



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

TRABAJO FINAL DE GRADO
Modalidad: Ensayo Académico

**Fortaleciendo trayectorias educativas: Intervenciones para la construcción
de permanencia en un liceo nocturno de Montevideo**

Camila Infante de los Santos
C.I.:5.077.397-2

Tutora: Prof. Adj. Dr. Cecilia Pereda
Revisor: Asist. Mag. Diego Cuevasanta

Montevideo, Uruguay
Julio, 2023

Índice

1. Introducción.....	2
2. Trayectorias educativas.....	3
2.1 La desafiliación como problemática.....	6
2.2 Construcción de permanencia.....	11
3. La particularidad de las trayectorias educativas en liceos nocturnos.....	14
3.1 Abordaje para la permanencia: dimensión vincular e identitaria.....	17
4. La intervención de psicólogos/as en torno a la permanencia de estudiantes en liceos nocturnos: claves desde la experiencia en un liceo nocturno del oeste de Montevideo.....	20
4.1 Herramientas para trabajar la permanencia.....	22
4.2 La participación como reconfiguración de sentidos.....	26
5. El rol del psicólogo/a en las intervenciones en el campo educativo.....	29
6. Reflexiones finales.....	34
7. Referencias bibliográficas.....	36

1. Introducción

El presente ensayo académico se enmarca en el trabajo final de grado de la Facultad de Psicología y tiene como objetivo explorar cómo las intervenciones psicológicas influyen en el fortalecimiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes de liceos nocturnos.

La ley actual de educación (Ley 18.437) vigente desde 2008, establece el derecho a la educación como un derecho fundamental para todos/as los/as habitantes del país. Sin embargo, se observa una tendencia a la desafiliación de los/as estudiantes en los centros educativos, siendo uno de los países de la región con menor porcentaje de culminación del nivel secundario (SITEAL, 2019). Para garantizar el acceso y la permanencia a la educación, varios actores intervienen, entre ellos la Facultad de Psicología, desplegando diferentes estrategias.

En el año 2022, formé parte de la práctica “Intervención en liceo nocturno” la cual dio lugar a la creación del proyecto de extensión “Construyendo permanencia: estrategias para fortalecer las trayectorias educativas en un liceo nocturno del oeste de Montevideo”, que actualmente se lleva a cabo. Mi experiencia en este espacio me permitió problematizar acerca de la desafiliación que los/as estudiantes experimentan en los centros educativos nocturnos, explorar las posibles consecuencias y analizar las estrategias que se pueden implementar desde la psicología para fomentar la permanencia.

Es de suma importancia destacar que, dada la complejidad y la escasa producción de estudios relacionados con la problemática abordada, el análisis se llevará a cabo desde múltiples perspectivas. Ardoino (1991) destaca que el análisis de las prácticas debe desarrollarse a partir del reconocimiento de su complejidad, por lo tanto, resulta esencial para el abordaje del tema, involucrar un enfoque que ponga en diálogo múltiples miradas, irreductibles las unas a las otras, contribuyendo así a una comprensión más amplia de las dimensiones involucradas.

El ensayo está estructurado en cuatro capítulos. Primero se introduce el concepto de trayectorias educativas, la problemática de la desafiliación y el camino para la construcción de permanencia. Luego se analiza específicamente la particularidad de las trayectorias de quienes asisten a liceos nocturnos y el abordaje para la permanencia desde la dimensión identitaria y la dimensión vincular. El siguiente capítulo reflexiona sobre la intervención de los psicólogos/as con relación a la permanencia de los/as estudiantes, a partir de la experiencia en el turno nocturno en un liceo ubicado en la zona oeste de Montevideo. Se pretende explorar las herramientas desplegadas para el fortalecimiento de las trayectorias y abordar la participación en los centros educativos como instancia clave para la reconfiguración de sentidos. Por último, se aborda el rol del psicólogo/a en dichas intervenciones, y se profundiza acerca de la interacción entre la psicología y otros saberes en el campo educativo, proponiendo posibles caminos para pensar y abordar la problemática.

2. Trayectorias educativas

Para comenzar resulta pertinente abordar el concepto de trayectorias. Tal como plantea Briscioli (2017), el estudio de éstas consiste en analizar e interpretar los fenómenos sociales a través del tiempo. Este enfoque se utiliza para examinar temas específicos y entender los procesos en un área determinada sin dejar de atender otros aspectos de la vida de los sujetos. Pretende comprender las diversas interacciones que confluyen a través de la dinámica propia de la vida social. Este abordaje resulta importante para entender los procesos sociales y la influencia de diferentes acontecimientos a lo largo del tiempo.

Las trayectorias educativas, en el marco de las trayectorias de vida, hacen referencia al recorrido que los/as estudiantes transitan durante su proceso educativo. Estas sólo pueden comprenderse dentro de un marco más amplio, que implica la trayectoria vital de cada sujeto (Briscioli, 2013). En este sentido, “hablar de trayectorias también implica la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias sociales y biográficas” (Pinkasz y Montes, 2020, p.122).

Terigi (2009) identifica dos tipos de trayectorias educativas estructuradas por las condiciones institucionales: por un lado, las trayectorias teóricas, las cuales son definidas por el sistema educativo a través de su organización y establecen resultados esperados en torno al recorrido de cada estudiante, y por otro, las trayectorias reales, que pueden escapar de lo esperado, constituyéndose como trayectorias “no encauzadas”.

Desde esta perspectiva las trayectorias educativas son aquellos recorridos que realizan los sujetos en el sistema educativo analizado desde la expectativa del diseño del propio sistema. Se considera para el análisis, el o los recorridos que realizan los/as estudiantes dentro de las instituciones educativas, incluyendo la dimensión temporal de ese proceso con relación a las condiciones de escolarización que propone el sistema educativo (Pinkasz y Montes, 2020).

Pinkasz y Montes (2020) también plantean que el diseño del sistema educativo implica diversas restricciones en los modos de transitar. Es decir, existe un plan establecido, pero cada estudiante tiene experiencias y circunstancias que afectan su camino en la educación formal. De este modo, no se puede hacer una lectura lineal de las trayectorias, ya que se constituyen mediante prácticas permeadas por dinámicas de fragmentación social y cultural, creando recorridos heterogéneos, haciendo difícil, sino imposible, enmarcarla en categorizaciones cerradas y delimitadas.

Continuando en esta línea, Filardo (2016) establece que el sistema educativo es uno de los tantos ámbitos en donde las personas transitan. Las trayectorias educativas se ven impactadas por lo que sucede en otros espacios de la vida y así recíprocamente. Analizar los resultados por nivel educativo como si fueran espacios autónomos e independientes invisibiliza los procesos que interactúan. Por eso, se enfatiza en la construcción de trayectorias pensadas como recorridos para los cuales no existe un sentido preestablecido, sino que integren el tránsito por los diferentes espacios y tiempos.

Observar las contradicciones entre el diseño teórico de las trayectorias y la realidad de quienes la cruzan permite identificar las desigualdades y problemáticas educativas, para así diseñar estrategias desde una mirada multidimensional, que promuevan trayectorias posibles de ser sostenidas.

Siguiendo con el planteo de Filardo (2016), actualmente se reconoce que la problemática de las trayectorias educativas *no encauzadas* es una cuestión que va más allá de lo individual y que requiere de la intervención de políticas educativas más abarcativas y flexibles en la oferta educativa. Se trata de pensar en una educación que se adapte a las necesidades y características de los/as estudiantes, reconociendo su diversidad y singularidad, y que facilite oportunidades para que puedan culminar las trayectorias.

Como se mencionó anteriormente, el sistema educativo es uno de los muchos espacios por los que transitan las personas, al mismo tiempo, ocurren otros eventos vitales que tienen un fuerte impacto en los trayectos educativos. De este modo, tanto las políticas de educación, como la investigación y las intervenciones, deben ser integrales y compatibles con otros recorridos, que compatibilicen el tránsito por el sistema educativo con: el ingreso al mercado laboral, partida del hogar de origen, nacimiento de hijos/as, entre otras. De esta manera se logra una respuesta más adecuada a las necesidades y demandas de quienes estudian, fomentando una educación más inclusiva y accesible (Filardo, 2016).

A su vez, Terigi (2009) también sostiene que los temas educativos son asuntos públicos en la actualidad y no se refieren exclusivamente a la vida cotidiana de cada estudiante. En este sentido, esta problemática no se relaciona únicamente con la trayectoria de vida particular, sino que está vinculada a la dificultad de la institución para romper con la hegemonía y diversificar las trayectorias educativas.

En esa línea, Greco (2015) establece que las transformaciones actuales que afectan a los sujetos y a las instituciones exigen que las trayectorias educativas sean acompañadas por la institución, ya que la interrupción de éstas no es solo una cuestión individual, sino también colectiva. Además, Walker (2019) propone que las relaciones que se establecen en el ámbito educativo deben ser concebidas desde una perspectiva social, con el objetivo de crear experiencias significativas para quienes habitan la institución, entendiendo ésta como un espacio que produce subjetividades en una trama compleja.

El sostenimiento y el acompañamiento de las trayectorias educativas son desafíos centrales para garantizar una educación equitativa y de calidad. Para lograrlo, es necesario hacerlo desde una perspectiva que reconozca la singularidad y la diversidad de cada estudiante, y que flexibilice la oferta educativa para que los recorridos sean posibles y sostenidos. Desde esta perspectiva, las intervenciones educativas deben abordar la complejidad de las trayectorias, reconociendo las condiciones que las hacen posibles o las dificultan. Considerar las trayectorias educativas como un problema colectivo y abordarlas desde una mirada multidimensional, implica definir las como un “entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual” (Briscioli, 2013, p.1).

En suma, el desafío de las intervenciones educativas consiste en pensar el acompañamiento de las trayectorias de manera integradora, para abordarlas desde la multiplicidad de recorridos posibles. Esto habilita a pensar y construir desde diferentes modalidades para que las experiencias educativas resulten enriquecedoras y sostenidas.

2.1 La desafiliación como problemática

Actualmente el sostenimiento de las trayectorias educativas resulta un gran desafío. A pesar de que Uruguay ha logrado un acceso casi universal a la Educación Media Básica, el porcentaje de personas que logra culminar la Educación Media Superior es bajo en comparación con otros países de la región y ha permanecido prácticamente invariable desde inicios de la década de 1990 (Cardozo, 2015). De hecho, Uruguay se encuentra entre los países con menor porcentaje de población con secundaria completa. (Fernández et al., 2010).

En las últimas décadas varios países de la región incrementaron sus tasas de egreso de la Educación Media de forma considerable, en cambio, Uruguay se ubica como uno de los países con mayores desafíos en cuanto a la finalización, ubicándose por debajo del promedio de la región y apenas por encima de países con niveles menores de desarrollo humano, como Guatemala, Nicaragua, Honduras y El Salvador (CEPAL, 2008, citado por Cardozo, 2015).

A pesar de los esfuerzos realizados en las últimas décadas orientados a mejorar la calidad y la equidad de la enseñanza, los resultados dejan en evidencia que las acciones realizadas no han logrado impactar significativamente y la desafiliación sigue siendo un obstáculo importante para garantizar el logro de las trayectorias educativas (Sistema de Indicadores y Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2019).

De este modo, se evidencia la necesidad de abordar las dificultades y desigualdades que impiden que las personas culminen sus trayectorias educativas. Si bien en términos generales, se reconoce por todos los actores involucrados, incluyendo técnicos, docentes y políticos, que la desafiliación es una problemática significativa, las investigaciones y las acciones destinadas a comprender lo que ocurre entre el momento en que las personas asisten y cuando dejan de asistir, son escasas en relación con la dimensión del problema (Cardozo, 2015).

Fernández et al. (2010) definen el concepto de "desafiliación" como aquel en el que el sujeto decide no inscribirse o no asistir desde el comienzo del curso y esto se prolonga durante dos años consecutivos sin que haya un posterior retorno a la educación formal. Este concepto se diferencia de la deserción. Según SITEAL (2009, citado por Fernández et al., 2010), la deserción se refiere a un estado de no concurrencia actual al sistema educativo y se considera un evento voluntario en el que la persona decide abandonar los estudios. Esta noción, atribuye la responsabilidad a la persona y su entorno cercano, sin tener en cuenta las condiciones sociales y estructurales que influyen en esta situación.

Para explicar las ventajas del concepto de desafiliación para comprender las diversas trayectorias educativas, Fernández et al. (2010) retoma los planteos de Rumberger y Lamb (2003), quienes proponen una distinción entre los términos de ausentismo, abandono y desafiliación.

Se refieren al **ausentismo** como el comportamiento de no asistir a clases durante un periodo de tiempo, esto puede llevar a sanciones, pero no implica necesariamente un evento de abandono de por sí. Sin embargo, se puede considerar que el ausentismo representa una ruptura en la continuidad educativa. Es importante destacar que, aunque el/la estudiante no asista a clase, es posible que siga asistiendo a la institución y manteniendo vínculos relacionados a la misma.

En cuanto al **abandono**, se refiere a un evento concreto que tiene como consecuencia la reprobación del año en curso. A diferencia de la salida definitiva del sistema educativo, el abandono implica una elección equivocada de la cursada, que puede estar relacionada con motivos extra educativos o con la organización misma de los estudios. Esta situación implica la ruptura de vínculos, tanto pedagógicos como sociales, con la institución educativa específica a la que la persona asiste. De igual modo, el abandono resulta una situación posiblemente reversible, ya que los/as estudiantes que transitan esta situación tienen la posibilidad de inscribirse en el año próximo, cambiarse de institución educativa o de orientación.

Por último, el término **desafiliación o “dropout”**, se refiere a un estado que se caracteriza por la desvinculación de cualquier centro educativo, lo que resulta en la interrupción de la trayectoria educativa. Para que se conforme este estado se deben registrar dos eventos: no matricularse durante dos años consecutivos y no haber obtenido ninguna acreditación educativa a través de programas alternativos. El término describe el alejamiento de un/a estudiante del sistema educativo por diversas causas, el mismo no se analiza únicamente como un evento educativo, sino como parte de una trayectoria de vida, que Fernández et al. (2010) lo definen como:

El truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el Ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela. (p.9)

Siguiendo con el planteo de Fernández et al. (2010), la distinción conceptual presentada tiene tres atributos metodológicos que resultan claves para pensar esta problemática. En primer lugar, se diferencia entre eventos y estados, lo cual implica reconocer que la desafiliación no es un evento puntual, sino un estado que se desarrolla a lo largo del tiempo. En segundo lugar, permite contar con información longitudinal sobre el/la estudiante, en lugar de simplemente basarse en datos numéricos de matrícula de cada institución educativa. Esto permite comprender mejor el proceso de desafiliación y sus características. En tercer lugar, esta idea posibilita estudiar las diferentes formas en que se relacionan: el ausentismo, (como factor de riesgo) referido al comportamiento de no asistir a clase, el abandono (como evento de riesgo) que implica la reprobación y ruptura de vínculos institucionales, y por último la desafiliación en la trayectoria educativa, referida al proceso gradual de alejamiento y pérdida de vinculación con el sistema educativo.

Carbajal (2014) aborda el concepto de afiliación desarrollado por el psicólogo Pichon-Riviere para aportar a la definición de desafiliación propuesta por Fernández et al. (2010). La afiliación implica la interacción por lo menos entre dos actores, la persona y aquello a lo que se está afiliando, y representa el nivel mínimo de conexión que una persona establece con un grupo determinado. Según la autora, si esta ligazón se fortalece, puede generar el sentimiento de pertenencia, lo cual implica mayor confianza y participación.

Desde esta concepción, la desafiliación se puede entender como el abandono inicial en el primer momento del vínculo, en el que no se produce un compromiso afectivo ni un sentido de pertenencia porque el/la estudiante se desafilia previamente. Carbajal (2014) también plantea que la desafiliación implica corresponsabilidad, ya que, así como son necesarias al menos dos partes para que exista afiliación, también lo es para la desafiliación. Es decir, existe una contraparte que posibilita o no estos procesos. Se entiende, entonces, que la decisión de dejar de ser estudiante “no sucede en un vacío individual, sino como consecuencia de sucesos en la interacción con otros” (Carbajal, 2014, p.76).

De este modo, se puede establecer que las personas transitan la educación por diferentes trayectorias, y algunas de ellas experimentan diversos acontecimientos que llevan a la interrupción de su trayectoria educativa. A diferencia de la deserción, los conceptos de ausentismo, abandono y desafiliación ayudan a entender diferentes aspectos y momentos del proceso de interrupción. Se reconoce que existen diversas barreras estructurales que pueden dificultar la continuidad educativa y la responsabilidad no recae exclusivamente en la persona. La creación de condiciones que fomenten la continuidad implica una responsabilidad compartida (Cabrera, 2017).

Como ya se adelantó, en Uruguay, a pesar de los esfuerzos realizados en las últimas décadas para universalizar el acceso a la Educación Media Básica, la permanencia y culminación de los estudios siguen siendo un desafío para el sistema educativo. Esto se refleja en las altas tasas de estudiantes que se matriculan, pero no logran completar sus estudios, como se muestra en la Encuesta Continua de Hogares (2019), que indica que más de un tercio de los encuestados tiene Secundaria Básica incompleta y casi un cuarto Secundaria Superior incompleta (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2019).

Además, cabe destacar que Uruguay también se encuentra entre los países que distribuye los alcances educativos de forma menos equitativa. Aquellas personas pertenecientes al quintil más rico de la población tienen niveles de culminación del bachillerato diez veces mayores con respecto al quintil más pobre. Esta situación supone un gran riesgo en lo que respecta a la equidad social y plantea serios obstáculos para el desarrollo económico, social y humano del país (Cardozo, 2015).

Las investigaciones relacionadas con esta problemática sugieren que hay múltiples factores que contribuyen a la interrupción de los trayectos en educación secundaria, que van desde decisiones basadas en problemas individuales, hasta condiciones organizacionales e institucionales (Fernández et al., 2010).

Con respecto a las consecuencias que genera, Fernández et al. (2010) destacan que aquellas personas que no logran completar los ciclos de educación formal obligatoria tienden a tener menor participación socioeconómica y cultural, y, además, duplican sus probabilidades de quedar excluidos del mercado de trabajo. Esto puede generar situaciones de vulnerabilidad social limitando las oportunidades de desarrollo personal y laboral. Otra de las consecuencias se relaciona con lo que Fernández et al. (2010) denominan como “transición desintegradora” en la cual los sujetos pierden la protección social que conlleva ser parte del sistema educativo, quedando en estado de vulneración o siendo excluido de los circuitos institucionales.

De este modo, la desafiliación se considera como un hecho complejo, que va más allá de la simple interrupción de la asistencia académica, sino que tiene un impacto significativo en la trayectoria de vida. En el mismo influyen múltiples factores (políticos, económicos, culturales, sociales, entre otros) y si bien el sistema educativo no tiene toda la responsabilidad, si una gran parte de ella. (Cabrera, 2017). Los centros educativos tienen un rol fundamental para garantizar la protección de los derechos de los/as estudiantes, y ofrecer oportunidades para aquellos/as que enfrentan mayores desafíos en su trayectoria educativa.

2.2 Construcción de permanencia

Considerando la magnitud del problema de la desafiliación educativa en Uruguay, es relevante abordar la noción de permanencia como horizonte a alcanzar. Si bien la desafiliación representa un desafío actual, es importante reconocer que son más las personas que permanecen en las instituciones educativas, por lo tanto, resulta pertinente pensar las particularidades que constituyen la permanencia más allá de su contraparte, la desafiliación.

Tal como plantea Velásquez et al. (2011) el concepto de **permanencia**, del latín *Permanere* (constancia, estabilidad, perseverancia), busca transmitir la idea de habitar y dar sentido a un lugar durante un tiempo, y permitir que otros actores también tengan un lugar en el hecho de quedarse en ese espacio. La permanencia estudiantil como objeto de intervención implica la búsqueda de diversas condiciones que influyen en la decisión de finalizar el proceso educativo.

En este sentido, se entiende como el escenario que evidencia la decisión del estudiante de quedarse en la institución educativa, la cual es favorecida por diferentes condiciones: institucionales, académicas, socioculturales y económicas. Se trata de realizar un proyecto académico que forma parte de un proyecto de vida más amplio, una permanencia generadora de bienestar. Pensar la permanencia educativa implica buscar aquellas condiciones que afectan la decisión de la persona de continuar en el sistema educativo (Velásquez et al., 2011).

A partir de esta concepción, propongo pensar la **construcción de permanencia** en la educación, y las condiciones que influyen en la misma, considerando dos dimensiones claves: la dimensión vincular y la dimensión identitaria. Estas dimensiones son complementarias e interactúan con la motivación y el sentido de pertenencia. El abordaje de las mismas resulta esencial para generar condiciones a fin de que los/as estudiantes permanezcan en la institución educativa. A continuación, profundizaré en el desarrollo de ambas dimensiones.

Para comenzar resulta necesario abordar el sentido de **pertenencia**. Brea (2014) lo define como el sentimiento de arraigo e identificación que experimenta una persona hacia un grupo o ambiente determinado. Este sentimiento genera compromiso con la construcción de significados, y formará parte de la memoria personal y del grupo al que se siente pertenecer. La participación en la construcción de significados es activa y continua, e implica un compromiso, tanto personal, como del grupo y del lugar.

La autora también destaca que diversos estudios coinciden en que la necesidad de pertenecer está asociada con patrones emocionales, comportamentales, de salud y bienestar. Sentirse parte de un grupo lleva a emociones de felicidad y alegría, mientras que el no sentirse parte puede generar sentimientos de tristeza y soledad.

El sentido de pertenencia es un sentimiento personal y al mismo tiempo colectivo, ya que se basa en la memoria compartida y el simbolismo de una comunidad. A través de este sentimiento, la persona adquiere conciencia de su vinculación al grupo y territorio en común (Brea, 2014).

Con lo que respecta a la **motivación**, en diálogo con la permanencia, interesa comprenderla desde una perspectiva sociocultural (Walker, 2010). Las teorías motivacionales tradicionalmente han tenido un enfoque individualista del concepto, sin embargo, algunas teorías han sugerido que la motivación tiene una naturaleza social, y la han conceptualizado desde una perspectiva sociocultural.

La comprensión de la motivación de carácter social implica cuestiones relativas a la relación entre el mundo social y el mundo individual. Las teorías socioculturales establecen una epistemología social y le dan primacía analítica y teórica al mundo social sobre el mundo individual, reconociendo al mismo tiempo que estos mundos están estrechamente interrelacionados y son interdependientes. Desde esta perspectiva, se considera que la cultura y las prácticas culturales desempeñan un papel fundamental en la construcción de la motivación. Intentan explicar cómo se construyen socialmente las metas y los intereses motivacionales, y cómo se desarrollan a partir de las interacciones sociales, manifestándose en la acción colectiva y en la individual (Walker, 2010).

En este sentido, continuando con el planteo de Walker (2010), las prácticas culturales son valoradas por las comunidades que participan en ellas y están asociadas con un sentido de pertenencia e identidad, y a su vez, tienen formas particulares de discurso. Estas prácticas estructuran las actividades de aprendizaje y pensamiento, y tienen consecuencias motivacionales y afectivas.

En lo que se refiere al abordaje de la **dimensión vincular**, implica pensar las relaciones que se establecen entre los diferentes actores educativos: estudiantes, docentes y trabajadores/as de la institución, como aspecto central para generar permanencia en la institución educativa. Se entiende que estas relaciones influyen en el grado de involucramiento de los/as estudiantes con la institución y fortalecen el sentido de pertenencia. Para abordar esta dimensión es propicio retomar el planteo de Carbajal (2014), que destaca la importancia de las vinculaciones sociales para la toma de decisiones relacionadas con la continuidad de las trayectorias educativas. Desde este enfoque, se reconoce la importancia del sentido de pertenencia en el proceso de afiliación.

Por otro lado, la **dimensión identitaria** se relaciona con la construcción de la identidad en el contexto educativo. El desarrollo identitario en relación con la institución puede fortalecer el vínculo con la misma y posibilitar la permanencia. La identidad se entiende como la noción que una persona tiene sobre sí misma, es decir, la imagen que construyen sobre sí, en sus relaciones con otros sujetos, a través de un proceso de internalización (Brea, 2014).

La autora también plantea que, el sentido de pertenencia y la dimensión identitaria se vinculan, ya que la pertenencia actúa como fuente de identificación simbólica y de referencia para las personas en relación con el grupo y el ambiente en el que interactúan. De este modo, la construcción identitaria implica sentirse parte de un grupo social y de un territorio específico.

Diversos autores que desde variadas perspectivas se han ocupado de las características de las sociedades de fines del siglo XX complementan esta mirada. En el caso de Manuel Castells (1997, citado por Brea, 2014) sitúa la pertenencia en un ámbito identitario, ya que proporciona sentido y cobijo a las prácticas cotidianas en una especie de complicidad definida por lenguajes comunes. Se establecen códigos específicos para la interpretación de la realidad, formas de pensar y sentir que pautan las acciones en conjunto con los otros.

Por otra parte, Honneth (1996) se refiere al concepto de reconocimiento como clave para interpretar la afectación en la experiencia de los sujetos, entendiendo el reconocimiento recíproco como una formación de identidad y autoestima a partir de las relaciones sociales. La creación de entornos de aprendizaje que brinden soporte y apoyo social genera oportunidades para los/as estudiantes, promoviendo su identidad y autopercepción, favoreciendo la continuidad educativa (Walker et al., 2010).

A partir de esta conceptualización, resulta fundamental abordar ambas dimensiones: la vincular y la identitaria, en diálogo con la motivación y el sentido de pertenencia. Esta mirada permite construir procesos personales y colectivos, así como habilitar espacios y oportunidades en el contexto cotidiano del centro educativo, configurando un entramado complejo.

3. La particularidad de las trayectorias educativas en liceos nocturnos

A partir del análisis de las trayectorias educativas, surge la necesidad de pensar en aquellos recorridos académicos que se transitan por fuera de las trayectorias teóricas, es decir aquellas esperadas y previstas por el sistema educativo. Particularmente, es esencial atender a aquellos/as estudiantes que asisten al turno nocturno, ya que esta población se caracteriza por representar algunos de los desafíos asociados a este tipo de trayectorias.

La creación de los liceos nocturnos se enmarca en el período batllista, el cual se caracterizó por la democratización de la enseñanza, donde la política educativa evidenciaba un impulso renovador. Durante este tiempo, el Estado comenzaba a asumir la responsabilidad de ampliar el acceso a la educación a sectores más amplios de la población. La institución educativa dejaba de verse únicamente como transmisora de saberes para convertirse en formadora de personas desde una perspectiva de derechos (Capocasale, 2013).

Frente al proyecto de Ley de creación del Liceo Nocturno en 1919, la comisión de Instrucción Pública presentó un Informe respaldando su implementación, y entre las razones a favor se destaca principalmente que refiere a una cuestión de justicia social para aquellas personas trabajadoras en el horario diurno (Capocasale, 2013).

La educación para personas jóvenes y adultas históricamente se establece como un ámbito específico para atender a quienes se encuentran excluidos del sistema educativo. La misma ha estado relacionada a la idea de “compensación” y “reparación” social, haciendo referencia a la escolaridad no alcanzada por una parte de la población adulta (Blazich, 2013). De este modo, la creación del turno constituye una forma de vinculación o revinculación, y ofrece una oportunidad de formación a aquellas personas que no lograron culminar los ciclos educativos, o nunca ha podido cursarlos, debido a las exigencias laborales o diversas situaciones de vulneración (Fernández et al., 2010).

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

Las características propias de la educación nocturna plantean interrogantes en el sistema educativo desde su concepción, ya que está dirigido a personas que transitan un recorrido académico fuera del convencional, en oposición a las trayectorias teóricas que se consideran como ideales en cuanto al recorrido educativo. Esto significa que gran parte de los/as estudiantes han transitado por el proceso de interrupción y alejamiento del sistema educativo en algún momento de la vida, y se encuentran en momentos que implican diversas responsabilidades y no siguen trayectorias académicas *encauzadas*.

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

En mi experiencia en el liceo, pude visualizar estas características, principalmente cuando muchos de los/as estudiantes se enfrentan a situaciones de responsabilidad que limitan la posibilidad de asistir y participar. Por esto, el liceo queda relegado a un lugar de poca prioridad, ya que las realidades de la vida exigen otras obligaciones, quedando postergada la importancia de la permanencia en el liceo.

Como resultado de estas características particulares de la población, que hacen que sea diferente al liceo diurno, y su falta de funcionalidad percibida en el sistema educativo, el turno nocturno resulta mínimamente monitoreado y prácticamente excluido, existiendo poco material teórico en torno a su situación. Como afirma Arias (1950, citado por Capocasale, 2013) "El Liceo Nocturno, cumple una amplia y elevada función social, no siempre comprendida y muchas veces ignorada por la sociedad misma" (p.18).

Esta falta de atención, provocada por la falta de comprensión social hacia los liceos nocturnos, ha estado presente desde el comienzo de su implementación. La educación de personas jóvenes y adultas desde sus orígenes ha sido un espacio en constante redefinición de sus fronteras; un lugar contradictorio, tensionado, que puede promover oportunidades a aquellas personas en situaciones de exclusión, pero que también puede reproducir prácticas degradantes y empobrecidas (Blazich, 2013).

Concebir el espacio como un lugar propicio para brindar oportunidades reales a aquellas personas que han sido vulneradas en sus derechos, requiere la elaboración de estrategias específicas que aborden las complejidades involucradas, para así lograr la permanencia, reconociéndola como derecho fundamental y garantizando el efectivo acceso a ese derecho. Tal como plantea Cabrera (2017) pensar cómo relacionar las estrategias de abordaje con las particularidades de la población, implica reconocer los recorridos de "éxitos y fracasos" en las trayectorias educativas y sus historias de vidas extraescolares.

3.1 Abordaje para la permanencia: dimensión vincular e identitaria

La generación de condiciones que promuevan la construcción de la permanencia en la educación nocturna demanda un enfoque específico que tenga en consideración las particularidades involucradas. Para realizar este abordaje se retomarán las dos dimensiones mencionadas previamente: la dimensión vincular y la dimensión identitaria.

Con respecto a la **dimensión vincular**, Raggio y Tort (2013) sostienen que es un aspecto determinante para la incidencia de la permanencia de los/as estudiantes en el centro educativo. Con lo que respecta al turno nocturno los propios estudiantes destacan la importancia de los vínculos como una fortaleza del turno, según lo señalado por Cabrera (2017).

El abordaje de esta dimensión supone una red de relaciones amplia y compleja, y permite articular diferentes aspectos vinculares. Uno de los principales desafíos en relación con esta dimensión en el turno nocturno es el relacionamiento entre pares, con docentes y otros actores institucionales. Diversas investigaciones evidencian que las relaciones positivas entre docentes y estudiantes generan cambios en la motivación, el sentido de pertenencia, el compromiso, el esfuerzo y el desempeño. Al mismo tiempo, la calidad de las relaciones que se establecen entre pares también se relaciona de manera positiva con el sentido de pertenencia, el interés en el centro educativo y la trayectoria académica (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2014).

En este sentido, resulta importante centrar el análisis en los vínculos entre estudiantes propiamente, y entre estos y los diferentes actores de la institución.

El vínculo que se establece entre estudiantes y diferentes actores institucionales (docentes, equipo de dirección, funcionarios/as) es sin dudas clave en el momento de pensar los motivos que se relacionan con la permanencia educativa. Las condiciones en las que se establecen estas relaciones se ven condicionadas por factores externos estructurales (masividad estudiantil, carga horaria, condiciones edilicias) que muchas veces dificultan la creación de vínculos de calidad y cercanía.

Estos vínculos que se crean constituyen un factor fundamental en el nivel de pertenencia que los/as estudiantes generan con el centro educativo. La ausencia de éstos, y el no sentirse cuidados/as ni acompañados/as durante el proceso de aprendizaje genera una sensación de no sentirse bien recibidos, lo cual influye de forma negativa en el proceso de desvinculación (González, 2006). También en esta línea, Quaresma y Zamorano (2016) señalan la importancia del buen relacionamiento entre docentes y estudiantes, así como un clima de afectividad y el establecimiento de relaciones personalizadas entre los integrantes de la comunidad educativa.

Lo que refiere al vínculo entre pares adquiere una importancia esencial. Para los/as estudiantes el centro educativo constituye el lugar principal para encontrarse con sus pares, y lo entienden como un lugar donde vale la pena estar (INEEd, 2014). Los vínculos que se establecen entre el grupo de pares configuran un importante sostén afectivo en el proceso educativo y son indispensables para pensar la permanencia en el liceo. La calidad de los vínculos que se construyen y cómo se despliegan puede funcionar como sostén o como dificultad en el proceso. Este aspecto es relevante al momento de pensar las diferentes trayectorias educativas.

Aquellos estudiantes que transitan trayectorias académicas *no encauzadas* generalmente atraviesan mayor dificultad para la vinculación en el centro educativo. Los/as estudiantes que transitan de manera “solitaria” quedan en una posición más propensa a la desvinculación de la institución educativa, y la toma de decisiones se percibe como algo individual, como algo que simplemente sucede, sin contemplar la elaboración compartida en el proceso (INEEd, 2014). Es importante reflexionar sobre este aspecto, ya que la configuración solitaria de los/as estudiantes se relaciona con la construcción de la responsabilidad individual, invisibilizando la responsabilidad compartida en el proceso de desafiliación.

Para complementar esta idea, resulta útil considerar las características de las escolaridades de “baja intensidad” propuesta por Kessler (2007). Si bien esta conceptualización hace referencia a estudiantes que cursan en el turno diurno, resulta valioso para reflexionar acerca de la importancia de la dimensión vincular cuando los recorridos se configuran de forma solitaria.

El autor plantea que estas escolaridades se caracterizan por el desenganche de las actividades institucionales, si bien continúan inscriptos y asisten de manera frecuente, se definen por una actitud ausente. Este tipo de trayectoria no supone la ausencia de tensión, sino por el contrario, implica una relación conflictiva, siempre al borde de la

ruptura. En este tipo de experiencia el/la estudiante muestra un vacío de sentido, configurando una trayectoria cargada de silencios, en donde la desvinculación puede ser un desenlace casi imperceptible.

En mi experiencia en el liceo nocturno pude observar cómo gran parte de los/as estudiantes llegan con la idea de terminar sus estudios académicos y entienden a la dimensión vincular como un distractor o dificultad en ese objetivo, alejándose de toda posibilidad que implique su fortalecimiento. De ese modo, configuran un recorrido de forma solitaria, creyendo que eso permite una culminación más rápida de los estudios. Sin embargo, esto no facilita la finalización académica, sino lo contrario. Fortalecer esta dimensión no implica un impedimento para la culminación de la trayectoria, sino que refuerza la continuidad, resultando necesario, incluso me animo a decir imprescindible, para la permanencia y la culminación.

Por lo tanto, resulta pertinente la creación de espacios que rompan con esta concepción. Entendiendo que la red vincular conformada en las instituciones educativas es determinante para la construcción del sentido de pertenencia, es necesario generar instancias de relacionamiento que funcionen como referencia y refuercen la continuidad.

Por otro lado, la **dimensión identitaria** resulta esencial a la hora de pensar la permanencia en la nocturnidad, ya que la vinculación con el centro educativo permite trascender exclusivamente el ámbito académico y sentirse reconocido/as y valorado/as. Este reconocimiento lleva a que los/as estudiantes se perciban desde un lugar que potencie sus proyectos de vida, donde puedan encontrar motivación, compartir experiencias y dar sentido al tránsito dentro de la institución educativa, enlazándolos con la vida de diferentes maneras. De este modo la institución educativa configura un punto de apoyo, en donde los/as estudiantes encuentran sentido y proyecto (Coronado y Boulin, 2020).

Raggio y Tort (2013) sostienen que, con el concepto de desafiliación se debe articular el concepto de vulnerabilidad, referida a la estabilidad o debilidad de los soportes sociales de los/as estudiantes. Esto no implica ser sostenes de una materia preexistente, sino que se refiere a lógicas de producción de subjetividad. Se trata de “aquellos espacios donde el individuo comienza a ver socavadas las instancias que le permitirán constituirse precisamente como individuo.” (Arteaga Botello, 2008, citado por Raggio y Tort, 2013).

El orden institucional funciona como sistema de significación de las prácticas y situaciones sociales, impulsando a los sujetos a inscribir simbólicamente, parcial o totalmente, sus trayectorias existenciales en los nuevos órdenes institucionales. De este modo, la identidad constituye una trayectoria a través de los diferentes marcos institucionales. (Raggio y Tort, 2013).

La dimensión identitaria-simbólica con relación a la institución representa un aspecto central en los procesos de constitución del sujeto y adquiere mayor relevancia en el caso de aquellas personas que cursan la educación nocturna. Esto se debe a que suelen transitar situaciones de vulnerabilidad debido a las diversas características que se describieron anteriormente, y al estar transitando diferentes trayectorias académicas. Resulta fundamental que la institución educativa, como generadora de producción subjetiva, se convierta en un soporte social, donde los sujetos puedan constituirse como sujetos de derecho.

De este modo, es fundamental que el liceo se convierta en un lugar que brinde espacios de vinculación y apoyo para enfrentar de manera diferente las diversas complejidades. Esto contribuirá a que se sientan más motivados/as y comprometidos/as con su educación, y puedan desarrollar diferentes recursos para enfrentar las dificultades de la vida personal y académica.

En definitiva, abordar las dimensiones vincular e identitaria resulta fundamental para generar sentido de pertenencia y construir permanencia en los liceos nocturnos. Esto implica generar espacios que fomenten la interacción y reconocimiento, y al mismo tiempo promover que la institución y sus diversos actores sostengan estas dimensiones. De esta manera, se crea un entorno propicio en el cual los/as estudiantes pueden sentirse parte de la comunidad educativa y encuentren motivación en su proceso educativo.

4. La intervención de psicólogos/as en torno a la permanencia de estudiantes en liceos nocturnos: claves desde la experiencia en un liceo nocturno del oeste de Montevideo

Este capítulo está articulado a partir de la experiencia en dos instancias: la práctica de graduación que tuvo lugar en el año 2022 en el liceo nocturno N.º 11 “Bruno Mauricio de Zabala” ubicado en el Cerro de Montevideo, y el proyecto de extensión “Construyendo permanencia: estrategias para favorecer las trayectorias educativas en un liceo nocturno de Montevideo”, el cual se desarrolla actualmente en el mismo liceo.

La experiencia en la práctica permitió el acercamiento al centro educativo y al trabajo en comunidad, lo cual posibilitó identificar la problemática de la desafiliación del sistema educativo, particularmente en el liceo. Durante esta experiencia se pudo identificar las consecuencias que esto tenía en los/as estudiantes, quienes al perder el contacto con sus grupos de pares y con los diferentes actores institucionales quedan en estado de desprotección e incrementan las situaciones de vulnerabilidad.

Además, se pudo observar cómo las diferentes estrategias implementadas para abordar esta problemática fortalecían el sentido de pertenencia en la institución. Se crearon espacios de reconocimiento y cuidado fortaleciendo las redes vinculares, trascendiendo las actividades curriculares. Esto contribuyó a brindarle a los/as estudiantes un ambiente donde se sientan valorados/as y acompañados/as, favoreciendo el desarrollo en su vínculo con el saber.

A partir de esta experiencia surgió la creación del proyecto de extensión ya mencionado. Este surge de la inquietud de atender la problemática de la desafiliación y en consiguiente pensar estrategias que fortalezcan la permanencia.

Se realizó un exhaustivo relevamiento sobre la desafiliación del primer semestre en la institución y los datos arrojados mostraron un alarmante número de desvinculaciones. A partir de ese escenario, se crea el proyecto con el objetivo de darle continuidad al trabajo realizado en la práctica, para continuar pensando estrategias para la construcción de espacios que favorezcan las trayectorias educativas y la permanencia en el liceo. Los objetivos del proyecto se relacionan con la promoción de permanencia mediante el fortalecimiento de los vínculos entre pares y con la institución, y con promover espacios de participación e involucramiento de los/as estudiantes, desde el reconocimiento de sus identidades y diversidad de trayectorias.

En este capítulo se toman como base las dimensiones vincular e identitaria abordadas en ambas experiencias, y desarrolladas anteriormente, las cuales se consideran como elementos fundamentales para la construcción de permanencia educativa. Asimismo, se tomará como eje para el análisis de estas experiencias las herramientas para el abordaje de estas dimensiones y la participación de los estudiantes como instancia clave para la reconfiguración de sentidos.

4.1 Herramientas para trabajar la permanencia

En este apartado, se busca desarrollar las herramientas utilizadas en las experiencias previamente mencionadas, para el abordaje de la dimensión vincular e identitaria.

Específicamente, se profundiza en dos instancias: las jornadas de integración y los ciclos de talleres. En estas actividades se desarrolló la metodología de intervención con el objetivo de reforzar las trayectorias educativas de los/as estudiantes del liceo.

Resulta importante aclarar que se hace referencia a los talleres y jornadas como habilitadores para la construcción de permanencia, es decir, como facilitadores de movimiento y sentires de los/as estudiantes, y no simplemente como una herramienta más de la que disponemos.

Ambas instancias se pensaron como estrategias fundamentales para fortalecer la permanencia en el liceo al promover espacios de interacción fuera del espacio habitual del salón de clases. Se entiende que estas instancias refuerzan la dimensión vincular en el encuentro y la dimensión identitaria como espacio que habilita otras formas de construcción.

En muchas ocasiones los/as estudiantes son percibidos por los diferentes actores institucionales, como sujetos pasivos, definidos desde la incompletud y la carencia, primando la construcción del estudiante como categoría de tránsito hacia la vida futura, y la educación se concibe como instancia “salvadora” de dicha realidad (INEEd, 2014). Si bien esta conceptualización del INEEEd se enfoca en estudiantes del diurno, dejando en evidencia el poco material teórico específico del turno nocturno, también permiten pensar a aquellos estudiantes que cursan en la educación nocturna, generalmente transitando trayectorias educativas por fuera de las esperadas.

Kessler (2002) establece que la visión estratificada de la educación naturaliza la construcción de una relación directa entre clase social y calidad de la educación. Estos aspectos permiten pensar acerca de las características de la población que asiste al turno y cómo se configura a partir de esta percepción el vínculo con la institución educativa. Como se mencionó previamente, la creación de los liceos nocturnos estuvo relacionada con la atención educacional para aquellas personas que por algún motivo tuvieron que desvincularse del sistema formal, con la finalidad de alcanzar equidad social. Es así que, quienes asisten al turno generalmente se encuentran en los márgenes del sistema educativo y no son atendidos especialmente en su realidad diferencial (Capocasale, 2000).

Capocasale (2000) también plantea que, los docentes son quienes en el intercambio cara a cara con los/as estudiantes atienden esas particularidades y reflejan sus expectativas, motivaciones e intereses frente a la realidad educativa con la que

trabajan. Si bien la dimensión vincular es valorada como un aspecto fundamental, tanto para estudiantes como para docentes, en los diferentes espacios educativos no se suele atender la importancia de esta dimensión (Cabrera, 2017). Lo anterior consolida la idea de estudiantes pasivos, en lugar de un ambiente propicio para su desarrollo vincular e identitario. Por lo tanto, docentes y referentes institucionales pueden otorgar y posicionar a los/as estudiantes en ese lugar de pasividad o romper con esa concepción, habilitando y construyendo nuevas formas de vinculación en los espacios académicos del liceo, en donde los/as estudiantes puedan potenciarse.

La creación de espacios que promuevan el desarrollo de la dimensión vincular entre todos los actores educativos resulta fundamental para la posterior vinculación con el desempeño académico, la asistencia y el nivel de involucramiento de los/as estudiantes (INEEd, 2014). En este sentido, tales instancias buscan puntos de encuentro en el intercambio educativo a fin de refutar la percepción de estudiantes en situación de pasividad, y en pos de construir espacios habilitadores de nuevas formas de encuentro y vinculación.

En un contexto en el cual las personas enfrentan grandes desafíos para permanecer en el sistema educativo, resulta sumamente valioso identificar diferentes estrategias alternativas que transformen esa situación. Cabrera (2017) plantea que las estrategias didácticas son herramientas claves para transformar las diferentes situaciones de desventajas socioeducativas, pensado como elemento facilitador que incide en la problemática que se quiere abordar. La autora también cuestiona la homogeneización que se implanta como norma en los sistemas educativos y propone que debe atenderse la heterogeneidad brindando propuestas diversas que abarquen la multiplicidad de necesidades que conlleva la heterogeneidad, que en la población adulta se ve agudizada. Esto implica adecuar la metodología y los modos de abordaje reconociendo esas diferencias.

Cabe destacar que resultó un factor fundamental la construcción conjunta de los diferentes espacios, por lo cual se planteó un diseño metodológico flexible, contemplando posibles modificaciones en el proceso a partir del intercambio con los diferentes actores. En primer lugar, se trabajó en torno a la construcción de la demanda; entendiendo esta como el interjuego entre lo que la comunidad pretende de la propuesta de intervención, y lo que los agentes externos pueden ofrecer a la comunidad (Rodríguez et al., 2001). El objetivo de las diferentes instancias no fue buscar una respuesta inmediata, sino identificar colectivamente las necesidades dentro de la

comunidad para problematizar en conjunto, en este caso en lo que respecta a la desvinculación de la institución.

En lo que refiere a las **jornadas de integración**, fueron pensadas como espacios de encuentro y vinculación, con el fin de reforzar los vínculos entre pares, docentes y con el centro educativo. Estas jornadas permitieron construir espacios recreativos de distensión para que los/as estudiantes puedan generar encuentro de forma lúdica en clave de disfrute. Esto habilitó a compartir experiencias, encontrarse desde sus historias de vida, y fomentar un sentido de pertenencia y comunidad. Posibilitar espacios de vinculación diferente, más allá de lo estrictamente académico, donde se interactúe con lo lúdico y el disfrute dentro de la institución, resultó sumamente necesario para pensar en clave de permanencia.

Es importante destacar que las diferentes jornadas de integración se concibieron, siguiendo el planteo de Waichman (2015), como actividades voluntarias, grupales, utilizando metodologías lúdicas y placenteras, con el objetivo de colaborar en la transformación de la forma de habitar la institución, promoviendo el protagonismo y la autonomía de los/as estudiantes.

Esta idea no se limita únicamente a trabajar con diversos contenidos, estrategias y recursos, sino que se centra en lograr la apropiación del espacio y el entorno, construyendo territorios de libertad y autonomía (Waichman 2015). Desde esta concepción, el autor plantea que la mejor actividad educativa es aquella que aún está por inventarse, en la cual no se puede decidir sus condiciones, sus reglas y la calidad de participación de cada integrante del grupo.

Siguiendo con el planteo de Waichman (2015), esta idea se diferencia de las concepciones habituales sobre los espacios recreativos, que lo entienden exclusivamente como un conjunto de actividades placenteras que se establecen sin un fin en sí mismo. En su lugar, se constituyen en la compensación del esfuerzo displacentero cotidiano del estudio. Las planificaciones de las jornadas no fueron pensadas simplemente con el fin de reducir los efectos de la rutina del liceo, sino que se buscó generar condiciones para lograr una participación y vinculación diferente entre los distintos actores institucionales, con el objetivo de construir nuevas formas de vinculación y habilitar la posibilidad de ser partícipe de su construcción.

En lugar de ver las instancias como una distracción o mero entretenimiento, se busca que las actividades sirvan como herramientas para fomentar la participación, el sentido

de pertenencia y la capacidad de transformación en el centro educativo, para “reconstruir el vínculo con la realidad siendo actor y protagonista, en comunidad con los otros, de su construcción como ser humano” (Waichman, 2015, p.16).

Existen diversas investigaciones que dan cuenta acerca del impacto que tiene la participación en este tipo de actividades en los procesos educativos. La participación en actividades recreativas mejora el sentido de pertenencia hacia el centro educativo y al mismo tiempo tienen impacto positivo en los procesos de desafiliación. Por otra parte, otro de los beneficios es el desarrollo de habilidades socioemocionales, particularmente vinculadas a la comunicación y autoestima. Por lo tanto, resulta de gran importancia implementar este tipo de estrategias (INEEd, 2019).

Otra de las estrategias implementadas para fortalecer la permanencia fue la realización de **talleres** articulados con docentes de la institución. Este tipo de dispositivo configura un espacio favorable para el aprendizaje grupal, integrando la teoría y la práctica, articulando el saber construido en la cotidianeidad por parte de quienes participan (Etchebehere et al., 2007).

Estas instancias promovieron el aprendizaje colaborativo, tal como lo plantea Durán (2007), y generaron intercambios sumamente enriquecedores, donde cada uno/a aportó desde su experiencia para abordar las inquietudes colectivamente. En la práctica se pudo identificar cómo estos espacios propician instancias de trabajo en equipo, fomentan la autonomía y la ayuda mutua, y promueven aprendizajes significativos. Uno de los objetivos de estas instancias apuesta a la construcción de conocimiento que sirva de herramienta para que los/as estudiantes resignifiquen, en pos de crear nuevas posibilidades y mayor autonomía. Este objetivo se vio reflejado en la unión, la confianza y el cuidado que se generó en los grupos donde se trabajó.

Durante el desarrollo de las instancias descritas anteriormente, varias/os estudiantes se vieron movilizados/as por las diferentes temáticas abordadas, lo que les permitió a compartir experiencias de vida complejas y sensibles. Este escenario evidenció la necesidad de escucha y resignificación de dichas vivencias, configurando las instancias grupales un espacio seguro para hacerlo.

Este tipo de intervenciones también implica la construcción de vínculos de confianza. Al crear espacios seguros, se configura un ambiente propicio para que los/as estudiantes se sientan cómodos/as a la hora de compartir situaciones y experiencias que, tal vez, de otra manera, posiblemente no habrían compartido. A raíz de estas situaciones fue

posible vincular las experiencias compartidas y la planificación de los talleres, lo que permitió relacionar las vivencias personales con el contenido planificado para trabajar.

Las instancias grupales de talleres, como articuladoras de las experiencias de cada estudiante, crean un ambiente de confianza y cuidado que facilita el intercambio. Este ejercicio, sumado al contenido de trabajo, permitió un proceso de aprendizaje significativo, donde los/as estudiantes pudieron apropiarse del contenido de manera más profunda. Al explorar diferentes vivencias y al mismo tiempo encontrar puntos de conexión con el contenido, se habilitó la posibilidad de resignificación de experiencias de vida de manera contenida y cuidada, propiciando la reflexión de manera acompañada.

En suma, la implementación de ambas instancias de intervenciones permitió abarcar las dos dimensiones planteadas: el fortalecimiento de vínculos y la participación activa de los/as estudiantes, en clave de fortalecimiento identitario. Desde estos espacios colectivos se habilitó la problematización de diferentes aspectos de la vida, colaborando así a la reflexión sobre sus propias experiencias y significados, promoviendo formas de vinculación diferentes a las cotidianas en el centro educativo.

4.2 La participación como reconfiguración de sentidos

La participación como eje central y transversal de las diferentes instancias, hace a uno de los aspectos fundamentales a la hora de abordar las dimensiones identitarias y vinculares. Es de suma relevancia pensar en la promoción de la autonomía y la participación en las instituciones educativas, a fin de contribuir significativamente a la construcción de permanencia, especialmente en las de carácter nocturno. Lo anterior responde a las particularidades de quienes asisten, que suelen presentar mayores limitaciones a la hora de participar en la vida institucional del liceo.

Tal como señala Tenti (2011), en materia de participación es mucho más lo que se habla, que lo que efectivamente se hace. Esto se evidencia particularmente en el ámbito de la educación, donde el lenguaje se convierte en una especie de mecanismo automático que escapa de la reflexión.

Concebir a estudiantes como sujetos de derechos implica el compromiso del sistema educativo como garante de oportunidades de participación. Dada la propia estructura jerárquica en la que se sostiene el sistema educativo, el concepto de participación genera tensiones: por un lado, se defiende el discurso de la participación y la

autonomía, y por otro, se estructura y se comporta en un modo autoritario y heterónomo (INEEd, 2019).

Más allá de esta tensión, es posible pensar y crear desde las intervenciones psicológicas espacios que conciban a los/as estudiantes partícipes en su proceso educativo. Por eso es que se vuelve necesario tomar los aspectos de la participación como objeto de reflexión de las prácticas y sus posteriores efectos, tal como plantea Tenti (2011).

Resulta importante entender la participación en un sentido comunitario. Montero (2004) establece que esta funciona como una herramienta fundamental para la transformación social. La autora plantea que la participación comunitaria es tomar parte, tener parte, ser parte, en un vínculo de pertenencia. Esto implica “hacer, poseer, transformar y ser en un movimiento que va de lo colectivo a lo individual y viceversa” (p.108).

Concebir la participación como un derecho que debe ser garantizado y que genera oportunidades, implica la creación de paradigmas comprometidos con la construcción de una sociedad que aspire a ser más justa (Rebellato y Gimenez, 1997).

Partiendo de la experiencia transitada, se destaca la importancia de pensar las intervenciones a partir de la ética de la autonomía. Esta concepción establece como idea central la construcción conjunta de las herramientas para el abordaje de las diferentes situaciones. La ética de la autonomía, en oposición a una idea autoritaria generadora de dependencia, apuesta a la libertad y a la construcción de nuevas identidades, configurando un horizonte de conquista permanente, el cual nunca está dado (Rebellato y Gimenez, 1997).

De este modo, las diferentes intervenciones, se pensaron con el objetivo de generar un proceso en el que se apueste a construir nuevo conocimiento que los/as estudiantes puedan resignificar, creando posibilidades para su propia producción y provocando mayor autonomía en el proceso.

La participación activa en el liceo nocturno puede pensarse como herramienta clave para la reconfiguración de sentido en el centro educativo. Esta dinámica permite trascender el ámbito académico, dejando de ser exclusivamente un lugar donde se asiste a clase, para volverse un espacio de identificación y vinculación, en donde puedan encontrar reconocimiento y valoración.

Baeza (2009) establece que percibir a la institución educativa como un espacio que posibilita autonomía permite generar una diferente y mejor autopercepción de las subjetividades que allí se despliegan. Los procesos de subjetivación implican la construcción individual de la subjetividad, y a su vez, el lazo social que lo posibilita. Por lo tanto, participar implica ser afectado en ese proceso, supone una afectación y una implicación (Ussher, 2008).

Frigerio y Poggi (1999) sostienen que la participación se considera como un vehículo para el desarrollo del sentimiento de pertenencia a través de la realización de proyectos en conjunto. Involucrar a estudiantes y actores institucionales puede fortalecer el vínculo con la institución, y por lo tanto, promover la permanencia y el sentido de pertenencia que, a fin de cuentas, es el objetivo principal al que apostamos.

A su vez, la participación se considera como una herramienta fundamental para el desarrollo de la dimensión vincular en el centro educativo, puesto que promueve el intercambio, el debate, y el consenso, contribuyendo a fortalecer las relaciones. Este escenario no puede concebirse sin propuestas que hagan parte significativamente al estudiantado. Diferentes investigaciones han evidenciado los aspectos positivos que tiene en quienes estudian cuando su voz es tomada en cuenta, sintiéndose partícipes del cambio y la toma de decisiones. Además, eso hace que mejoren los vínculos entre pares y con docentes, mejorando también el clima educativo (INEEd, 2019).

Es pertinente destacar que la participación no puede ser concebida como una responsabilidad individual de estudiantes, sino que debe ser promovida y apoyada por toda la institución. Tal como plantea Tenti (2011), el desarrollo de la participación no es una mera cuestión de buena voluntad, no basta con expresar el deseo de participación y "pedirla", sino que es preciso garantizar las condiciones para su producción.

Montero (2004) propone que el sentido primordial de lo comunitario es incluir el rol activo de todos los integrantes que participan en la comunidad, lo cual implica establecer lo común y compartido por la totalidad de quienes pertenecen a ella. Este carácter comunitario se visualiza en el liceo, en la construcción de diferentes espacios a partir del rol fundamental de quienes participan en el quehacer cotidiano.

El sentido de pertenencia que se crea contribuye al abordaje colectivo de una diversidad de temáticas. Un claro ejemplo es el acompañamiento del tránsito estudiantil, en instancias donde se defiende el derecho a la educación. El buscar y pensar

intervenciones en conjunto y por una causa compartida, reafirman el sentido de pertenencia, fortaleciendo así los vínculos con los diferentes actores institucionales.

Es importante remarcar el carácter educativo en la participación comunitaria. Todo proceso de participación implica un proceso de aprendizaje, lo cual también incluye la posibilidad de aprender a aprender. Esto implica procesos complejos, contradictorios, los cuales están sujetos a diversas tensiones, vinculado al compromiso y entramado de factores, tanto subjetivos, como grupales, comunitarios, institucionales y estructurales. Fomentar los procesos participativos es imprescindible para la construcción de sujetos autónomos, reflexivos, incluidos en sus procesos de aprendizajes (Ussher, 2008).

En definitiva, fomentar esta forma de entender el rol del centro educativo y lo que allí sucede, en pos del fortalecimiento del sentido de pertenencia, es una tarea colectiva que implica la creación de espacios propicios para que se desarrolle y la promoción de su importancia. Desde esta concepción del liceo, como un lugar que trasciende los alcances académicos, es que se busca generar encuentros y vínculos significativos que contribuyan a la experiencia educativa. Esto supone centrarse en quienes estudian y habilitar la participación activa en respuesta a sus intereses, aspirando al fortalecimiento del vínculo con la institución.

5. El rol del psicólogo/a en las intervenciones en el campo educativo

Luego del recorrido conceptual y de la experiencia surge la interrogante ¿Cuál es el rol del psicólogo/a en las intervenciones educativas? Si bien esta pregunta no ha alcanzado una respuesta acabada, la experiencia transitada en el liceo ha propiciado el alcance de ciertas certezas y posicionamientos, a la vez de la generación de herramientas para poner en práctica y problematizar sobre ellas.

A partir del recorrido transitado, pensar el rol del psicólogo/a en las instituciones educativas implica un posicionamiento ético y político desde el cual se despliegan formas de pensar los problemas y construir la presencia, así como los modos de habitar el liceo.

Resulta pertinente comenzar abordando la noción de lo incalculable de Antelo (2010), reconociendo que la acción educativa escapa de cualquier noción de planificación o cálculo previo. Es importante concebir la práctica y el rol en el liceo desde esta conceptualización, ya que implica contemplar los escenarios impredecibles como parte del proceso.

Complementando esta idea, Duschatzky y Aguirre (2013) proponen pensar la institución educativa como algo que sucede, que se crea y se habita a partir de lo que se produce. Introducen el concepto de inmanencia, el cual propone pensar la institución por fuera de la lógica instrumental. Esta idea hace referencia a “todo aquello que tiene expresión, que puede palpase, que se despliega en acto, que toma tramas reales de existencia.” (Silvia Duschatzky, p.3).

Lo inmanente y lo incalculable se torna clave para pensar el rol en la institución educativa, ya que las intervenciones van a estar sujetas a los emergentes del proceso. Desde esta perspectiva y reflexionando a partir de la experiencia, es imprescindible que el liceo se constituya como un espacio pensado y creado en la cotidianidad, donde habitarlo se convierte en un fin en sí mismo. No existen respuestas específicas ni definitivas, ya que enfrentarse a lo incalculable implica no tener certezas preestablecidas.

Carrasco (2001) plantea que, aunque partimos desde la legitimidad epistemológica e identidad disciplinaria, se considera esencial la adecuación de los marcos teóricos y las técnicas de trabajo a las condiciones del ámbito en los cuales se desarrollan las intervenciones y las características circunstanciales de la población. Entender la psicología como una disciplina dinámica, implica concebirla sujeta a brindar respuestas a las demandas y necesidades de las personas, condicionada por las características contextuales de los espacios. Esto implica que no funcione a partir de dogmas y doctrinas rígidas y determinadas.

Se invalida desde esta concepción partir de hipótesis previas, suponer adelantadamente la realidad sobre la cual se va a intervenir, sobre la base de concepciones dogmáticas y encajonadas. Pensar la psicología de forma comunitaria y comprometida implica pasar “de una psicología teórica a una psicología de la cotidianidad” (Carrasco, 2001, p.4).

En esta línea, resulta pertinente abordar la noción de campo trabajada por Maceiras y Bachino (2008). Esta idea sugiere principalmente, que no estamos frente a un objeto discreto con cualidades que le son propias constituidas de esa forma, nos ubica en una concepción epistemológica de la complejidad. Esta posición amplía las posibilidades con relación a la intervención, habilitando pensar desde la idea de la paradoja y lo discontinuo. Se desprende la idea de un abordaje transdisciplinario, donde se reconoce la naturaleza compleja que, como tal, implica a su vez puntos de desconocimiento. Esto supone también, no advertir que se desconoce. Lo que una teoría no permite percibir no

son sus posibles errores, sino sus impensados, aquellas invisibilidades producidas a partir de las condiciones de posibilidad de enunciación (Maceiras y Bachino, 2008).

Esta idea resulta fundamental al considerar el rol en el ámbito educativo, y específicamente en la experiencia en el liceo. Intervenir desde la noción de campo en las instituciones educativas supone construir la disponibilidad desde la escucha, lo cual implica apertura para atender y contemplar todo lo que se despliega. Es necesario incorporar una mirada integradora que abarque la diversidad de entramados que se despliegan, habilitando observar y escuchar lo inesperado.

Desde este posicionamiento no se establece un sujeto conocedor y objeto a ser conocido, todo lo contrario, o como plantean los autores: “todo diferente”. Esta postura habilita pensar en términos de conexiones y acoples, dando lugar a la multiplicidad, en oposición a las formaciones de dominación y ejercicio de violencia simbólica y disciplinaria. Este enfoque permite pensar que todos los actores que hacen a la trama educativa se conforman como tales en el encuentro y es por eso que son pensados en términos de inmanencia. Se considera importante el proceso de conocimiento, que se configura en un espacio abierto, interconectado y susceptible de modificación, conectado con una realidad que es siempre contextual (Maceiras y Bachino, 2008).

Para reflejar esta idea los autores utilizan la metáfora de la máquina en oposición a la mecánica. La forma en que funciona la mecánica es cerrada sobre sí misma, en cambio la máquina sólo funciona en conexión, nunca de forma aislada, borrando las fronteras o haciéndolas difusas. Trabajar en campos de problemas implica pensar las problemáticas, no desde sistemas teóricos como ejes centrales, sino a partir de conexiones inesperadas. El problema no es una pregunta a resolver, son singularidades que se despliegan en el campo.

Desde esta perspectiva, el rol no se piensa desde un marco teórico sumergido en criterios de verdad y relatos totalizadores. Se apuesta a “construir instrumentos para pensar campos de problemáticas, donde la constitución del campo de conocimientos desde donde intervenir se va construyendo, atendiendo a lo específico, lo local y puntual” (Maceiras y Bachino, 2008 p. 60).

La tarea en el liceo exige una actitud de disponibilidad a la escucha de lo que acontece, desde una mirada integradora que reconozca la importancia de lo comunitario. Por lo tanto, resulta oportuno traer el concepto de *Caja de Herramientas* de Foucault (1985). Este concepto permite pensar que la teoría se establece como aquellos saberes que están disponibles para el trabajo en campo, es decir, construir un instrumento a partir del análisis de las situaciones contextuales. Habitar el liceo implica, entonces, utilizar las herramientas teóricas como instrumentos adecuados a las características del entorno educativo; reconociendo las diferentes realidades y desafíos, adoptando un rol flexible para el abordaje de las diversas problemáticas que se presenten.

Posicionar el rol desde esta mirada implica reconstruir todo aquello que damos por dado, incluyéndonos a nosotros/as mismos/as, posibilitando el uso de las herramientas de manera consciente, ya que no cualquier herramienta produce cualquier efecto, por eso es necesario utilizarla en el momento y espacio adecuado (Murillo, 1997). Trayendo la metáfora de Maceiras y Bachino (2008), evitando hacer aplicaciones mecánicas descontextualizadas, sino funcionar como máquinas, nunca de manera aislada, siempre en conexión.

El rol del psicólogo/a en las intervenciones educativas se configura como un proceso constructivo, que se produce, se crea y cobra un sentido en una estructura dinámica, donde su labor se encuentra permanentemente condicionada por los diversos actores que interactúan (Giorgi et al., 1991). No se puede pensar el rol en el ámbito educativo como algo establecido; se propone en su lugar la configuración de un rol en diálogo con el entorno y los actores que allí interactúan. Si bien existe una especificidad y determinados lineamientos que auspician de guía, siempre se enmarca en un territorio que lo atraviesa, y construye cotidianamente. Esto implica cuestionarse constantemente y repensar las intervenciones sujetas a las necesidades y las implicancias de cada momento.

Podría decirse entonces que, tomar conciencia de este posicionamiento y la importancia de lo que se genere a partir de allí, así como la variedad de escenarios que se pueden desplegar, invita a pensar el rol profesional partiendo de los espacios donde se puede producir creatividad (Giorgi et al., 1991). Percia (citado por Duschatzky, 2011) hace referencia a la importancia de habitar los pasillos y la potencia que eso despliega, retomando la noción de clínica móvil, como aquella que es capaz de desarrollarse por fuera del encuadre tradicional, solo hace falta “una demanda de escucha y una disponibilidad de atención” (p.108). Esto se puede configurar en cualquier pasillo, puerta, clase del liceo.

Pensando en clave de construcción de permanencia, es fundamental posicionarse desde este lugar para construir espacios de escucha destinados a aquellos/as estudiantes que atraviesan situaciones que podrían hacer que abandonen el liceo. Generar encuentros para la contención y resignificación permite acompañar las diferentes complejidades en el tránsito en la institución, configurándose como un espacio de contención y cuidado.

El desafío que se presenta desde esta noción es construir la disponibilidad para generar encuentro. El proceso y la construcción del rol que se desplegó a partir de la experiencia, implicó pensar la psicología en la educación como aquella que adopta una perspectiva integradora y respetuosa, que tiene lugar en un contexto y en un vínculo con los demás actores.

El rol no se enmarca en una teoría o técnica específica, sino que se construye desde un espacio de cuestionamientos, indagación y desconocimientos. No se establece como el “afuera y el adentro”, se crea como un espacio en sí mismo que se dimensiona en la práctica (Nebot, 1995). Esto no implica perder la especificidad de la disciplina, pero sí requiere la construcción desde la diversidad de miradas y aportes. Construir escucha, tomada como algo que se construye y se piensa desde un posicionamiento, y no solamente desde saberes académicos.

En la experiencia en el liceo, muchas veces se han cubierto espacios que no están establecidos previamente de manera institucional. Esto ha llevado a que el rol se vuelva difuso en ocasiones, atribuyendo responsabilidades sin establecer características claras y específicas. Establecer límites a esta disponibilidad y apertura cuando existe una gran necesidad y demanda implica un gran desafío. Por esto, es importante generar encuadres de intervención adecuados para abordar las situaciones, especialmente cuando se trata de realidades de extrema complejidad que pueden resultar desbordantes.

Para pensar estos escenarios en torno a las expectativas sobre los resultados, Antelo (2010) menciona el derecho a la indiferencia en las intervenciones educativas y como en muchas ocasiones nos vamos a encontrar con la expresión: “seguí participando”. Esta idea implica entender como parte del proceso el derecho a la indiferencia, entendiendo que el efecto de una intervención omite la determinación del resultado, si es que lo hay, llega tarde o es difuso. Pensar el rol desde esta clave implica un posicionamiento en términos de presencia y acompañamiento. Esta idea se vuelve esencial y remarca la importancia de confiar en las intervenciones y en lo que estas pueden generar, aunque no arribemos a resultados inmediatos.

Lograr intervenir y abordar situaciones complejas desde la construcción de espacios de encuentro, implica una mirada comunitaria, herramienta fundamental para generar transformación (Montero, 2004). Intervenir más allá de la demanda explícita y el resultado implica involucrarse, construir disponibilidad articulada y pensada en colectivo. Crear encuentros desde una trama vincular es, siempre, una forma de generar transformación a partir del vínculo que se construye.

En definitiva, se puede identificar que el rol del profesional de la psicología debe pensarse desde un lugar de construcción y diálogo con los diferentes actores involucrados en el campo educativo, puesto que se trata de una construcción colectiva en torno a diferentes realidades que, como tales, exceden a un abordaje preestablecido. En los resultados no esperados ni buscados, en el encuentro, es allí donde las intervenciones tienen lugar.

6. Reflexiones finales

Durante el desarrollo de este trabajo se ha identificado, en más de una oportunidad, lo complejo que hace a la problemática de la desafiliación en el centro educativo y, por lo tanto, el desafío que significa para todos los actores involucrados a la hora de su abordaje. Si bien en términos generales, se reconoce la magnitud de esta problemática, las investigaciones y las acciones son escasas en relación con la dimensión del problema. Tanto la desafiliación como la permanencia, no se dan como procesos naturales ni individuales, sino que se construyen en determinadas condiciones personales, sociales e institucionales.

Al reconocer que no es natural que las personas sostengan los recorridos en los centros educativos, habilitamos nuevas maneras de pensar y concebir los espacios que allí se construyen. Concebir el turno nocturno como un lugar propicio para brindar oportunidades reales a aquellas personas que han sido vulneradas en sus derechos, implica la elaboración de estrategias específicas que aborden las complejidades involucradas. De esta forma, se apuesta a lograr la construcción de permanencia, reconociéndola como derecho fundamental que, como tal, debe ser garantizado.

Tanto para la elaboración de este trabajo académico como para concebir el abordaje profesional de la problemática, resulta sustancial poner en diálogo múltiples disciplinas y miradas; que aporten al entramado multidimensional, donde convergen diversidad de determinantes sociales y colectivas.

También podemos identificar que el rol del profesional de la psicología debe pensarse desde un lugar de construcción y diálogo con los diferentes actores que se ven involucrados, puesto que se trata de una construcción colectiva en torno a unas realidades complejas que, como tales, exceden a un abordaje meramente teórico y preestablecido. Podemos agregar también que resultará clave para el enriquecimiento, tanto del quehacer profesional como del de los demás actores, una escucha activa en clave de acompañamiento y disponibilidad.

Como reflexión final de este recorrido resulta esperanzador pensar el turno nocturno como un espacio habilitador de “resplandores inesperados” (Didi-Huberman, 2012) que han sido opacados y apagados. Si bien el autor utiliza ese concepto en el texto “Supervivencia de las luciérnagas” para explorar el carácter político de las imágenes y la cultura, la idea despliega el recurso poético de las luciérnagas y también sirve para pensar las diferentes formas de resistencia.

Quienes asisten al turno, a pesar de la diversidad de vulneraciones que han atravesado, resisten ante situaciones adversas. La supervivencia de las luciérnagas justamente invita a pensar en aquellos que transitan situaciones desfavorables, que surgen de contextos desventajosos e igual así aparecen, resurgen e insisten en habitar y construir otros recorridos posibles.

Esta idea implica darle lugar al concepto de política de supervivencia como “aquello que no ha desaparecido completamente y, sobre todo, aquello que aparece, pese a todo” (Didi-Huberman 2012, citado por López, 2013, p.423). Pensar esta noción con respecto al liceo nocturno, invita a encontrar y potenciar esos *resplandores inesperados* y tal vez, en la posibilidad de verlos y en la capacidad de habilitar su resplandor, esté la potencia de nuestro rol.

7. Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (2010). *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar*.
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. *Sciences de L'education, sciences majeures*.
- Blazich, G., & Ojeda, M. (2013). Concepciones y prácticas de los educadores de jóvenes y adultos de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 42-53.
- Brea, L. M. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino*. [Tesis de doctorado].
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias educativas”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3)
- Briscioli, Bárbara (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. [Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos].
- Cabrera Borges, C. (2017). ¿Cómo retener a los jóvenes y adultos en el sistema educativo público? Análisis de las estrategias desplegadas en tres liceos nocturnos del Uruguay. *Páginas de Educación*, 10(2), 57-78.
- Cabrera Borges, C. A. (2017). *La enseñanza de la Biología en el turno nocturno durante los primeros cuatro años de la Educación Media: el caso de la región Centro-Sur del Uruguay* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay].
- Capocasale, A. (2000). *Las concepciones del rol docente de algunos profesores en los liceos nocturnos con bachillerato diversificado de enseñanza secundaria en Montevideo*. [Tesis de maestría, Universidad de la República].

- Carbajal, S. (2014). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 1(1), 72-81.
- Cardozo Politi, S. (2015). El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media. *Cuadernos de Ciencias Sociales y Políticas Sociales*, 4.
- Carrasco, J. C. (2001). Rol del psicólogo en Latinoamérica. *Ponencia presentada en el Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología en Santiago de Chile*.
- Coronado, M., & Boulin, M. J. G. (2020). *La trama motivacional de la escuela: Estrategias para motivar el aprendizaje y la enseñanza* (1era ed). Ciudad autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Didi-Huberman, G. (2012). *Supervivencia de las luciérnagas*. Abada.
- Duran, D., Flores, M., Mosca, A., & Santiviago, C. (2015). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *Intercambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 2 (1).
- Duschatzky, S (s.f) ¿Qué puede una escuela? Notas sobre el poder. <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Que-puede-una-escuela.pdf>
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011) *Imágenes de lo no escolar en la escuela y más allá*.(Cap. 2 y 3). Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S y Aguirre, E (2013) *Des-armando Escuelas*. Buenos Aires, Paidós
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., & Fraga, S. (2007). *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Ed. Psicolibros.
- Fernández, T., Pereda, C., Boado, M., Bucheli, M., Cardozo, S., Casacuberta, C. L.Verocai (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*:

conceptos, estudios y políticas. Comisión Sectorial de Investigación Científica. Universidad de la República.

Filardo, V. (2016). Integralidad en el análisis de trayectorias educativas. *Educação & Realidade*, 41, 15-40. <https://doi.org/10.1590/2175-623660934>

Foucault, M. (1985). Poderes y estrategia: En: *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza Ed, Madrid.

Frigerio, G. y Poggi, M. (1999). *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Editorial educativa. Sao Paulo: Paz y Tierra

Giorgi, V., Carrasco, J. C., Aguerre, L., Rudolf, S., Braccini, R., González, R. B., & Rocco, A. M. (1991). *El psicólogo: roles, escenarios y quehaceres*.

González, M. T. G. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.

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

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.

Instituto Nacional de Estadística. (2020). Microdatos de la Encuesta Continua de Hogares 2019. *Boletín técnico*. <https://www.gub.uy/instituto-nacional-estadistica/comunicacion/publicaciones/boletin-tecnico-microdatos-encuesta-continua-hogares-ech-2019>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Aristas marco de convivencia, Participación y Derechos Humanos en tercero de Educación Media*. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_Marco_Convivencia_Media.pdf

- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 283-303.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*.
- López, N. (2013). Didi-Huberman, G.: Supervivencia de las luciérnagas. *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, (5), 419-423.
- Maceiras, J., & Bachino, N. (2008). *Territorio, ámbito y campo. Derivas de la Psicología Social Universitaria*. Montevideo: Levy.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Murillo, S. (1997). *El discurso de Foucault: estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: UBA
- Pinkasz, D., & Montes, N. (2020). *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Quaresma, M. L., & Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 21(68), 275-298.
URL:http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100275&lng=es&tling=es.
- Rebellato, José Luis & Giménez, Luis (1997). *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades*. Montevideo: Roca Viva.
- Raggio, A. & Tort, S. (2014). Condiciones y Estrategias de Permanencia de Los Adolescentes en La Educación Media Superior. En *Primer Encuentro Internacional de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Educación y Psicología en el siglo XXI*, ISSN 978-9974-0-0945-5. Montevideo, Uruguay.

- Rodríguez Nebot, J. (1995) Clínica móvil o re-pensar la clínica. En: *En la frontera : trabajos de psicoanálisis y socioanálisis*. Montevideo : Multiplicidades.
- Rodríguez, A., Giménez, L., Netto, C., Bagnato, M., y Marotta, C. (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria. *Revista de Psicología* 10(2), 101-109.
- SITEAL (2019). *Sistema de Indicadores y Tendencias Educativas en América Latina. Indicadores estadísticos*. IIEP - UNESCO.
<https://www.siteal.iiep.unesco.org/indicadores>
- Tenti Fanfani, E. (2011). Dimensiones y condiciones de la participación: algunas notas para la reflexión. *Páginas de Educación*, 4(1), 119-136.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Uruguay (2009, enero 16). Ley nº 18.437: Ley General de Educación.
- Ussher, M. (2008). Complejidad de los procesos de participación comunitaria. En *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Velásquez, M., Posada, M., Gómez, D. N., López, N., Vallejo, F., Ramírez, P. A., & Vallejo, A. (2011). Acciones para favorecer la permanencia. Universidad de Antioquía. 2011 Colombia. En *Congresos CLABES*.
- Waichman, P. A. (2015). Recreación: ¿educación o pasatismo? De la alienación a la libertad. *Quadernsanimacio.net*, 21, 1-16.
- Walker, B. (2019). Constitución subjetiva y vínculo pedagógico: ¿qué significa «ser adulto/a» en la escuela. *Educación y Vínculos*, 2(4), 21-29
- Walker, R., Pressick-Kilborn, K., Sainsbury, E., & MacCallum, J. (2010). A sociocultural approach to motivation: A long time coming but here at last. In K.Pressick-Kilborn & E. Sainsbury (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of*

motivation and achievement (pp. 1-42). Emerald Group Publishing Limited, Bingley, UK.

Walker, R. A. (2010). Sociocultural issues in motivation. En *Social and emotional aspects of learning* (pp.712-717).