanto en el entorno familiar como social. La consigna era un intercambio subgrupal, donde cada subgrupo tenía diferentes imágenes simbólicas que aparecían en el corto para pensar y luego exponer el significado que ellos le daban, en mayor o menor medida participaron todos los estudiantes generando un debate con muy buenos aportes y concientización con respecto al tema.

La dinámica seleccionada para trabajar los vínculos comenzó con una actividad individual, luego de una breve introducción sobre la temática donde surgieron muchas preguntas, en un encuentro donde estaban más inquietos que de costumbre y en cual dos estudiantes optaron por no participar. La idea de la consigna era que logren identificar los vínculos de su entorno educativo, familiar y social, clasificándolos en la imagen de un árbol, en su raíz, tronco o ramas, donde el significado del vínculo dependía de la ubicación que se le daba al mismo, fue una producción que no necesariamente tenían que compartir, era opcional llevarlo al debate general del cierre, pero algunos estudiantes lo compartieron. Durante la actividad se los notó pensativos y concentrados, así como muy participativos en la reflexión conjunta. Finalmente, entre todos escribieron características de los vínculos significativos en una cartulina que llevamos preparada, donde aparecieron: respeto, apoyo, confianza, amor, empatía, límites, acompañamiento, entre otras.

En cuanto al taller Empatía, respeto, escucha y comunicación, fue realizado para reforzar el tema de los vínculos, presentando una dinámica más activa que consistía en actuar diferentes

situaciones, en esta oportunidad introducimos el juego y la música, donde formamos una ronda pasándonos un objeto y cuando paraba la música quien lo tenía retiraba una tarjeta al azar con las situaciones a representar, respondiendo como se sentiría ante esa situación y cuál sería su respuesta, intercambiamos opiniones sobre cada situación y continuábamos con la dinámica. Es pertinente mencionar que, la situación que generó un gran debate estaba relacionada con recibir una calificación en una materia que ellos creían injusta, finalizando el debate sobre las injusticias en general y que haríamos desde el lugar de protagonistas tanto como de espectadores, siendo este uno de los talleres más enriquecedores. A su vez, en esta ocasión habíamos cambiado el horario y estábamos con otra docente, la cual nos manifestó su asombro por la participación de los estudiantes ya que ella "casi no les conocía la voz".

El tema de las emociones fue uno de los intereses comunes que se presentó en ambos grupos y para las actividades realizadas se trabajaron dos propuestas diferentes, aunque las dos comenzaron con una breve introducción disparada desde la pregunta sobre qué conocían, entendían y pensaban ellos acerca del tema. En un segundo momento realizamos, con el grupo A, una dinámica que consistía en un registro de emociones pasadas y sus reacciones a eso que les pasó y a lo que sintieron, estaban volviendo de las vacaciones y se encontraban muy dispersos e inquietos, igualmente pudimos realizar la actividad y problematizar, cuestionar y reflexionar, aunque con más dificultad que en otros talleres. En cuanto al grupo B, la segunda dinámica de ese día resultó muy buena, realizamos un role playing donde todos participaron y se entusiasmaron con la propuesta, logrando la integración total del grupo, que era una de las dificultades identificadas.

Las instancias de cierre con cada uno de los grupos fueron momentos especiales, de charlas y risas distendidas, donde también repasamos el recorrido transitado juntos, recordamos anécdotas y compartimos una devolución de nuestra parte a los grupos sobre los procesos realizados y de igual forma el equipo recibió una devolución por parte del grupo dedicada al trabajo realizado y un mensaje para nosotras.

Análisis crítico.

El presente apartado da comienzo al análisis partiendo de la reconstrucción de la experiencia sistematizada, interpretando, relacionando y reflexionando en base a los elementos que la

componen y en articulación con las conceptualizaciones teóricas claves establecidas en esta producción. Este análisis, apunta a retomar las interrogantes surgidas de la experiencia, identificando las problemáticas y los desafíos que de ella emergen e intentando comprender sus aspectos fundamentales. A la vez, busca confrontar las reflexiones derivadas de la práctica con los planteamientos teóricos, en favor de un diálogo que posibilite extraer oportunos aprendizajes. Asimismo, lejos de presentar conclusiones o recomendaciones definitivas, la idea de este trabajo es dar visibilidad a dichos aprendizajes pudiéndose extender a nuevas interpretaciones que colaboren en la construcción de otras comprensiones, aportando a la producción de conocimiento sobre los temas estudiados.

En líneas generales, hemos definido a la dimensión vincular en las instituciones educativas como eje central de esta sistematización, a su vez, a lo largo de este trabajo, hemos podido precisar la estrecha relación entre dicha dimensión y las experiencias y trayectorias educativas de los jóvenes. En tanto, las temáticas mencionadas serán las líneas de análisis que guiarán este apartado, en la búsqueda de comprender los vínculos que los jóvenes construyen con los distintos actores dentro de las instituciones educativas y su incidencia en favorecer, o por el contrario en obstaculizar, sus trayectorias educativas, teniendo en cuenta aspectos relacionados a lo institucional, lo individual y lo colectivo.

Los Vínculos en las Instituciones Educativas: Construcción y Posibilidades.

Considerando que la práctica sistematizada pertenece al ámbito educativo, es oportuno señalar que nos posicionamos desde una idea de educación como construcción social, que posibilita la emergencia de sujetos capaces de pensar, cuestionar, reflexionar y actuar por sí mismos (Freire, 2005). En este sentido, la educación no es un proceso aislado, no ocurre sola, sino que se da en la relación con otros, allí donde se construyen vínculos. Siguiendo los aportes de Berenstein (2001), el vínculo es entendido como una estructura inconsciente que une a los sujetos en una relación de presencia. Presencia que, para construir un vínculo significativo no es simplemente estar ahí, presente, sino que exige una actitud determinada, una presencia real, no ficticia, que implica habilitar el reconocimiento, la escucha, la comprensión y el acompañamiento.

En la experiencia sistematizada, pudimos observar que los jóvenes al momento de valorar sus vínculos, tanto educativos como sociales y familiares, reconocen la necesidad de que sus

relaciones interpersonales estén basadas en la escucha, la confianza, el respeto y el acompañamiento. Sin embargo, a pesar de ello, no siempre se dan las condiciones o posibilidades de construir vínculos de calidad, considerando que esto depende de cierta apertura y disponibilidad de ambas partes, ya que, desde el punto de vista social el vínculo supone, según Pichón Rivière (1980), una relación de carácter bidireccional y de afectación mutua. Entonces, si en las instituciones no hay adultos dispuestos a construir vínculos significativos mediados por el afecto, el respeto y la confianza, se acortan las posibilidades de que las experiencias educativas de los adolescentes y jóvenes se vean potenciadas.

En esta línea, considero pertinente compartir algunas de las respuestas a la pregunta ¿qué esperas de los adultos? formulada en la encuesta general propuesta por el liceo, donde apreciamos que los estudiantes dicen, por ejemplo: “no espero más que respeto”, “profes que nos traten bien, nos tratan bien igual ahora”, “que nos protejan”, “más atención”, “que nos ayuden a pasar otra etapa de nuestra vida”, “que sigan queriendo enseñarnos”, estas son respuestas que muestran la importancia para los jóvenes de la existencia de vínculos intergeneracionales en el contexto educativo caracterizados por el respeto, el afecto, el reconocimiento y el cuidado.

En este sentido, la dimensión vincular nos conduce a pensar en un proceso intersubjetivo que exige, para constituir un vínculo, el reconocimiento del otro como sujeto y que el otro nos reconozca como tal, donde interactúan de manera simultánea los sujetos y la relación entre ellos (Larroca, 2009). En tanto, pensando en la díada docente - estudiante y teniendo en cuenta los aportes de Cornu (2017), reconocemos entre ellos la clara existencia de una relación asimétrica, donde cada quien tiene su propio rol marcado por diferentes funciones y responsabilidades, sin embargo, es importante que en esa asimetría se reconozca la igualdad desde el respeto. Al respecto, la experiencia nos permitió visibilizar que, si bien los jóvenes reconocen las jerarquías y la relación de asimetría qué existe en cuanto a los adultos en las instituciones, entienden que, en algunos casos falta reciprocidad. Aun considerando los parámetros que diferencian los roles de docentes y estudiantes, es fundamental poder distinguir que esa asimetría existente entre ellos no debería implicar el ejercicio de poder, sino la asunción de un rol desde donde poder orientar, guiar y acompañar, en beneficio de fortalecer la dimensión vincular.

Lo expuesto anteriormente, nos remite a pensar en la reproducción de prácticas adultocéntricas desarrolladas en el ámbito educativo, las qué comúnmente coaccionan la participación de los adolescentes y jóvenes limitando su emancipación y acción en temas que los ocupan. A modo ilustrativo, en palabras de tres estudiantes al valorar los vínculos construidos en nuestro espacio compartían que: “me hacen sentir que puedo expresarme a mi manera”, “se preocupan por nuestro interés” y “no critican nuestras opiniones”. A su vez, de los registros podemos dar cuenta que en los primeros meses del año se realizaban reuniones periódicas con los alumnos delegados de cada clase, evento que, según los estudiantes, posteriormente dejó de realizarse; de lo que podemos inferir que se perdió con ello una instancia valiosa de intercambio e integración grupal donde se hacía presente la voz de los estudiantes.

En este marco, es oportuno mencionar que las producciones, participaciones y reflexiones de los estudiantes nos permitieron, en esta experiencia, reconocer en ellos la capacidad de cuestionar y pensar de manera crítica con referencia a temas de gran sensibilidad y afectación. Sin embargo, en ocasiones ellos se sienten ignorados o que no se les escucha o considera su opinión, sin ser reconocido su lugar de sujeto de derecho, elemento que refuerza la idea de que los discursos reproducidos sobre ellos operan como articuladores de sentido, tal como lo sostienen los postulados de Chaves (2005).

En cuanto a las instituciones educativas, son espacios especiales para el encuentro donde la interacción con el otro y las experiencias de los jóvenes están directamente ligadas a la construcción de la subjetividad y a la configuración de la identidad de los sujetos (Dávila León, 2004; Píriz, 2015). En este sentido, tanto los grupos como los propios individuos se van definiendo en la convivencia en los entornos cotidianos de los que son parte, los que conforman espacios de socialización, donde los vínculos cobran una incidencia fundamental en la subjetividad de los adolescentes y jóvenes imprimiendo en ellos diferentes marcas, donde una mirada de reconocimiento y validación por parte del otro puede ser muy valiosa y enriquecedora, a diferencia de una mirada de desvalorización o estigmatizante. Asimismo, a pesar de la importancia de la dimensión vincular en el ámbito educativo, en ocasiones suele aparecer en un segundo plano, principalmente cuando las instituciones están afectadas por conflictos o problemas que, desde el punto de vista de las mismas, conforman una demanda de resolución más importante o urgente para el funcionamiento esperado en una institución.

Siguiendo con la dimensión vincular, esta experiencia me ha permitido comprender que no hace falta implementar acciones desmesuradas para construir o fortalecer vínculos de calidad y que, pequeñas acciones pueden colaborar en la construcción de otros sentidos que habiliten movimientos o agreguen valor a las experiencias educativas de los jóvenes. Con relación a este punto, la expresión "¡te acordaste! como respuesta de un estudiante a mi pregunta de cómo le había ido en un evento que recordaba que él tendría, fue una situación que registré en ese momento pero sin dimensionar realmente el significado, sin embargo, la elaboración de este trabajo me permitió entender el valor de esa pregunta, la que entiendo demostró atención y reconocimiento hacia el estudiante en ese momento particular.

En este sentido, esas pequeñas acciones hacen referencia a la idea de gestualidad mínima desarrollada por Skliar (2011), herramienta que, utilizada en un buen sentido, logra hacer diferencias en cuanto al fortalecimiento de la dimensión vincular en el ámbito educativo. Esos gestos mínimos, sean una palabra, un saludo, una mirada o un reconocimiento, son acciones que refuerzan la construcción y el sostenimiento de los vínculos significativos ya que expresan hospitalidad, escucha, disponibilidad y cuidado, de los unos a los otros.

En contraposición con lo anterior y según los aportes de Cuevasanta (Facultad de Psicología Universidad de la República, 2026), es posible identificar también otros gestos relacionados con lo vincular, a los cuales el autor denomina "gestos erosivos de la permanencia" (01:04:49). Estos gestos, tales como comentarios desvalorizantes o tratos discriminatorios, son acciones que contribuyen a limitar o anular la construcción de los vínculos dentro de las instituciones, como también a romper con los ya construidos. Asimismo, el autor menciona que lo erosivo termina por generar lógicas expulsivas, sobre todo en trayectorias que ya se encuentran atravesadas por la fragilidad. En base a esto, podemos advertir cómo este tipo de acciones, también relacionadas a lo vincular, toman el lugar contrario al de potenciar las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes.

Como hemos mencionado, tanto las experiencias, trayectorias de vida o condiciones socioeconómicas, así como otros factores, crean grandes diferencias en las formas de ser adolescente o joven en el mundo, idea que acompaña la afirmación de la existencia de múltiples y heterogéneas adolescencias y juventudes inmersas en distintas realidades (Dávila León, 2004;

Margulis y Urresti, 1998). La experiencia sistematizada nos permitió conocer situaciones particulares que padecen algunos jóvenes y como eso los atraviesa pudiendo dificultar el tránsito por las instituciones como también el desarrollo de sus procesos educativos, cuestiones que hacen evidente la diferencia y desigualdad de posibilidades y oportunidades existente entre los jóvenes.

Es relevante, desde el lugar que ocupemos en la educación, visibilizar y tener en cuenta las desigualdades y la injusticia social que opera sobre algunos jóvenes, tomando acción para intentar mitigarlas. Al respecto, considero oportuno compartir en este punto la reflexión de un estudiante en la actividad de cierre de nuestro espacio, la cual refleja concientización sobre las diferentes vivencias personales, dicho estudiante expresó que: "siempre hay que brindar ayuda porque no se sabe por lo que está pasando el otro". En esta línea, es la dimensión vincular desde donde impulsar la justicia afectiva, partiendo de la construcción de vínculos significativos caracterizados por el afecto, el cuidado, la cooperación y la solidaridad (Kaplan, 2022), en la búsqueda de reparar y compensar, al menos en el ámbito educativo, esas heridas sociales y subjetivas que padecen tantos jóvenes en nuestro país.

Trayectorias Educativas: Fomentar la Permanencia entre Ausencias y Vínculos.

El tema de las Trayectorias Educativas en la educación media de nuestro país, tanto básica como superior, constituye grandes interrogantes, esto teniendo en consideración que, según los datos de INEEd poco más de la mitad de nuestros jóvenes egresa del nivel de educación secundaria, el cual reviste de carácter obligatorio según nuestro sistema educativo. Por ello, habría muchos factores para analizar, en este tema que tiene muchas aristas y una de ellas es la dimensión vincular en el contexto de la educación, tema en el que se enfoca esta producción.

En la experiencia sistematizada, pudimos observar en los adolescentes y jóvenes distintos grados de madurez, reflexiones muy acertadas, estudiantes con mucha conciencia social, como también diversas formas de relacionarse e interactuar; elementos que fueron de gran valor para dicha experiencia. A su vez, reconocimos la existencia de realidades alcanzadas por sufrimientos, contextos vulnerables, familias ausentes en cuanto a la educación o adolescentes con responsabilidades de una vida adulta; situaciones que, son de gran afectación en la vida de los adolescentes y que hacen que no sea una tarea fácil sostener en el tiempo los procesos

educativos. Dichas situaciones, son algunas de las que dan cuenta que las trayectorias educativas no pueden pensarse sin considerar las trayectorias vitales de los jóvenes (Greco, 2015).

En esta línea, la intermitencia conforma actualmente una característica típica de las trayectorias (Briscioli, 2017), entre el ingreso y egreso de los estudiantes existen idas y vueltas del sistema educativo, lo que muestra el deseo de continuar, sin embargo suele adjudicarse la responsabilidad del abandono mayormente al estudiante y no al sistema sin tener en cuenta que, muchas veces esas decisiones personales de irse están inducidas por prácticas institucionales no inclusivas, las que terminan por expulsar indirectamente a los estudiantes de las instituciones.

En relación con lo anterior, cumplir con las exigencias y requerimientos de las trayectorias educativas lineales no depende de la voluntad o motivación individual de los estudiantes y tampoco es un tema de pura meritocracia, no es coherente exigir el mismo rendimiento a un estudiante que tiene abastecidas todas sus necesidades, que a otro que está viniendo desde el trabajo al liceo o que tal vez está preocupado por llegar en hora a cuidar a sus hermanos u otro que vino a estudiar con hambre. Por cuestiones como las anteriores y otras, es necesario no juzgar y diseñar políticas pensando que no todos los jóvenes transitan por el sistema educativo de la forma prevista por el mismo, sino que muchos recorren caminos marcados por obstáculos y dificultades, viéndose lesionado el derecho a la educación de esos jóvenes.

Con referencia a la práctica, de la cual surge la experiencia sistematizada, su principal propósito fue promover condiciones que permitan generar herramientas en los jóvenes para favorecer la permanencia, fenómeno que según Carbajal (2021) está determinado por diversos factores, donde además influye tanto lo personal, como también el encuentro con otros y con la institución. Desde esta perspectiva, podemos reconocer la importancia de la dimensión vincular en relación a la permanencia, los vínculos construidos tanto con los docentes y compañeros como con la institución influyen en la decisión de quedarnos como también de irnos, pese a otros factores determinantes que puedan también acompañar esa decisión.

En esa línea, entiendo que sentirse querido, valorado, acompañado, saber que hay docentes o referentes que saben tu nombre (lo que suena muy básico pero que en ocasiones no sucede), los que se preocupan si no vas a clases o compañeros que notan tu ausencia y te contactan, así como, una institución con un buen clima, que escucha y contempla a sus estudiantes haciendo que se

sientan parte de ella, son algunos de los puntos que fortalecen la permanencia y los que hacen pensar mucho más a fondo la decisión de irse.

Sin embargo, hay también otros aspectos relacionados a la dimensión vincular que debilitan la permanencia, como el abuso de poder, las prácticas discriminatorias, la violencia en sus diferentes formas y expresiones, la falta de empatía y también las relaciones de baja intensidad, las que crean un vínculo tenso principalmente con la institución. Sobre dichas relaciones, los postulados de Terigi (2007) resaltan la importancia de que las instituciones no asocien la "baja intensidad" (p. 16) con las afirmaciones socialmente reproducidas sobre los adolescentes y jóvenes, en tanto seres abúlicos, desinteresados o peligrosos, ya que eso supondría una respuesta excluyente y/o represiva por parte de la institución.

En este marco, nos encontramos también con el fenómeno del ausentismo problemático, tanto docente como estudiantil, el cual es persistente y está muy presente en la educación media de nuestro país. Según los aportes de Cardozo (2025), el ausentismo problemático es de carácter multicausal y trae como consecuencia una asistencia irregular que impacta directamente en los procesos educativos y en los vínculos, tanto con los otros como también con la institución.

Al respecto, la experiencia sistematizada nos permitió advertir que cuando la asistencia es regular los procesos grupales son más dinámicos y continuos, aspectos que posibilitaron construir vínculos más significativos, con mayor estabilidad e interacción, así como obtener los resultados esperados en cuanto al trabajo grupal, en cambio cuando la asistencia es muy variable y escasa los procesos se ven marcados por pausas e interrupciones que atraviesan los vínculos, no logrando darle al proceso la continuidad deseada, lo que condiciona los resultados esperados con las intervenciones. En este punto, considero que la ausencia dificulta implementar acciones promotoras de la permanencia, siendo más complejo llegar por la falta de presencia y el debilitamiento que sufren los vínculos.

En suma, podemos inferir que el ausentismo problemático puede representar un obstáculo en la dimensión vincular, ya que este deriva en ausencia y el vínculo, por el contrario, está fuertemente ligado a la presencia, a lo intersubjetivo, al encuentro con el otro. Asimismo, sucede con eventos como el abandono y la desafiliación, que tienen como consecuencia una ruptura de los vínculos, no sólo en relación con lo pedagógico sino también con lo personal y social (Fernández et al.,

2010). En tanto, estos fenómenos suponen un corte de lazos afectivos en la vida de los sujetos, ya sea con sus compañeros o adultos referentes y docentes, que no solo afecta a quien se va si no que impacta en la grupalidad y en lo cotidiano, por lo tanto, también en la dimensión vincular. Al respecto, es necesario implementar acciones para mitigar - en el escenario ideal erradicar - el ausentismo problemático, entendiendo que configura la antesala del abandono o por consiguiente de la desafiliación.

Pensando en el vínculo desde la perspectiva de la psicología social, donde el mismo constituye una estructura dinámica caracterizada por la comunicación y el aprendizaje (Pichón Rivière, 1980), entiendo que es de suma importancia cómo los docentes interactúan con sus estudiantes al momento de enseñar, de transmitir conocimiento y cultura ya que lo vincular influye en la disposición de los estudiantes para conectar con los contenidos ofrecidos. En esta experiencia, en el trabajo conjunto y el recorrido compartido, nos encontramos con adultos (adscripta y docentes) muy dedicados, comprometidos y afectuosos con sus funciones, así como con sus estudiantes, docentes de esos que acompañan y sostienen y a los que, sus estudiantes les respondían con afecto, respeto atención y dedicación. En tanto, esos docentes que operan desde las lógicas del reconocimiento, afecto, respeto y cuidado construyen vínculos significativos con sus estudiantes (Kaplan, 2022), oficiando de puentes para sostener el deseo de aprender, aún en contextos complicados.

Con respecto a la educación en nuestro país y pese tener varias dimensiones que atender, según el INEEd (2014) trabajar sobre la dimensión vincular el ámbito educativo contribuiría a pensar, definir e implementar estrategias vinculares que potencien el tránsito de los jóvenes por las instituciones y favorezcan sus experiencias y procesos educativos. En cuanto a esto y considerando la obligatoriedad del nivel secundario y la pretendida universalización para un futuro no muy lejano, es necesario mencionar que no alcanza con lo realizado hasta el momento, ya que los jóvenes continúan ausentándose de las instituciones, lo que supone el truncamiento de sus trayectorias educativas, evidenciando la falta de políticas de acción que atiendan estas cuestiones de la educación.

Algo importante también para traer a este análisis es que, muchas veces, los docentes y referentes representan para los adolescentes figuras identificatorias, siendo a la vez el primer

sostén psicológico fuera del hogar (López, 2013; Raggio, 2017), aquí considero apropiado mencionar los aportes de Tenti Fanfani (2009) en cuanto a que "la docencia es un trabajo con y sobre los otros" (p. 40), siendo una actividad que se desarrolla basada en las relaciones interpersonales y donde, quien enseña, además de invertir su conocimiento técnico invierte también "su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones" (p. 40), con todo lo que ello implica. En algunos casos, recaen sobre los docentes funciones que no son inherentes al rol que ocupan pero de las que igualmente tienden a hacerse cargo. Al respecto, los postulados de Tenti Fanfani (2009) destacan que la actividad docente posee una característica especial y es que: "le cambian radicalmente los problemas a resolver" (p. 41), lo que convierte a los docentes en artesanos que en conjunto con las demandas van construyendo las herramientas y recursos a emplear.

Asimismo, si bien hemos advertido en este trabajo la importancia para la dimensión vincular del vínculo docente - estudiante, es necesario traer también el lugar del docente como individuo y reconocer la existencia de precariedad en cuanto a las condiciones laborales de los mismos. Según Mels et al. (2024), existen diferentes problemáticas que atraviesan el quehacer docente y algunas de las situaciones evidenciadas son: la sobrecarga de tareas, ya que se les demandan tanto tareas educativas como administrativas y también sociales; la inestabilidad y rotación laboral, debido a tener que elegir horas y lugares de trabajo todos los años; el multiempleo y la excesiva carga horaria, debido a la baja escala salarial para la docencia; la escasez de recursos tanto materiales como institucionales; la falta de oportunidades de crecimiento, como también la crítica y desprestigio de cierta parte de la sociedad.

Al respecto, las cuestiones mencionadas en relación a las condiciones laborales de los docentes representan un escenario adverso y desfavorable para la profesión, la cual merece más dignidad y valoración. En este punto, es necesario romper con la idea de que la docencia es una cuestión de pura vocación y voluntarismo, reconociendo que es un trabajo profesional que requiere saberes y conocimientos técnicos y que además se organiza por condiciones materiales y sociales (Tenti Fanfani, 2009). En suma, abogar por una educación más justa e igualitaria para los adolescentes y jóvenes, también implica atender las problemáticas que afectan a los docentes y en consecuencia a sus entornos, incluido el laboral.

A modo de cierre de este apartado, considero pertinente introducir el tema del rol del psicólogo en la educación, ámbito en el cual, según los aportes de Perpetue (2019) el profesional ha sido incorporado sin recibir una formación específica o describir un perfil orientador. Cuando hablamos del rol, entendemos que se hace referencia a la definición de lo que se espera de uno según el lugar que se ocupa. En tanto, es importante destacar que el rol profesional del psicólogo en la educación es algo de carácter vivo, que se va construyendo y reconstruyendo en ese campo dinámico que es el campo educativo, con su entramado de complejas relaciones, donde el quehacer se va modificando permanentemente y está atravesado tanto por las diferentes demandas, así como también por las revisiones del propio profesional (Perpetue, 2019).

En esta línea, el rol entrelaza la identidad del sujeto como también los constantes cambios y vaivenes y a su vez, está mediado por la institución donde se desempeña dicho rol (Erausquin y Bur, 2013), en efecto, el quehacer del psicólogo educativo no es algo delimitado y fijo sino que se va definiendo en base a lo cotidiano, a la interacción, a lo intersubjetivo, a lo que acontece. Sin embargo, si bien pueden existir funciones previamente definidas que orienten el rol profesional dentro de las instituciones educativas, entiendo que ese rol se va construyendo desde la práctica situacional.

En cuanto a las intervenciones en el ámbito educativo, los aportes de Perpetue (2019) destacan la existencia de diferentes modelos orientadores, en base a lo que podemos identificar las intervenciones realizadas en la práctica dentro del mencionado "Modelo de programas" (p.33), definido como de tipo proactivo y grupal orientado e implementado por equipos externos a través de actividades o talleres de prevención o promoción sobre diversas temáticas. En este punto, entiendo que el contexto de las intervenciones que provienen de equipos externos, no es similar ni comparable con el contexto del profesional inmerso a diario en la institución educativa, ya que dichas intervenciones son pensadas y planificadas desde otras perspectivas y en otro marco.

Con referencia a nuestro país, es de conocimiento que no todos los liceos cuentan con un profesional de la psicología de forma habitual en las instituciones; en la educación media hay actualmente profesionales asignados a liceos y UTU de forma exclusiva pero su distribución es fragmentada e insuficiente (Mels et al., 2024). A su vez, los aportes de Perpetue (2019) arrojan resultados que muestran el predominio en las instituciones educativas de un enfoque más

individual, principalmente a partir de las demandas y derivaciones de directores y/o docentes, apareciendo con menos visibilidad las tareas grupales, institucionales o de prevención.

En tanto, los requerimientos institucionales generalmente les exigen a los psicólogos atender los casos emergentes, la resolución de conflictos individuales o las situaciones más relacionadas con aspectos disciplinares, cuestiones que, les deja poco espacio para hacer foco en las experiencias educativas de los estudiantes, en la convivencia y en intervenciones de promoción y prevención. Asimismo, entiendo importante considerar que en la interna el psicólogo se encuentra bajo las directrices y lógicas institucionales del lugar donde se desempeña, lo que en ocasiones condiciona el pretendido quehacer propio de dicho profesional.

En relación a lo anterior, si bien en la experiencia sistematizada se hizo presente la demanda de la institución, la misma estuvo en consonancia con el encuadre delimitado y los propósitos definidos de la práctica en cuestión lo que nos permitió trabajar con mayor autonomía, apoyado esto en que nuestro quehacer en el liceo, a pesar de estar amparado en un acuerdo entre el IPEDH y la DIE, se encontraba bajo otras lógicas institucionales, las de nuestra propia facultad.

En este marco, considero de gran valor la existencia, inserción y desarrollo en la educación de prácticas como la sistematizada en esta oportunidad, con la idea de contribuir y colaborar en atender la grupalidad e implementar intervenciones que acompañen y favorezcan las experiencias y el sostenimiento de las trayectorias educativas de nuestros adolescentes y jóvenes.

Aprendizajes y elementos a comunicar.

Arribando al final de esta producción, considero que la misma representa mi recorrido por la práctica preprofesional de graduación y a su vez, está atravesada por mis vivencias en los diferentes espacios formativos que he transitado a lo largo de la carrera, donde he incorporado valiosos aprendizajes, tanto académicos como experienciales, desde el cuestionamiento, la interpelación y el análisis de mis creencias, pensamientos, ética, valores e implicación. Sistematizar esta experiencia me ha permitido reconstruir, repensar, resignificar y comprender lo vivido en ese recorrido, brindándome la oportunidad de compartir nuevos aportes que sean de utilidad para pensar el desarrollo de otras prácticas en el ámbito educativo.

Dando inicio a este apartado, cabe mencionar la relación de la psicología y la educación como disciplinas entendiendo que, desde sus propios campos se encuentran en diversas temáticas generando aportes que contribuyen en la discusión y construcción sobre temas claves como la subjetividad e identidad, el aprendizaje, los vínculos, la inclusión y el desarrollo integral de los sujetos. Asimismo, el abordaje interdisciplinario de la psicología y la educación resulta indispensable para el análisis y estudio de las trayectorias educativas, permitiendo comprender cómo las mismas están alcanzadas y atravesadas por factores subjetivos, institucionales y sociales.

Entrando en el tema de la dimensión vincular, hemos podido dar cuenta de su amplia relación con las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes que habitan las instituciones. Un elemento que esta práctica me ha permitido observar, comprender y en base a ello adquirir aprendizajes, es la potencia de los vínculos entre los estudiantes y docentes y referentes, como también entre compañeros, con relación a sus procesos educativos y experiencias dentro del liceo, donde la existencia de vínculos significativos brinda la posibilidad de construir sentidos que habiliten otros horizontes de posibilidades. A su vez, otro elemento para destacar es lo valioso que sería que las instituciones educativas conformen un espacio afectuoso, hospitalario y seguro, donde puedan suspenderse y reparar las heridas sociales y subjetivas que muchos estudiantes padecen y donde tengan la oportunidad de pararse a pensar en sus proyectos de vida.

El interés de pensar la dimensión vincular en las instituciones y su relación con las trayectorias educativas, se dio principalmente a partir del significado de nuestro vínculo con los estudiantes y a su vez, considerando las observaciones, producciones y reflexiones, derivadas de las intervenciones propiciadas a lo largo del año. A raíz de ello y de la elaboración de este trabajo, he logrado revelar lo imprescindible de una presencia genuina para la construcción de vínculos significativos, lo que requiere una posición de apertura, disponibilidad y diálogo, donde son pilares fundamentales el afecto, la confianza, el respeto, la escucha, el cuidado, la igualdad y el acompañamiento, donde a su vez, ese vínculo exige la capacidad de reconocer y aceptar al otro con su propia identidad. En este sentido, la dimensión vincular adquiere un rol protagónico con relación a las trayectorias educativas, entendiendo que esos lazos que sostienen y acompañan tienen una gran capacidad emancipadora, como también la posibilidad de generar significado y

habilitar movimientos que colaboren en fortalecer, favorecer y producir nuevas u otras trayectorias.

El recorrido por la práctica y el proceso de elaborar esta sistematización me han facilitado descubrir que, independientemente de los intereses personales de cada estudiante, sería un beneficio para ellos que se les ofrezcan opciones de actividades que logren "unir" en relación a un interés común pensadas en base a sus demandas actuales, partiendo de lo que ellos digan querer o necesitar y no desde lo que los adultos creemos que los jóvenes quieren o necesitan, esto en busca de promover, en el ámbito educativo, una mayor interacción, integración y sentido de pertenencia. Asimismo, me han conducido a entender con más claridad ciertas cuestiones en torno a lo que piensan los adolescentes y jóvenes de sí mismos y cómo esto se relaciona con su autoestima, entendiendo que, resulta imprescindible implementar acciones, desde el lugar que podamos, que rompan con los discursos negativos, desvalorizantes y discriminatorios que circulan a su alrededor, con esas afirmaciones sobre lo que los jóvenes son o no son, sobre lo que tienen o les falta, sobre lo que pueden o no hacer, etc., es necesario mitigar dichos discursos haciendo conciencia del impacto y afectación que pueden llegar a tener en ellos.

En relación con lo anterior, también es necesario reconocer a los adolescentes y jóvenes como lo que son, sujetos de derecho capaces de ser actores en la sociedad y dejar de verlos o pensarlos como individuos en formación para el futuro. En este sentido, las instituciones educativas deberían constituir espacios donde los estudiantes puedan ejercer sus derechos, incluido el de participar en los temas que los ocupan, al decir de Giorgi (IIN OEA, 2019, 22:32) desde una participación real y no decorativa, donde se les escuche y que, esas palabras tengan valor, teniendo en cuenta sus voces al momento de trabajar sobre temas que los incluyen y afectan.

Con respecto al taller, metodología elegida para propiciar las intervenciones de la práctica en cuestión, según los aportes de Cano (2012) algunas de sus utilidades son el diagnosticar, evaluar, sistematizar, monitorear, analizar y formar; sin embargo y a pesar de su gran valor, la experiencia me ha permitido descubrir que es un dispositivo en el cual hay que ser extremadamente cuidadoso con respecto a la elección de las temáticas a trabajar, ya que las intervenciones en temas muy sensibles pueden llegar a exceder el objetivo y encuadre del dispositivo, así como también nuestro rol en ese espacio.

Por otra parte, uno de los objetivos de esta producción es poder extender y compartir los aportes y aprendizajes extraídos, intentando contribuir en el desarrollo de otras prácticas en el ámbito educativo, por lo tanto es pertinente explicitar posibles estrategias para lograr el cumplimiento de dicho propósito. En principio, pretendo compartir este trabajo en los repositorios universitarios, así como participar en congresos y jornadas donde sea este un tema de interés, tanto en el marco de nuestra facultad como en otros espacios donde pueda llegar principalmente a los docentes de educación media. A su vez, mi intención es elaborar un artículo y/o realizar una síntesis de esta sistematización buscando diferentes vías de comunicación apropiadas para su divulgación.

Como cierre de esta producción quiero compartir que, la experiencia vivida en el recorrido de la práctica ha dejado en mi huellas imborrables que me acompañan y lo continuarán haciendo tanto en mi futuro profesional, como también en lo personal. A su vez, realizar este trabajo y repensar las situaciones acontecidas ha sido una gran oportunidad para la incorporación de nuevos aprendizajes, logrando concientizar que las prácticas preprofesionales, como la aquí sistematizada, son un importante aporte para el ámbito educativo, pudiendo colaborar desde nuestra disciplina en diversas acciones; donde son de gran valor las intervenciones que posibiliten crear sentido y otros horizontes, favorecer el sostenimiento de las trayectorias educativas, potenciar la afectividad, la confianza y la autoestima, así como también colaborar en reparar las heridas sociales y subjetivas de los jóvenes. Asimismo, también sería muy valioso fomentar y contribuir, dentro de nuestras posibilidades, a que las instituciones educativas sean entornos donde aprender, crecer, desarrollarse y vincularse, sean vivencias cuidadas, significativas, compartidas y dignas.

Referencias

Ardoino, J. (1997). *La implicación* [Conferencia]. Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Berenstein, I. (2001). *El vínculo y el otro.* Psicoanálisis APdeBA.

Bergagna, M. (2022). Lo vincular: algunas ideas de Janine Puget. *Psicoanálisis*, *44*(1), 163–175. https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2022/11/12.-BERGAGNA-EDIT.pdf

Berrutti, L., Cabo, M. y Dabezies, M. J. (2014). *Sistematización de experiencias de extensión* (Cuadernos de Extensión, 3). Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República. https://eva.fcs.udelar.edu.uy/pluginfile.php/155641/mod_folder/content/0/Berrutti%20cuadernos_extension_3.pdf?forcedownload=1

Briscioli, B. (2015). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. *Propuesta Educativa*, *(43)*, 148-151. https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041714017.pdf

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las "trayectorias escolares". *Actualidades Investigativas en Educación*, *17*(3). https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212

Cano Menoni, Agustín y Castro Vilaboa Diego. La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios. 2016;13(31):*313-337. https://www.redalyc.org/pdf/628/62846700015

Carbajal Toma, S. (2021). *El derecho a la educación superior en acción: Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017*. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata].

Cardozo, S. (2025). Ausentismo en educación secundaria básica: Un problema que compromete las trayectorias educativas. *UNICEF Uruguay; Asociación Pro-Fundación para las Ciencias Sociales.* https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=343

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década,* 13(23), 09-32. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000200002

Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós .

Cornu, L. (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Frigerio, G., Korinfeld, D., y Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* (pp. 101- 116) Noveduc.

Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes. *Última Década*, 12(21), 83-104. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004

Dirección General de Educación Secundaria. (2025). *Monitor Educativo Liceal.* Administración Nacional de Educación Pública. dges.edu.uy

Enriquez, E. (2009). *Educación, formación y terapia. En: Educación y Formación.* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Erausquin C., Bur R. (2013). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación.* Buenos Aires: Proyecto Editorial

Facultad de Psicología (s/f). *¿Qué es la extensión Universitaria?*. Recuperado el 17 de mayo de 2026 de https://www.psico.edu.uy/extension/que-es-la-extension

Facultad de Psicología Universidad de la República. (2026, 30 de junio). *Defensa de Tesis doctoral de Diego Cuevasanta* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=KQTMzy2_Ue0

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Fernández, T. (2009). La Desafiliación en la Educación Media en Uruguay. Una Aproximación con base en el Panel de Estudiantes Evaluados por PISA 2003. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 7(4), 164-179.

Fernández, T. (Coord.), Boado, M., Bucheli, M., Cardozo, S., Casacuberta, C., Custodio, L., Pereda, C. y Verocai, A. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas.* Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

Ferrero, A. y De Andrea, N. (2008). Relevancia de las prácticas preprofesionales en la formación universitaria. El caso de la psicología. *En XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur.* Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-032/83.pdf

Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?* Magisterio del Río de la Plata.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido (Ed. 30° aniversario).* Siglo XXI Editores.

Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas: Cara y ceca: Elementos para su comprensión*. Troquel.

García, P., Arevalos, D., y Kaplan, C. (2023). Los vínculos afectivos en la experiencia estudiantil. Resultados de un estudio socioeducativo sobre emociones y violencias en la educación secundaria. *Revista de Educación, 1*(31. 2), 139-160. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7742

Greco, M. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de investigaciones,* 22(1), 153-159.

IIN OEA (2019, 15 de marzo). *Diálogo en clave de derechos con Víctor Giorgi* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=R9aP0QSta-k

INEEd (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014.* Capítulo 10. Vínculo entre instituciones educativas y adolescentes. https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informe-educacion-2014.pdf

INEEd (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020.* Tomo 1 (edición revisada). https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf

INEEd (2024). *Reporte del Mirador Educativo 9. La esquiva meta del egreso.* https://www.ineed.edu.uy/images/Mirador/Reportes/La-esquiva-meta-del-egreso.pdf

INEEd (2026). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2023-2024. Tomo 1.* https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2023-2024/Informe-estado-educacion-Uruguay-2023-2024-Tomo1.pdf

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana.* Buenos Aires, Santillana. https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Jacinto-y-Terigi-Que-hacer-ante-las-desigualdades-en-la-educacion-secundaria.pdf

Jara, O. (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. *Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.* https://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/6793-orientaciones-teorico-practicas-para-la

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela.* Paidós Educación

Kaplan, C., y Glejzer, C. (2025). La igualdad afectiva como horizonte político de la enseñanza. *PÚBLICA. Debates en Educación, (4)*, 35-41. https://revistas.filo.uba.ar/index.php/publica/article/view/4529/3799

Larroca, J. (2009). Para pensar los vínculos. En: Rodríguez Nebot, J. (Ed) *Técnicas Psicoterapéuticas: abordajes polisémicos.* (pp. 191-206). Psicolibros.

Leoz, G. (2012). Habitar las instituciones en tiempos de fluidez: El vintage educativo. En A. Taborda, G. Leoz y G. Dueñas (Comps.), *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez* (pp. 15-30). Nueva Editorial Universitaria

López, G., Marzolla, M., y Olivarez, M. (2013). Los espacios de construcción de subjetividad en la escuela media. En *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-054/442.pdf

Lourau, R. (1991). *Implicación y sobreimplicación* [Conferencia]. Encuentro El Espacio Institucional: La dimensión institucional de las prácticas sociales, Buenos Aires, Argentina.

Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En H. Cubides, M. C. Laverde y C. E. Valderrama (Eds.), *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 3-24). Universidad Central; Siglo del Hombre Editores.

Mels, C., De Lema, S., e Irigoyen, M. (2024). *Bienestar docente en Uruguay: una exploración desde la perspectiva de docentes de educación primaria y media.* Universidad Católica del Uruguay; Administración Nacional de Educación Pública. https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2797/Mels%2CC.%20Bienestar.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Mendoza L., M., Ballesta, E., Muñoz, S., y Covarrubias, C. (2022). Roles docentes en la retención escolar de estudiantes de enseñanza media de la Región de Valparaíso: Lo

pedagógico, lo emocional y lo colaborativo. *Sophia Austral*, (28), 1-18. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-56052022000100202

Miclniezuk F., (2014, 7 de mayo). *Trayectorias Escolares* - Flavia Terigi [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=yqrhhwbVFGo

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

Pichón Rivière, E. (1980). *Teoría del vínculo.* Buenos Aires: Nueva visión.

Píriz, V. (2015). *El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo* [Tesis de maestría, Universidad de la República]

Raggio, A. (2017). Vínculos y desafiliación educativa en la educación media superior [Ponencia]. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Buenos Aires, Argentina. https://www.aacademica.org/000-067/528.pdf

Real Academia Española. (s.f.). Vínculo. En *Diccionario de la lengua española*. https://dle.rae.es/v%C3%ADnculo

SEDICI (2020). *Oscar Jara Holliday: La metodología de sistematización de experiencias* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Xu7aQdKkI0E

Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila editores.

Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa, 8(1)*, 11–22. https://revistasum.umanizales.edu.co/index.php/plumillaeducativa/article/view/477/575

Tenti Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-48). Fundación Santillana; OEI.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* [Ponencia]. III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, Buenos Aires, Argentina. Fundación Santillana. https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa.* Ministerio de Educación de la Nación

Torres Carrillo, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía Y Saberes, (13)*, 5.15. https://doi.org/10.17227/01212494.13pys5.15

Uruguay (2009, enero 16). Ley N.º 18.437. *Ley General de Educación*. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Vaccotti, R. (2021). *Hacia una repolitización de lo cotidiano: Escenas de lo político en jóvenes estudiantes de secundaria*. Ediciones Universitarias, Universidad de la República.

Valverde, V. (2021). *Subjetividades juveniles y vínculos intergeneracionales en educación secundaria: La dimensión vincular de la experiencia escolar* [Tesis de maestría, Universidad de la República].

Vega-Figueroa, E. (2025). *La modernidad líquida de Zygmunt Bauman: Fluidez, desarraigo y transformaciones socioculturales en la sociedad contemporánea.* Acta Académica. https://www.aacademica.org/enver.vega.figueroa/33.pdf

Zunino, M. y Lugo, V. (2022). *La permanencia en educación media y el vínculo adolescente con sus referentes institucionales: ¿un motivo para la continuidad educativa?*. Instituto Juan Pablo Tierra. https://institutojuanpabloterra.org.uy/document/la-permanencia-en-educacion-media-y-el-vinculo-adolescente-con-sus-referentes-institucionales-un-motivo-para-la-continuidad-educativa/