



TRABAJO FINAL DE GRADO
Ensayo Académico

**Vínculos que sostienen: La dimensión vincular en la construcción del oficio
de ser estudiante en trayectorias educativas de adultos**

ESTUDIANTE:

Yoseline Long
C.I.: 4.151.478-9

DOCENTE TUTOR/A:

Prof. Agda. Dra. Claudia Lema

DOCENTE REVISOR/A:

Prof. Agda. Dra. Gabriela Bañuls

Montevideo, Uruguay

Julio, 2025

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer de forma especial a quienes me acompañan desde otro plano y siguen guiando mis pasos, mis padres, Juan y María, por enseñarme que con honestidad, valentía y bondad es posible alcanzar cualquier meta que me proponga.

A mis amigas, que han sido familia y sostén con su impulso y amor cotidiano. A Inés, mi hermana del alma, que aunque se encuentra al otro lado del mundo, siempre está presente en cada momento importante.

A los compañeros de trabajo y amigos que han hecho el aguante.

A todas las personas que de una forma u otra me acompañaron a lo largo de este recorrido.

Agradezco profundamente a mi casa de estudio, la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, por hacerlo posible y por transmitirme no solo conocimientos, sino también sabiduría para la vida. Esta institución que además me dio el privilegio de conocer a personas maravillosas que hicieron del recorrido una experiencia significativa y enriquecedora.

Gracias a mi tutora y profe de práctica, Claudia, por su acompañamiento y compromiso.

A mis profes que me enseñaron tanto.

A todos, infinitas GRACIAS.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Trayectorias educativas en estudiantes adultos.....	5
2.1 El derecho a la educación como base de trayectorias no lineales.....	7
2.1 Procesos de interrupción y reingreso.....	12
3. Aportes teóricos sobre el oficio de ser estudiante.....	14
4. Dimensión vincular y su incidencia en la continuidad académica.....	19
4.1 Vincularidad con pares, docentes e institución.....	21
5. Relato de una práctica pre-profesional en liceo nocturno.....	23
6. Conclusiones.....	27
7. Referencias bibliográficas.....	29

1. Introducción

El presente ensayo académico forma parte del Trabajo Final de Grado de la Facultad de Psicología y tiene como propósito indagar cómo la dimensión vincular interviene en la construcción y sostén de las trayectorias educativas de personas adultas que asisten a liceos nocturnos. La educación en el ciclo de vida adulto ha tomado relevancia, especialmente en contextos como el del Liceo Nocturno, donde confluyen trayectorias educativas interrumpidas, historias de vida complejas y el deseo de darle un nuevo sentido al propio recorrido. Tal como establece la Ley General de Educación, “la educación es un derecho humano fundamental a lo largo de toda la vida, y constituye un bien público y una función esencial e ineludible del Estado” (Ley N. ° 18.437, 2009, art. 2). En este escenario, la figura del estudiante adulto emerge como un sujeto en proceso de reconstrucción. No solo debe recuperar contenidos académicos, sino también resignificar su lugar frente al saber, la institución y los otros, donde volver a habitar espacios puede convertirse en un desafío.

La relevancia del abordaje de esta temática gira en torno a la experiencia desarrollada en el marco de la práctica pre profesional en Psicología en un liceo nocturno de Montevideo, de tipo aluvional¹. Se trabajó con un grupo de estudiantes adultos durante un año donde a través tutorías y talleres centrados en la comunicación, la autoestima, los vínculos y la salud mental, fue posible observar cómo las trayectorias educativas se encuentran atravesadas no solo por factores estructurales o académicos, sino también por lo vincular: los lazos que se establecen con los pares, docentes, figuras institucionales, y con el propio deseo de aprender. En este sentido, como señala UNICEF (2017):

En los últimos diez años, se han ido incorporando dispositivos de acompañamiento personalizado de los estudiantes con los objetivos de mejorar sus aprendizajes y prevenir la desafiliación educativa, o de reinsertar en circuitos educativos a quienes ya se desvincularon de la educación (p.25).

El acompañamiento adecuado, con dispositivos que consideren la diversidad de trayectorias educativas, es esencial para sostener su permanencia y progresión dentro del sistema (UNICEF, 2017). A partir de esta vivencia, emergió una pregunta central: ¿Qué

¹ Es un término utilizado en Uruguay para describir un liceo que recibe estudiantes de todos los barrios de la ciudad.

hace posible sostener la trayectoria educativa en la adultez? La respuesta, lejos de encontrarse solo en factores académicos, parece también anclarse en lo vincular.

Uno de los ejes que atraviesa este trabajo es la construcción del “oficio de ser estudiante”, un concepto abordado por distintos autores que lo entienden como una construcción de conocimiento y formas de habitar el lugar de estudiante dentro de las instituciones escolares. Se reconoce que no todos los sujetos acceden a este rol con las herramientas necesarias ya adquiridas.

Este ensayo propone entonces revisar cómo incide la dimensión vincular en la construcción del oficio de estudiantes adultos que retoman su formación, y cómo los vínculos, lejos de ser un contexto, operan como condiciones de posibilidades. La estructura del ensayo articula tres momentos: primero, se analizan las trayectorias educativas en la adultez como procesos discontinuos pero cargados de sentido. En segundo lugar, se aborda la idea del oficio de estudiante como una construcción subjetiva². Finalmente, se explora el rol de los vínculos como condición de posibilidad para la permanencia y el compromiso con la formación académica, integrando reflexiones desde la experiencia en el Liceo Nocturno.

2. Trayectorias educativas en estudiantes adultos

La trayectoria educativa puede entenderse como el recorrido singular que realiza cada estudiante a lo largo de su proceso formativo dentro del sistema de educación formal. Hablar de trayectorias implica reconocer que los recorridos no son lineales, sino un conjunto de experiencias, interrupciones y continuidades que cada persona va transitando durante el proceso educativo. Siendo construcciones dinámicas que se van configurando en la intersección entre lo singular de cada sujeto, las condiciones sociales, institucionales y contextuales que inciden en los recorridos (Terigi, 2009).

En este marco, resulta pertinente recuperar la distinción que realiza Flavia Terigi (2009) entre trayectorias teóricas y trayectorias educativas reales. “Las trayectorias teóricas, expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión por este en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2009, p.19). Son las trayectorias

² El concepto de subjetividad hace referencia a la manera singular en que cada persona experimenta, siente, piensa y construye sentido sobre el mundo y sobre sí misma. Es un concepto que atraviesa diversas corrientes psicológicas.

El nacimiento y el acontecer del sujeto humano se producen en una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad y pregnancia que, paulatinamente y por el proceso de socialización, pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno. Fernández, L. (1994).

que suceden cronológicamente en los tiempos pautados, esto resalta la tensión entre los recorridos señalados por las instituciones y lo real vivido por los estudiantes durante su propia trayectoria, especialmente en estudiantes adultos. Las trayectorias reales, son los recorridos heterogéneos, cada estudiante tiene su propia trayectoria, puede no darse en los años pautados, ni en la misma institución, puede ser interrumpida o pausada.

Esta noción abre la posibilidad de pensar que las trayectorias reales que desarrollan los sujetos en el sistema educativo, describen los itinerarios singulares que efectivamente realizan por las ofertas de escolarización (Terigi, 2009). En este sentido podemos observar que las trayectorias de los estudiantes no quedan al margen de lo que Terigi denomina trayectorias reales, donde se expresan los modos en que gran parte de los estudiantes transitan su recorrido académico apartándose del diseño teórico descrito por el sistema, es decir, de las trayectorias teóricas que corresponden a un determinado nivel y edad.

La sobreedad o extraedad no es más que la expresión de cómo se alejan las edades reales de los sujetos con respecto a las edades teóricas que deberían reunir de acuerdo a las expectativas escolares normalizadas como edad “normal” o esperable para cada grado. Sin duda, las historias escolares son enormemente variadas, sea por ingresos tardíos, interrupción de los cursados por períodos, repitencia, etc. (Terigi, 2010, citado en Cervini, 2017, p.21)

Desde esta perspectiva, la extraedad visibiliza cierta heterogeneidad, marcada por interrupciones, regresos o comienzos tardíos, distintos factores que suelen asociarse al fracaso escolar en las trayectorias educativas de las personas adultas que retoman la educación en contextos como el liceo nocturno. Donde el sujeto decide reabrir una trayectoria que había quedado interrumpida, resignificando su lugar en el mundo educativo y apostando a un proyecto de transformación personal.

Esto implica una toma de posición frente a la propia historia y frente a las condiciones sociales que muchas veces operan como obstáculos. En muchos casos marcados por el deseo de realización personal, de volver a vincularse con la educación, muchas veces con la idea de alcanzar un objetivo personal, de reparación o reconocimiento, o simplemente demostrarse a sí mismos que aún es posible aprender. Esto supone reconocer que los adultos pueden ingresar y egresar del sistema educativo en distintos

momentos y bajo distintas circunstancias. Frecuentemente, los criterios institucionales como la edad establecida para ingresar o avanzar de grado no acompañan las realidades concretas de quienes transitan recorridos educativos menos lineales.

“El desafío principal es para las políticas educativas, que deberían no sólo generar condiciones institucionales para atender la problemática de la sobreedad, sino también acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y en particular conocimiento didáctico” (Terigi, 2004, citado en Terigi 2007, p.17). A partir de lo planteado por Terigi, pensar en las trayectorias educativas de personas adultas nos invita, entonces, a revisar esas ideas tan adaptadas sobre lo esperado a “determinada edad”. Es esencial considerar que las trayectorias educativas de esta población se encuentran atravesadas por diversos factores que condicionan, interrumpen o transforman el vínculo con el estudio. Entre los factores personales pueden influir experiencias de vida significativas, motivaciones internas, proyectos de vida o necesidades particulares de aprendizaje. A nivel social, el contexto familiar, el nivel socioeconómico y la presencia o ausencia de redes de apoyo son determinantes clave. Por otro lado, los factores laborales también inciden, ya que los cambios en el ámbito de trabajo, la inestabilidad o la necesidad de insertarse laboralmente en edades tempranas suelen postergar o interrumpir los estudios (Gelber, 2010).

En relación a lo mencionado resulta fundamental reconocer la importancia de las políticas públicas y proyectos educativos que garantizan el acceso y oportunidades educativas a las personas que retoman el estudio en distintas etapas de su vida. Tomado acciones educativas que favorezcan estos procesos.

2.1 El derecho a la educación como base para trayectorias no lineales

Desde su fundación, los liceos nocturnos en Uruguay surgen como respuesta a una necesidad de expansión del sistema educativo secundario en el contexto de un país en proceso de urbanización y modernización. Hacia 1919, el acceso a la educación media seguía siendo limitado a sectores sociales específicos, especialmente en los horarios convencionales. En este marco, la creación del Liceo Nocturno para Trabajadores constituyó una respuesta a la exclusión de jóvenes y adultos trabajadores de la oferta educativa diurna (ANEP, 2008). José F. Arias, representante nacional por el departamento de Montevideo, impulsó la creación del Liceo Nocturno, que luego se consolidó con el proyecto de Ley, “la Cámara de Senadores (1919:260) aprueba el Proyecto de Ley y

establece: “Art. 1º- Autorícese al Poder Ejecutivo para instalar en la capital un liceo nocturno de Enseñanza Secundaria” (Capocasale, 2000, p.15).

De esta forma se crea el primer liceo nocturno en Montevideo con el objetivo de brindar acceso a la enseñanza secundaria a aquellos sectores de la población imposibilitados de estudiar durante el día. “Este Liceo es más para los que luchan, para los que trabajan y que por estas circunstancias no les es posible seguir regularmente los cursos diurnos” (Arias, como se citó en ANEP, 2008, p. 31). Así, la educación nocturna se inscribe tempranamente en un impulso democratizador, propio del período batllista³, que buscaba ampliar las oportunidades educativas y culturales de la población trabajadora.

La educación para jóvenes y adultos en Uruguay cuenta con una larga historia. Si bien el primer liceo nocturno comenzó a funcionar en 1919, no fue hasta 1993 que se diseñó un plan educativo específico para esta población. Este plan fue implementado de forma piloto en un liceo nocturno de Montevideo en 1994. Desde entonces, esta modalidad fue ampliándose, hasta que en 2012, mediante una resolución del Consejo de Educación Secundaria (CES), se estableció su aplicación obligatoria en todos los bachilleratos dirigidos a personas adultas y extraedad en el país (Serrentino, 2018).

En el año 1931 los liceos nocturnos contaban con una matrícula de 665 estudiantes, de los cuales sólo 18 eran mujeres y 231 cursaron como alumnos libres⁴. Para 1937, ya existían tres liceos nocturnos en Montevideo. Actualmente, la capital cuenta con 26 liceos nocturnos y una matrícula que ronda los 40.000 estudiantes. En años recientes, los liceos nocturnos y de extraedad representan alrededor del 20% del total de inscripciones en la educación Secundaria (Bolaña, 2017, citado en Serrentino, 2018, p. 25).

³ El período batllista se refiere a la etapa de la historia de Uruguay marcada por las presidencias de José Batlle y Ordóñez, quien gobernó en dos períodos: 1903-1907 y 1911-1915.

⁴ En Uruguay, la modalidad de estudiante libre en educación secundaria (bachillerato) permite a los mayores de edad cursar y rendir exámenes de las asignaturas pendientes sin asistir regularmente a clases presenciales.

Como menciona esta autora, la cantidad de estudiantes de Montevideo en 1937 y el total de alumnos matriculados en Secundaria da cuenta del trabajo que implica y la centralidad que tienen las trayectorias educativas en extraedad.

A lo largo del siglo XX, la modalidad nocturna mantuvo una estructura y funcionamiento similar a la diurna, sin modificaciones importantes en relación con las particularidades de su estudiantado. Capocasale (2000), señala que estos liceos han experimentado un crecimiento sostenido: entre 1989 y 1997, la matrícula en los liceos nocturnos aumentó un 33,3%, reflejando una demanda social significativa de acceso a la educación secundaria en horarios alternativos. Además destaca que pese al crecimiento sostenido de la matrícula, la modalidad nocturna ha permanecido como un subsistema secundario, sin el reconocimiento ni los recursos necesarios para desarrollar una propuesta pedagógica ajustada a su realidad. En consecuencia, se vuelve necesario pensar la educación secundaria nocturna desde una perspectiva integral, que contemple tanto el derecho a la educación como las trayectorias de vida de sus estudiantes.

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), en los últimos años, el sistema educativo en Uruguay ha tenido grandes mejoras en la llegada y estancia de estudiantes de extraedad, especialmente en el ciclo medio básico. En relación con la tasa de egreso de las personas mayores de 21 a 23 años⁵, se observa que entre 2018 y 2023 se ha registrado una mejora sostenida.

Para 2017, únicamente el 41% de los jóvenes de este segmento había finalizado la enseñanza media básica. Por otro lado, cinco años más tarde, en 2023 la tasa había alcanzado el 51.6%, siendo la meta fijada en 60% con una propuesta a alcanzar un 75% en 2024 (INEEd, 2024b).

Para el año 2024, el 76.8 % de los estudiantes de educación media básica en colegios públicos están matriculados en la edad esperada, lo que quiere decir que el 23.2% se encuentra en condiciones de extraedad. Si bien esta cifra se encuentra por debajo de la meta fijada, refleja una mejora comparada con años anteriores donde los niveles de extraedad eran superiores al 30%. Según los informes de matrícula y egreso en educación media básica de estudiantes en extraedad, la mejora en los niveles de egreso en estudiantes mayores de 21 años y la reducción progresiva de la matrícula en extraedad son indicadores esperanzadores sobre la capacidad del sistema para integrar a quienes han transitado trayectorias educativas no lineales.

⁵ Se considera este tramo etario para contabilizar egresos de media superior con extraedad (INEEd, 2023).

En el año 2009, se implementó el “Plan 2009”, dirigido a personas mayores de 21 años que hayan completado primaria, con una propuesta de formación en ciclo básico. De este modo, los liceos nocturnos continúan siendo una herramienta clave para la educación de adultos en Uruguay, bajo el amparo de la Dirección General de Educación Secundaria, que promueve diversas modalidades para garantizar el derecho a la educación en todo el país y en cualquier etapa de la vida. La modalidad nocturna responde así a una necesidad concreta, pero también a una concepción de la educación como derecho y herramienta de desarrollo humano.

En el transcurso de su evolución, el liceo nocturno ha conservado una identidad singular dentro del sistema educativo uruguayo, manteniéndose fiel a la misión con la que fue concebido, brindar oportunidades de educación secundaria a la población de jóvenes y adultos que, debido a sus responsabilidades laborales o familiares, no pueden asistir a clases en horario diurno. Para esta población, el liceo nocturno representa una segunda oportunidad educativa. En respuesta a sus necesidades, se ha procurado ofrecer una propuesta accesible y cercana, con grupos reducidos, horarios flexibles y modalidad presencial.

Los liceos nocturnos en Uruguay emergen en el cruce de perspectivas republicanas y demandas populares. Desde su fundación en 1919 hasta las transformaciones del siglo XXI, han atravesado tensiones entre inclusión y exclusión, visibilidad e invisibilización y reforma institucional. El recorrido realizado a través de distintas fuentes bibliográficas, permite comprender y reconocer su historia, lo cual es clave para resignificar su rol actual y futuro.

Es importante señalar la relevancia histórica y simbólica del liceo nocturno como espacio educativo destinado a personas con características específicas: trabajadoras, adultas y con familiares a cargo que requerían una modalidad compatible con sus responsabilidades diurnas. Esta experiencia pionera representó una forma alternativa de trazar trayectorias educativas no lineales, reconociendo que el proceso de escolarización en jóvenes y adultos no siempre responde a un determinado patrón continuo y cronológico, sino que se ve atravesado por interrupciones, reingresos y transformaciones. En este sentido, la dimensión vincular cobra centralidad. El liceo nocturno, por su estructura de grupos reducidos y su orientación flexible, ha favorecido históricamente la construcción de redes de apoyo entre estudiantes y los distintos actores institucionales.

La inclusión educativa no se limita a una cuestión de acceso, sino que se traduce en una experiencia de reconocimiento y pertenencia. Los vínculos que se tejen en este

contexto, generalmente marcados por el esfuerzo compartido, el acompañamiento mutuo y el respeto, constituyen un pilar fundamental para sostener la progresión fluida en el proceso de aprendizaje.

La Ley General de Educación (Ley N° 18.437) establece a la educación como un derecho humano fundamental, garantizando su ejercicio a lo largo de toda la vida y promoviendo la continuidad educativa para todos los habitantes sin discriminación. Además presenta una perspectiva de derechos que tiene en cuenta la participación, se considera que el “educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes” (Ley N° 18.437, 2009, p.10). La misma fomenta la participación de los estudiantes y los distintos actores y miembros de la comunidad, en los centros de estudio.

Rodríguez (2018), en su artículo destaca que la Declaración Universal reconoce la importancia de educar en y para los derechos humanos como parte del desarrollo integral de las personas:

Toda persona tiene derecho a la educación...la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos y promoverá la actividad de Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (1948, art 26) (Rodríguez, 2018, p.165).

Esta perspectiva legal no solo enmarca al sistema educativo, sino que también motiva y habilita las trayectorias no lineales, como aquellas que se retoman en la adultez tras interrupciones previas. Habilitando proyectos personales en diversas etapas de la vida, reconociendo que aprender en la adultez es un derecho y una oportunidad desde una dimensión subjetiva. La institución puede convertirse en un espacio de relectura singular, del propio recorrido donde la participación, los lazos y la permanencia habilitan nuevas formas de estar. Un reencuentro con deseos postergados o interrumpidos, y una posibilidad de volver a habitar una casa de estudio. Desde esta perspectiva, el derecho a la educación no se reduce a una declaración normativa, sino que se vuelve concreto en la medida que se generan las condiciones reales de accesibilidad, permanencia y participación.

No obstante, este avance presenta desafíos, especialmente en lo que respecta al acompañamiento. Aunque existen marcos normativos que respaldan la permanencia de los estudiantes en la educación secundaria, muchos de ellos no logran culminar sus estudios. Por ello, es fundamental reflexionar sobre cómo garantizar el acceso, la permanencia y la continuidad educativa, enfocándonos en el acompañamiento más que en la descripción detallada de las instituciones.

2.2 Procesos de interrupción y reingreso

Cómo se desarrolló anteriormente, las trayectorias educativas de personas adultas se caracterizan por su complejidad y heterogeneidad. Lejos de ajustarse a un recorrido lineal, estas trayectorias suelen estar atravesadas por momentos de interrupción, pausas prolongadas, retornos y resignificaciones del vínculo con el estudio.

En este contexto, cuando hablamos de interrupciones nos referimos a aquellos momentos en que, por diversas razones y distintos factores: personales, sociales, económicos o laborales, estas personas se ven obligadas a abandonar o postergar los estudios. El reingreso, por su parte, implica la decisión de retomarlos luego de un tiempo fuera del sistema educativo, una decisión cargada de sentido: volver a estudiar luego de un tiempo, retomar algo que quedó pendiente y darle lugar a un deseo o proyecto personal que fue postergado por distintas razones.

Aristimuño (2010) propone el término "desafiliación", para abordar el alejamiento del sistema educativo como un proceso más amplio y complejo. Esta mirada no se limita a la decisión puntual de dejar de asistir a clases, sino que también contempla la no reinscripción en años posteriores.

Como plantea Gelber (2010), el abandono educativo temprano en Uruguay no debe entenderse como un hecho aislado o repentino, sino como parte de un proceso largo y complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida de las personas. En muchos casos, las condiciones familiares marcan una diferencia significativa: crecer en contextos de inestabilidad económica, con adultos referentes que tuvieron poco acceso a la educación, impacta directamente en las expectativas que se construyen sobre el estudio. Además, situaciones como el embarazo adolescente, el consumo problemático de sustancias o la necesidad de trabajar desde muy jóvenes, muchas veces condicionadas por el entorno y los grupos de pares, hacen que continuar en el sistema educativo se vuelva difícil. Según lo señala Gelber (2010), citando datos de ANEP-CODICEN-MEMFOD (2003) y Fernández et al. (2009), "entre los principales motivos del abandono escolar precoz, los jóvenes reportan:

la incorporación laboral o necesidad de un empleo, razones académicas, desinterés o desmotivación y responsabilidades familiares o asunción de roles adultos (maternidad, emancipación)” (p.4). Sin embargo, estas causas no afectan de la misma manera a varones y mujeres. Mientras que entre los primeros predomina la necesidad de incorporarse al trabajo como principal razón de abandono, en las mujeres la causa se ve relacionada a las responsabilidades familiares (Gelber, 2010).

Es importante reflexionar sobre los términos que usamos para nombrar los fenómenos, ya que no es lo mismo hablar de deserción que de desvinculación. Las palabras expresan una manera de ver la realidad. Surge el término de “deserción” que es tomado de Furtado (2003) por Fernández, et al. (2010) para describirlo como un concepto singular, en tanto implica que el estudiante abandona el sistema educativo. Sin embargo, la autora aclara que dicho abandono debe entenderse como una situación transitoria y, por lo tanto, reversible. De hecho, sostiene que, “a nivel empírico, no existe una definición pura de deserción, en el sentido de que sólo se está seguro que el individuo no va a volver al sistema educativo cuando fallece” (Furtado, 2003, como fue citado en Fernández et al., 2010, p.15). Esta concepción, vista desde el enfoque de curso de vida, considera actos de deserción tanto el abandono como la no reinscripción en un programa formal de educación.

Por otro lado, Aristimuño (2010), señala que dentro de las múltiples causas que pueden llevar a la desafiliación educativa, una de las más evidentes es el abandono forzado de los estudios por necesidad económica, lo que conduce a la búsqueda de empleo y a la inserción en el mercado laboral. Sin embargo, en el contexto uruguayo, esta relación no se manifiesta con la fuerza que podría suponerse, lo cual invita a complejizar el análisis e incorporar otras dimensiones que inciden en la desvinculación de los estudiantes.

Considerando la idea de que la desvinculación educativa puede conducir a una situación de desafiliación, entendida como una etapa posterior. Caracterizada por la separación del joven no solo de su escuela, sino también de cualquier otra institución educativa, lo que implica un alejamiento del sistema en su conjunto y la interrupción de su trayectoria formativa (Fernández, 2010, p.17).

Fernández (2010) recupera la distinción conceptual propuesta por el informe del National Center for Education Statistics (NCES) que hacia 2005 formalizó una clasificación metodológica sencilla de ciertos fenómenos, entre ellos, el ausentismo y el abandono. El ausentismo se refiere a una característica del comportamiento del estudiante dentro de un ciclo educativo, y se mide en función de la acumulación de inasistencias, superando un umbral previamente establecido (el límite de faltas, por ejemplo 15). En cambio, el

abandono implica un evento puntual con consecuencias directas, como la reprobación del curso y la baja del sistema escolar. Este fenómeno suele vincularse a decisiones tomadas por influencia de factores externos al ámbito educativo (el mercado laboral o las condiciones económicas) o referentes al sistema escolar (el clima institucional o la percepción de sus propias capacidades).

Terigi (2007), señala que el abandono escolar no siempre es definitivo. Propone que una gran cantidad de estudiantes no se desvinculan del sistema de forma permanente, sino que atraviesan interrupciones temporales, y en algunos casos, intentan reingresar pero sin lograr la permanencia en sus trayectorias. Si bien esto depende de distintos factores, el abandono temporario ayudaría a explicar el porqué del aumento de la matrícula de extraedad, aunque haya menos repeticiones. La misma autora visibiliza las trayectorias no lineales, donde el abandono no implica una ruptura definitiva, pero sí genera dificultades para sostener el estudio y alcanzar la finalización del ciclo.

En relación con los conceptos previamente abordados, el regreso al centro educativo no se produce únicamente por el deseo individual de retomar los estudios. Si bien ese deseo es un motor fundamental, con frecuencia no alcanza por sí solo. Es gracias a determinadas políticas públicas que habilitan nuevas oportunidades, y al acompañamiento institucional que brinda apoyo concreto, que dicho retorno se vuelve posible. Las redes que sostienen estos procesos cumplen un papel clave para que las trayectorias puedan reanudarse, las mismas se conforman por docentes, referentes y programas específicos. Además del deseo, es necesario considerar el sostén vincular como una dimensión esencial. Las relaciones humanas que se tejen en el ámbito educativo marcan la diferencia entre sostenerse o volver a interrumpir el camino.

En este sentido, las interrupciones no deben ser vistas únicamente como fracasos, sino como parte de recorridos posibles, donde cada retorno cobra un sentido singular en la vida de quien lo transita. En las trayectorias educativas suelen reconocerse desde lo institucional como deserción escolar, sin embargo no siempre implica un abandono definitivo sino una pausa en el vínculo con las instituciones educativas.

3- Aportes teóricos sobre el oficio de ser estudiante

El siguiente apartado está dedicado a la revisión de conceptos teóricos vinculados a la noción del oficio de ser estudiantes en el marco de la educación de personas adultas.

Coulon (1995), se refiere a la construcción del oficio de ser estudiante, como un conjunto de saberes, hábitos y disposiciones que deben adquirirse progresivamente y que

no están garantizados por el simple hecho de acceder a una institución educativa. Su investigación tuvo como objetivo principal indagar cómo se produce el fracaso escolar o, en oposición, el éxito. A partir de la misma, se demuestra que la primera tarea del estudiante es aprender el oficio de ser estudiante. En relación con esto, Coulon (1995) describe este ingreso como un proceso de cambios que exige cierto sacrificio y que se compone de tres etapas: el tiempo de “alienación” donde se rompe con el mundo familiar y social, el de “aprendizaje” donde se da una adaptación de manera progresiva y finalmente el de “afiliación” mencionado anteriormente donde el estudiante adquiere un dominio progresivo, y logra familiarizarse y apropiarse del lugar que habita. El fracaso estudiantil temprano, particularmente durante el primer año, se vincula en este marco a la imposibilidad de lograr dicha afiliación más que a una supuesta falta de capacidad académica.

Esta perspectiva dialoga con lo planteado por Álzate y Gómez (2010), quienes definen la afiliación como un proceso de adquisición progresiva de un estatus nuevo donde el estudiante “se vuelve a encontrar” luego de atravesar dificultades. Sabe reconocerse y siente la certeza de pertenecer a la comunidad educativa. En ese transitar comienza a consolidar hábitos, rutinas de estudio y estrategias, se encuentra en conocimiento de las reglas y el lenguaje de la universidad. “En el caso contrario, el abandono acecha a gran cantidad de estudiantes en el curso de este tiempo de aprendizaje” (Álzate-Gómez, 2010, p.88).

En el recorrido de las trayectorias educativas de personas adultas, uno de los momentos más difíciles se manifiesta como una etapa de incertidumbre e interrogantes, donde emergen dudas sobre las propias capacidades, el lugar en la institución y el sentido del recorrido emprendido.

El estudiante está en el medio, tampoco hay orientaciones. Los aprendizajes complejos deben operarse rápidamente, como aquel de organizar por sí mismo y con toda independencia su trabajo personal. De novato, el estudiante se convierte en aprendiz. (Álzate y Gomez, 2010, p.88)

Perrenoud (2006), en su desarrollo del concepto “el oficio de ser estudiante”, permite pensar la escolarización más allá de la adquisición de contenidos. Esta construcción no puede pensarse de manera separada de los vínculos que se tejen junto a otros, especialmente con aquellos que cumplen una función de acompañamiento y sostén.

En este sentido, podemos decir que el aprendizaje no se limita a la incorporación de contenidos académicos, también implica la apropiación de modos de estar y de habitar espacios educativos. Como todo oficio tiene etapas, construcciones, formas de poder llegar a construirlo. Resulta fundamental comprender que el oficio de ser estudiante se configura en un proceso de aprendizaje y formación estrechamente ligados a las relaciones sociales que se establecen tanto en la institución como en su entorno familiar y social que lo sostienen y le dan sentido. “Aprender el oficio de estudiante significa que hay que aprender a serlo; si esto no ocurre, uno es eliminado, o se autoelimina por sentirse ajeno a ese nuevo mundo” (Coulon, 1995, p.159).

Por otro lado, aunque Piaget no desarrolló una teoría específica para adultos, su enfoque puede ser aplicable a la educación en la adultez, ya que destaca el rol de la experiencia previa, la interacción social y la adaptación en el aprendizaje. Es importante considerar los diferentes factores que intervienen en el proceso, como las trayectorias educativas anteriores, las escuelas de procedencia, si los prepararon con herramientas, el contexto y la cultura familiar de asistir al centro educativo.

Como plantean Arias y Flóres (2011), uno de los aportes fundamentales de la teoría de Piaget a la investigación en educación es concebir el conocimiento como un proceso de reconstrucción, lo cual ha sido central para interpretar el aprendizaje y para entender el desarrollo cognitivo.

Los aportes de Piaget permiten profundizar en la idea de que la construcción del oficio de ser estudiante no se reduce únicamente a la incorporación de contenidos, sino que implica una elaboración subjetiva sostenida en el tiempo. Para Piaget (1978), el sujeto construye aprendizaje en interacción con el entorno y el objeto de conocimiento, no es un mero receptor pasivo del entorno ni está determinado únicamente por sus condiciones internas, sino que es el resultado de una construcción activa, producto de la interacción entre ambos factores, lo interno y lo externo.

Por lo tanto, el conocimiento no es innato ni puede ser transmitido de forma directa, sino que se produce a partir de la acción del sujeto sobre el entorno, en un proceso dinámico de adaptación, donde entran en juego esquemas previos de comprensión de la realidad. Esta noción permite pensar que el oficio de ser estudiante también se construye mediante procesos de asimilación y acomodación⁶, siendo interpretados y resignificados los

⁶ Conceptos desarrollados por Piaget. La asimilación es la acción transformadora del organismo sobre los objetos o sistemas del entorno con los que interactúa, mientras que la acomodación representa la transformación de sus propias estructuras, a fin de equilibrarse con su entorno sistémico. (Piaget, 1976, citado en Sánchez-Mendioroz, A. 2016)

aprendizajes en función de experiencias previas, del contexto en el que se desarrollan y del modo en que cada persona se vincula con el conocimiento. Así, el espacio educativo ofrece estímulos, pero es la acción del estudiante, sus interpretaciones, intereses y trayectorias, lo que define cómo se apropia de ellos y los convierte en saberes significativos (Piaget, 1978).

En esta línea, es posible afirmar, que estudiar implica también construir sentidos, poner en valor los saberes y resignificar la propia experiencia dentro del sistema educativo.

Por otra parte, Perrenoud (2006), explica que, el sentido del trabajo escolar y de los aprendizajes no es algo previamente establecido, sino que se construye a partir de una cultura y un conjunto de valores en el marco de situaciones e interacciones concretas. En su análisis reconoce que los estudiantes dan sentido a la experiencia escolar desde sus trayectorias, identidades y contextos socioculturales. Establece un diálogo entre distintos autores para comprender cómo se construye el sentido en la experiencia escolar, donde se consideran factores como el origen social, los contratos pedagógicos o las estrategias didácticas que operan como herramientas en dicha construcción.

Hablar de oficio de estudiante, es hablar de la construcción y apropiación de saberes, sentidos que permiten que los sujetos se incorporen a la vida institucional, sorteen obstáculos, acepten los desafíos que se les proponen y puedan encontrar satisfacción al superarlos. Es un modo de ocupar un lugar, asumir una identidad social, ser reconocidos en tanto tales. (Ministerio de Educación de Córdoba Argentina, 2019, p.30)

Este enfoque, entiende al estudiante como un sujeto activo, que a partir de su hacer se apropia de un modo de estar en la institución, reconociéndose y a su vez, siendo reconocido.

A través de las lecturas de estos autores aparecen las siguientes preguntas: ¿Qué acciones podemos llevar a cabo desde la función de acompañamiento y guía de los estudiantes?, ¿Cómo podemos realizar un adecuado seguimiento individualizado de forma que cada estudiante se apropie de este oficio?. Acompañar no es solo evaluar o instruir sino estar disponibles y habilitar espacios de confianza donde el estudiante pueda expresarse desde su singularidad.

“La pedagogía al centrarse demasiado en la figura del aprendiz-rey, demuestra cierta ceguera pues no se puede reconstruir el oficio de alumno sin repensar radicalmente el oficio de maestro” (Perrenoud, 2006, p.18). Esta afirmación nos invita a repensar el rol del estudiante y de los actores institucionales, ya que para construir nuevas formas y promover un aprendizaje significativo, es necesario repensar las prácticas pedagógicas así como los vínculos que se generan en el aula y con la institución educativa en este proceso de formación.

Según Castro y Guzman (2005) es importante considerar los estilos de aprendizaje, entendiendo estos como “estilos cognitivos” para favorecer un mejor desarrollo de habilidades y de la comprensión de la información por parte de los estudiantes. Para lograrlo, es necesario identificar cuáles son esos estilos y cómo abordarlos en un aula donde pueden cohabitar diversas formas de aprender, de tal forma que el docente pueda desempeñar eficazmente su función como mediador. “Los estilos de aprendizaje señalan la manera en que el estudiante percibe y procesa la información para construir su propio aprendizaje, éstos ofrecen indicadores que guían la forma de interactuar con la realidad” (Castro y Guzman 2005, p.6). No existe un modelo único que se ajuste a todos los estudiantes ya que cada uno tiene su propia singularidad, sus propias fortalezas, debilidades y motivaciones así como la forma en la que evidencian los saberes construidos.

En este recorrido, resulta pertinente relacionar los estilos de aprendizaje con el sentido de pertenencia de los estudiantes, ya que no se trata solo de cómo cada estudiante accede al conocimiento, sino también desde dónde lo hace. Cuando una persona se siente parte del centro de estudio, se habilita subjetivamente una construcción de saberes de forma más activa. “El sentido de pertenencia se entiende como el grado en que los estudiantes se sienten personalmente aceptados, respetados, incluidos y apoyados por otros en el ambiente escolar” (Goodenow, 1993, citado en Fernandez, 2023, p.6). El reconocimiento institucional y el sentido de pertenencia no solo favorecen la permanencia, sino que también condicionan positivamente la forma en que cada sujeto se va apropiando del aprendizaje durante el proceso.

Según Fernández (2023), el sentido de pertenencia constituye una dimensión clave dentro de la conexión escolar. Cuando los estudiantes se sienten parte del entorno educativo, tienden a involucrarse de forma distinta, mostrando actitudes más comprometidas. Esta conexión favorece a una mayor satisfacción y compromiso con la institución.

La construcción del oficio de estudiante entonces, se consolida en la intersección entre las condiciones institucionales, la subjetividad de los estudiantes y la forma cómo aprenden y construyen su rol dentro de la institución educativa. Requiere propuestas pedagógicas concretas y sostenidas desde la institución, que hagan posible un aprendizaje significativo y sostenido. También es importante habilitar espacios de acompañamiento que no sólo respondan a las trayectorias teóricas sino a las trayectorias reales de los estudiantes. En relación a esto, Terigi (2010), argumenta que el trabajo educativo no solo se limita a procesos pedagógicos y didácticos⁷, sino que las trayectorias continuas y completas deben fomentar habilidades de adaptación al contexto social, el cual es diverso y dinámico. “Que preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales que aquéllas que estaban en el origen de la escuela (Terigi, 2010, p.4).

A partir de lo analizado, se reafirma la necesidad de construir propuestas que no sólo respondan a lo institucional, sino que dialoguen con lo social y lo subjetivo, habilitando recorridos formativos sostenibles y significativos para adultos que retoman los estudios.

4- Dimensión vincular y su incidencia en la continuidad académica

Siguiendo con lo anteriormente desarrollado sobre el sentido de pertenencia, resulta pertinente introducir lo vincular como un aspecto clave en la trayectoria educativa de los estudiantes. Esta dimensión no solo atraviesa la relación con los saberes y con la institución, sino que se relaciona directamente en la posibilidad de que los estudiantes mantengan su progreso educativo. Los vínculos que se construyen con los distintos actores académicos y con el propio espacio educativo actúan como soportes subjetivos y afectivos que fortalecen el compromiso con el estudio y habilitan un lugar de reconocimiento. Así, pertenecer implica un deseo activo de formar parte.

El término pertenencia no es nuevo, lo que es novedoso es su interés en el mundo educativo. El ser humano pertenece a diversas comunidades a lo largo de su vida (familia, escuela, empresa, grupo de amistades, zona residencial...), y es preciso que éstas le permitan desarrollarse con garantías (Fernández, 2023, p.6).

⁷ Los procesos pedagógicos son actividades que desarrolla el docente de manera intencional con el objeto de mediar en el aprendizaje significativo al estudiante.

El proceso didáctico se define como una serie de acciones integradas que debe de seguirse ordenadamente por el docente dentro del proceso educativo para el logro de un aprendizaje efectivo. Gómez Vahos, Muñoz y Londoño-Vásquez (2019)

Desde la mirada de Fernández (2023), las relaciones interpersonales dentro del ámbito educativo, especialmente entre docentes y estudiantes, son fundamentales para afianzar el sentido de pertenencia y la continuidad en los procesos formativos. Un acompañamiento docente cercano: reconocer a sus estudiantes por su nombre, generar espacios de diálogo y brindar retroalimentación, contribuye a fortalecer la seguridad emocional del estudiante y su compromiso con el estudio. Por el contrario, las tensiones o vínculos frágiles con el profesorado pueden derivar en desmotivación, distanciamiento y, en muchos casos, en el abandono escolar. Así, Fernández retoma y amplía lo planteado por investigaciones previas al destacar que el eje vincular no es un aspecto secundario, sino un factor clave en la experiencia educativa.

Ningún actor institucional es simplemente un defensor de los valores establecidos por las normas institucionales, su rol se ha humanizado con el tiempo, promoviendo la importancia de los vínculos. Dentro de la función de los distintos actores académicos es preciso: contener, acompañar y empatizar con los estudiantes que, a menudo, no se sienten comprendidos. "Conocer sus nombres, tener comunicación positiva o establecer feedback, son puntos clave para que el alumnado sepa que puede contar con esta figura, lo que le reporta tranquilidad y sensación de comunidad" (Fernandez, 2023, p.163).

La organización burocrática de la institución educativa es importante y fundamental, pero también es necesario humanizar y fortalecer los vínculos entre los distintos actores institucionales y los estudiantes (Fuentes-Sordo, 2015). Se trata de implementar prácticas de enseñanza según la particularidad de cada grupo. La construcción del oficio de ser estudiante requiere que los estudiantes se sientan alojados, escuchados, reconocidos como sujetos singulares. Los estudiantes pueden presentar dificultades para aprender por no saber cómo acceder al conocimiento de manera efectiva, para ello es crucial brindar las herramientas y el apoyo necesario para que puedan desarrollar habilidades en su recorrido académico.

En este marco, resulta significativa la noción de hospitalidad desarrollada por Jacques Derrida, quien sostiene que "La hospitalidad no pertenece originalmente ni al anfitrión ni al invitado, sino al gesto mediante el cual se da la acogida. Es ese movimiento de invitación" (Derrida, 1997, citado en Kleiman, 2004, p.678). La hospitalidad educativa habilita un espacio a aprender, sin expectativas sobre quién será el estudiante, sino buscando que la institución sea un lugar significativo de experiencia, aprendizaje y encuentro. Se trata de un movimiento que trasciende a las personas involucradas, poniendo

el foco en el acto en sí de dar la bienvenida, entendido como una disposición activa hacia el encuentro y la apertura al otro. Constituye una condición clave para que los sujetos puedan iniciar, o retomar, el proceso de construcción del oficio de ser estudiantes en un nuevo momento vital.

4.1 Vincularidad con pares, docentes e institución

Desde una perspectiva psicosocial, se busca pensar el modo en que los vínculos operan en el proceso educativo. En este sentido, se aborda lo vincular como dimensión subjetiva del aprendizaje, que influye en la permanencia, la motivación, el reconocimiento y el sentido de pertenencia en los procesos formativos y la resignificación del lazo con el saber.

El enfoque psicosocial, en palabras de Leal (2005), permite comprender cómo las dinámicas de grupo, las interacciones entre los distintos actores dentro de un contexto educativo, inciden en el funcionamiento del liceo. Estas dinámicas se expresan en las distintas interacciones, normas y prácticas que se sostienen en lo cotidiano.

El vínculo con sus pares, docentes y con los distintos actores institucionales, no solo contribuye al bienestar emocional del estudiante, sino que también habilita espacios de reconocimiento y de confianza que fortalecen su integración al ámbito educativo. Sentirse parte de una comunidad escolar, construye una base desde la cual es posible asumir el lugar de estudiante y sostenerlo en el tiempo.

Se podría decir que lo psicosocial ha dejado de ser un enfoque exclusivo de los campos social y comunitario pasando a considerarse como una mirada integradora posible de aplicar a otras áreas como la educación o el trabajo. (Alvis Rizo, 2009, como se citó en Quintana-Abello et al. 2018, p.2)

Como menciona Kaminsky (1994), las instituciones hablan por sí solas. Los lazos vinculares actúan como soportes que amparan el deseo de aprender, de estar y de continuar, sobre todo en escenarios donde la experiencia previa pudo haber estado atravesada por el fracaso, la interrupción o el distanciamiento institucional. De este modo, lo relacional juega un papel fundamental en el desarrollo del sentido de pertenencia, especialmente en trayectorias educativas de estudiantes adultos.

Un aporte relevante del informe del INEEEd (2023) es que vuelve a poner en evidencia la profunda incidencia que tienen las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes en sus trayectorias y logros educativos. Las circunstancias familiares, así como la influencia del grupo de pares, actúan como factores clave que inciden en el

rendimiento académico y profundizan las desigualdades dentro del sistema educativo. A su vez, otros elementos vinculados a las trayectorias educativas, como la repetición de año, las ausencias, la edad al inicio, junto con las actitudes y expectativas de los propios estudiantes, también tienen un impacto significativo en sus desempeños. A estos factores se agregan aspectos individuales como el género, interés por la lectura, la motivación, la capacidad de autorregulación y ciertas conductas que expresan dificultades en el comportamiento (INEEd, 2023).

Siguiendo esta línea Pichon-Rivière (1985) manifiesta que cada actor se relaciona con un otro configurando el vínculo en relación a un espacio-momento determinado, vínculo que a su vez podrá influir en la conducta del sujeto. Se busca entender cómo los roles y las relaciones de diferentes actores de la comunidad educativa, se entrelazan e influyen recíprocamente, configurando un clima psicosocial particular que se expresa en las dinámicas internas del centro educativo (Quintana-Abello et al., 2018).

Durante la práctica en el liceo, se observaron desafíos concretos en la dimensión vincular, donde se evidenciaron dificultades para generar relaciones fluidas entre pares. En este contexto, factores como la heterogeneidad etaria, la baja permanencia en los espacios compartidos, el cansancio producto de extensas jornadas laborales o las responsabilidades propias de la vida adulta, inciden directamente en la posibilidad de construir lazos sostenidos. Según Fernández-Menor (2023), esta fragilidad vincular repercute en el debilitamiento del sentido de pertenencia, en una menor participación en la vida institucional y, en consecuencia, en una mayor vulnerabilidad en el sostenimiento de la trayectoria educativa. Al respecto afirma lo siguiente, esta situación puede convertirse “fortaleciendo la permanencia y participación de los estudiantes en el sistema, e iniciando acciones orientadas a eliminar barreras –organizativas, culturales y políticas– de los centros que impiden la participación, en condiciones de igualdad, del alumnado. (Marchesi et al., 2014, como fue citado en Fernández-Menor, 2023, p.159)

La subjetividad es clave en este proceso, tal como sugiere Deleuze & Guattari (1980), a lo largo del camino, la identidad se va construyendo en interacción con los demás, dejando de lado una visión individualista para formar parte de un colectivo que también nos define. Las vivencias compartidas y los momentos de afirmación a lo largo del recorrido son lo que da forma a la subjetividad, esa construcción que no solo es personal, sino también social y cultural. Donde se promueve una posición activa en el proceso de construcción de su trayectoria escolar y de sus aprendizajes.

En el marco de la dimensión vincular, resulta pertinente reflexionar sobre el rol del psicólogo en la institución educativa, especialmente desde una mirada hacia los procesos de construcción subjetiva y de acompañamiento de las trayectorias educativas. En tanto mi experiencia en prácticas de graduación a través de talleres grupales, pude vivenciar cómo este rol puede habilitar espacios que den lugar a la palabra, el reconocimiento mutuo y la construcción de vínculos.

Desde esta perspectiva, tal como advierte Capracio (2019), en muchos contextos, la intervención del psicólogo educativo se limita a responder a necesidades inmediatas dentro de las instituciones, dejando en un segundo plano los condicionantes sociales y culturales que atraviesan la experiencia escolar y el comportamiento de los estudiantes. Si bien se reconoce la función orientadora como central, suele haber escasa implicación en procesos más amplios de transformación socioeducativa, restringiendo el campo de acción a objetivos puntuales como la adaptación a normas institucionales, la orientación vocacional o la adquisición de hábitos. “Se considera relevante que el psicólogo fomente en los estudiantes habilidades que no sean solamente útil dentro del contexto escolar, sino que éstas puedan servirle para mejorar los grupos sociales en los cuales se encuentre” (Capracio, 2019, p.19).

5- Relato de la Práctica Pre Profesional en un liceo nocturno

*La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase,
o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción,
un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren:
requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar.*

Jorge Larrosa

Este apartado está dedicado a reflexionar sobre la experiencia desarrollada durante la Práctica Pre Profesional (en adelante PPP) en un liceo nocturno de Montevideo. Espacio en el que se llevaron a cabo diversos talleres orientados a promover momentos y procesos de escucha, expresión y encuentro grupal con estudiantes adultos.

Se busca situar la experiencia práctica en diálogo con los ejes conceptuales trabajados a lo largo de este ensayo: la construcción del oficio de ser estudiante en personas adultas y su relación con el eje vincular en las trayectorias educativas. Desde esta perspectiva, el relato de la práctica nos invita a comprender cómo ciertos espacios

pedagógicos y talleres grupales pueden acompañar las trayectorias educativas, donde la dimensión vincular se ve expresada en relaciones de confianza, reconocimiento y escucha.

Para entender mejor cómo se llevó a cabo la PPP en el liceo nocturno, es fundamental aclarar qué acciones específicas se realizaron y cómo se estructuró este dispositivo. La implementación consistió en acompañar a un grupo de estudiantes adultos durante un año completo, participando en las actividades del liceo nocturno, brindando talleres en los espacios de tutorías así como también acompañando en la realización de proyectos que forman parte de su plan curricular. Estas actividades se centraron en fortalecer aspectos como la comunicación, la autoestima, los vínculos y la salud mental, buscando que los estudiantes puedan reconectarse con su trayectoria educativa y fortalecer su compromiso. Además, se organizaron encuentros y reuniones con docentes y estudiantes, en los que se analizaron de manera conjunta cómo los vínculos interpersonales influyen en la continuidad y sentido de su trayectoria educativa.

Otro componente del dispositivo fue el trabajo en espacios de diálogo que favorecieron la reflexión y el reconocimiento de las experiencias individuales, promoviendo un clima de confianza y pertenencia, al mismo tiempo que se abordaron los intereses y proyectos de vida de los estudiantes. Este enfoque permitió poner en diálogo las dificultades propias de cada estudiante con las posibles estrategias de acompañamiento, fortaleciendo así la importancia del vínculo afectivo y la cercanía en el proceso de sostener la continuidad educativa. Asimismo, se implementaron actividades específicas para fortalecer la autoestima y la motivación, entendiendo que estos aspectos están estrechamente vinculados con la construcción del oficio de ser estudiante y con la capacidad de afrontar obstáculos. Este dispositivo se basó en la interacción constante entre los estudiantes y el equipo de docentes, priorizando siempre la escucha activa y el reconocimiento de los recorridos individuales.

Este enfoque de acompañamiento no solo permitió una observación cercana de las dinámicas relacionales en el liceo nocturno, sino que también favoreció la reflexión crítica sobre la importancia de los vínculos en la construcción del oficio de ser estudiante. La participación activa en estas actividades facilitó comprender cómo los aspectos relacionales impactan en su experiencia y continuidad educativa, permitiendo relacionar campo práctico y conceptos teóricos, y destacando que los vínculos afectivos y de apoyo son claves para sostener las trayectorias en contextos de adultez.

Desde este lugar, la PPP no fue solo un ejercicio de aplicación técnica, sino una experiencia ética que implicó escuchar, alojar y sostener. También supuso aprender a

intervenir sin invadir, a generar preguntas y asumir una posición reflexiva sobre el propio rol profesional. Las intervenciones se construyeron desde el respeto por los tiempos del otro, la apuesta por lo colectivo y el reconocimiento de que el vínculo puede ser una herramienta para habilitar procesos subjetivos y educativos. Puede entenderse el concepto de prácticas como "una forma de hacer algo; que produce efectos en personas y cosas; donde se ejerce una destreza, un saber hacer; basado en un conjunto de reglas más o menos explícitas. (Barbot et al, 2017, p.1)

De acuerdo con esta mirada, Fernández (2023), plantea que los docentes pueden fortalecer los lazos entre los estudiantes del grupo aula, generando confianza en sí mismos, despertando el sentimiento de competencia y construyendo relaciones de apoyo significativas. La omisión de gestos básicos, "el desconocimiento de los nombres, la ridiculización, la falta de apoyo o la poca atención a las necesidades individuales" (p.166), repercuten de forma negativa en la experiencia escolar, alejando al estudiante del sentido de comunidad.

En esta línea, uno de los aspectos más valiosos de la PPP fue la posibilidad de ejercer un acompañamiento sostenido en los espacios de tutoría, "una función educativa, ligada a las acciones de orientar, acompañar y sostener a los sujetos con el propósito de mejorar sus procesos formativos" (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018, p.34). Esta modalidad permitió establecer un vínculo de continuidad con el grupo, donde el acompañamiento no se redujo a los de talleres puntuales, sino que implicó una presencia atenta y comprometida con los procesos educativos del grupo aula.

El espacio de tutoría se volvió una herramienta para construir lazos de confianza y habilitar la expresión de emociones y experiencias vinculadas al trayecto educativo, especialmente en aquellas personas cuyas trayectorias han estado marcadas por interrupciones, o situaciones de vulnerabilidad. El espacio fue sostenido y compartido en conjunto con docentes, quienes no solo habilitaron su espacio sino participaron activamente en los talleres aportando de forma significativa desde su vínculo con los estudiantes. Contribuyendo a sostener el deseo de aprender y de formar parte del espacio educativo. "Los modos en que los docentes se relacionan con estos estudiantes, así como sus diferentes prácticas en el aula, pueden repercutir positiva o negativamente en la continuidad educativa" (INEEd, 2024, p.19).

Desde la perspectiva docente, Kessler (2002), plantea que una de las principales preocupaciones gira en torno a las condiciones sociales que atraviesan los estudiantes. Frente a esta realidad, los docentes adoptan diferentes posturas, algunos han resignado

parte de sus metas pedagógicas para centrarse únicamente en lograr que los alumnos permanezcan en el sistema educativo, mientras que otros intentan sostener la enseñanza tal como fue concebida durante su formación, considerando que no les corresponde intervenir en las problemáticas sociales o familiares del alumnado.

En este marco, “el desinterés de los alumnos se atribuye sobre todo, no a la situación social, sino a un sistema que se ha vuelto demasiado permisivo y, por ende, con poco incentivo para el estudio” (Kessler, 2002, p.12). Esta tensión se vio reflejada en la experiencia práctica en el liceo, donde algunos docentes cuestionaron el escaso tiempo asignado al desarrollo del plan de estudios. Esta modalidad, supone una contradicción entre los objetivos esperados y las condiciones reales de implementación, lo que alimenta una sensación de desvalorización de la tarea docente y de la propuesta curricular.

En este contexto, es preciso destacar cómo estas condiciones también impactan en la construcción del *oficio de ser estudiante*. Tal como se ha desarrollado en este trabajo, dicho oficio no se adquiere de forma inmediata y automática, sino que implica un proceso de apropiación de hábitos, saberes y vínculos que permiten a los sujetos habitar ese lugar dentro de la institución educativa. Cuando el entorno escolar no ofrece condiciones ni propuestas pedagógicas pertinentes, o cuando el lazo con los actores institucionales se ve debilitado, se dificulta este proceso de construcción subjetiva del rol estudiantil.

Siguiendo a Fernández (2023), cuando el vínculo entre quien acompaña y quien transita el recorrido educativo se sustenta en la escucha y el reconocimiento, se potencia el sentido de pertenencia y la posibilidad de continuidad.

En relación a lo mencionado, los talleres oficiaron entonces como una herramienta vincular que contribuyó a sostener el deseo de aprender y de formar parte del espacio educativo. En este sentido, acompañar significó también habilitar la diferencia, y el pensarse como estudiante, reconociendo sus propios tiempos y ritmos, validando su presencia en la institución y apostando a que la experiencia educativa pudiera resignificarse positivamente.

La PPP en el contexto educacional nos brindó un acercamiento al quehacer profesional, Además de lo aprendido dentro de la institución, también formaron parte de la experiencia diversos espacios de intercambio grupal, como las instancias de supervisión y formación junto al docente responsable de la práctica que nos permitió conocer y comprender el rol que desempeña el psicólogo/a educacional. Para ello fue primordial realizar las prácticas comprendiendo a fondo el contexto social en el que se llevó a cabo. Tomando a Capracio (2019) “el psicólogo debe entender a profundidad las condiciones del

entorno social en el cual interviene y de esta manera poder prevenir conductas de riesgo bajo problemáticas sociales emergentes” (p.21).

En esta línea, Barraza López (2015), plantea la necesidad de que el rol del psicólogo educacional debe transitar desde un enfoque simplista, centrado en una visión fragmentada, controlable y reducida de la realidad, hacia una mirada más integral y compleja, que reconozca la educación como un fenómeno social, dinámico y atravesado por múltiples dimensiones. Esto implica adoptar un enfoque crítico y transformador, orientado al desarrollo institucional en diálogo con los actores que la componen (Ossa, 2011, citado en Barraza López, 2015). El ejercicio del rol del psicólogo educacional requiere una articulación constante con distintas disciplinas y profesionales del ámbito educativo, dado que el contexto escolar se caracteriza por su complejidad y diversidad de dimensiones.

Desde una posición como futura psicóloga, considero importante destacar el valor de las diversas acciones desarrolladas en el espacio de práctica, tales como las observaciones, las entrevistas, la planificación y coordinación de talleres. Estas instancias resultaron especialmente significativas, ya que permiten acercarnos a algunas de las funciones propias del rol profesional, como la conducción de entrevistas, el desarrollo de una escucha atenta y la sistematización de lo observado a través del registro en las notas de campo.

6- Conclusiones

*La educación no cambia al mundo:
cambia a las personas
que van a cambiar el mundo.
Paulo Freire*

En el presente ensayo se buscó indagar cómo incide la dimensión vincular en la construcción del oficio de ser estudiante en trayectorias educativas de personas adultas, especialmente en contextos como los liceos nocturnos. El recorrido realizado permitió visualizar que dichas trayectorias no siempre siguen un camino lineal, sino que presentan períodos que se van alternando por interrupciones, reingresos y abandonos, que no pueden comprenderse por fuera de los lazos que se tejen en el vínculo educativo.

Los vínculos con los distintos actores institucionales, habilitan espacios de pertenencia, reconocimiento y acompañamiento, que inciden directamente en el deseo de continuar y sostener las trayectorias educativas de estudiantes adultos. Cuando hablamos

del oficio de ser estudiante, hacemos referencia a lo aprendido, apropiado y sostenido en el tiempo, a partir de condiciones materiales y vinculares que lo hagan posible.

En este sentido, los aportes de distintos autores permitieron comprender que ser estudiante no implica solo la adquisición de contenidos académicos, sino también la construcción de modos de estar, de vincularse con el saber y de habitar espacios de encuentro donde lo pedagógico y lo afectivo se entrelazan. Donde el vínculo oficia como sostén, como posibilidad de reparación y motivador de continuidad educativa. Lo grupal, el reconocimiento mutuo, la empatía y la escucha activa se vuelven herramientas clave para fortalecer el sentido de pertenencia y, en consecuencia, la permanencia en el sistema educativo.

Como futura profesional, es importante reflexionar sobre el rol del psicólogo en la institución educativa, entendiendo que su función no debe ser limitada a la atención individual o a la resolución de situaciones puntuales, sino que puede ampliarse hacia intervenciones que favorezcan procesos colectivos, que promuevan el lazo social y acompañen las trayectorias de los estudiantes. Esto implica no solo actuar desde un marco de normas sino también asumir un compromiso profundo con la práctica, el contexto y las personas con las que se trabaja. Teniendo una mirada integral, ética y comprometida con la transformación de las condiciones que dificultan el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes adultos.

Para finalizar, este trabajo nos invita a pensar las trayectorias educativas en función del eje vincular, entendiendo que el oficio de ser estudiante es posible gracias a la interacción con otros actores que comparten, apoyan y sostienen de forma significativa. También es posible gracias a políticas públicas y una institución que hacen posible construir propuestas educativas que habilitan a las personas a aprender en cualquier momento de su vida. En este sentido, es importante plantear una interrogante: ¿Qué prácticas institucionales y profesionales pueden fortalecer el lazo social en las trayectorias educativas de personas adultas, de modo que aprender sea una experiencia acompañada donde se promueva la permanencia y el egreso?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública. (2008). Historia de la educación secundaria 1935–2008 (pp. 26–31). Montevideo: ANEP.
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) - CODICEN (Consejo Directivo Central) Uruguay en PISA 2003. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2004
- Alzate Piedrahíta, M. V., & Gómez Mendoza, M. Á. (2010). El “oficio” de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes*, (33), 85–97
- Arias Velandia, Nicolás, & Flórez Romero, Rita. (2011). Aporte de la obra de Piaget a la comprensión de problemas educativos: su posible explicación del aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 93-105. Retrieved July 08, 2025, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162011000100006&lng=en&tlng=es.
- Aristimuño, A. (2010). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: Un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 181–196. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114094010.pdf>.
- Barraza López, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 590-610
- Barbot et al (2017) *Prácticas profesionales: oficio, acción y afección* (inédito)
- Capracio, R. A. (2019). Rol del psicólogo educativo en la transformación social. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(S1), 19-23
- Castro, S.; Guzmán, B. (2005). Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación *Revista de Investigación*, núm. 58, pp. 83-102 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140372005>
- 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 investigación, Consejo de Formación en Educación, ANEP]. Repositorio CFE. <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1398/Capocasale%2C%20A.%2C%20Las%20concepciones.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Cervini, R. (Comp.). (2017). *El fracaso escolar: Diferentes perspectivas disciplinarias* (1.^a ed.). Universidad Nacional de Quilmes. file:///C:/Users/usuario/Desktop/TFG/bibliografia/1%20-%20TRAYECTORIAS%20EDUCATIVAS/El-fracaso-escolar%20BAQUERO%20ET%20AL.pdf.
- Coulon, A. (1995.). El oficio de estudiante. EN: Coulon, A. *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós. pp. 158-162. 6 p. COLIBRI <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/26880>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. (J. V. Pérez, Trad.). Pre-Textos. (Edición original de 1980, traducida en 2004).
- Derrida, J. (1997). La hospitalidad. En A. Dufourmantelle (Ed.), *La hospitalidad* (pp. 13–50). Ediciones de la Flor.
- Dirección General de Educación Secundaria. (s.f.). *Educación básica: Plan 2009*. Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado el 12 de julio de 2025, de <https://www.dges.edu.uy/propuesta-educativa/educacion-basica-plan-2009>
[dges.edu.uy+10dges.edu.uy+10dges](https://www.dges.edu.uy+10dges.edu.uy+10dges).
- Fernández Aguerre, T (ed.). (2010.). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Udelar. CSIC.
- Fernández-Menor, I. (2023). El enganche y sentido de pertenencia escolar en Educación Secundaria: conceptos, procesos y líneas de actuación. *Revista de investigación en educación*, 21(2), 156-171
- Fernández, L. (1994): *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós. (cap. 1 y 2)
- Fernández, T., Cardozo, S., & Boado, M. (2009). *La desafiliación y el abandono de la educación media en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay* (Informe de Investigación N.º 45). Departamento de Sociología, Universidad de la República.
- Gelber, D. (2010). Trayectorias de riesgo, éxito y abandono en Ciclo Básico en Uruguay. *Páginas de Educación*, 3(1), 61-81. doi:10.22235/pe.v3i1.658. file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-TrayectoriasDeRiesgoExitoYAbandonoEnCicloBasicoEnU-6761551.pdf
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. (2019). *Publicación experiencias Oficio de estudiante* [PDF]. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2019/Publicacion%20experiencias%20Oficio%20de%20estudiante.pdf>

- Gómez Vahos, L. E., Muñoz, F., & Londoño-Vásquez, D. A. (2019). *El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC*. Encuentros, 17(02), 118–131. Universidad Autónoma del Caribe.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021–2022*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd. (2023). Asignación de estudiantes y segregación en Uruguay. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Asignacion-de-estudiantes-y-segregacion-en-Uruguay.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2024a). Tasa de egreso de educación media básica entre jóvenes de 21 a 23 años. Mirador Educativo. <https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/tasa-de-egreso-de-educacion-media-basica-entre-jovenes-de-21-a-23-anos-6-3.html>.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2024b). Meta 2. Matrícula en la edad teórica correspondiente en educación media básica. Mirador Educativo. <https://mirador.ineed.edu.uy/metad.html>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2024). *Trayectorias educativas de los estudiantes: herramientas y necesidades de información para su acompañamiento desde los centros educativos*. Documento de trabajo. INEEEd. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/wp-content/uploads/2024/09/Presentacion.pdf>
- Kaminsky, G. (1994). Prólogo y Cap. 1 Propuestas. En: Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales. (p. 7- 40) Bs. As.: Lugar Editorial
- Kleiman, S. (2004). Lo parento-filial en perspectiva de hospitalidad. Revista de Psicoanálisis, 61(4), 673–684. <https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2018/10/Kleiman.pdf>
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.
- Fuentes-Sordo, O. E. (2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. VARONA, (61), 1–12. Universidad Pedagógica Enrique José Varona. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360643422005>
- Leal, F. (2005). Lo psicosocial en contextos educativos: Consideraciones conceptuales y empíricas a partir de una experiencia en liceos de alta vulnerabilidad. Límite. Revista de Filosofía y Psicología, 12, 51-104.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2018). *Inclusión, trayectorias y diversidad cultural* (1.ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

- Ossa, Carlos. (2011). El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequeña*, 1(1), 72-82. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/el%20rol%20del%20psicologo%20educacional.pdf>
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular. <https://filosofiaeducacion703062930.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/04/p-perrenoud-oficio-de-alumno.pdf>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI
- Quintana-Abello, I., Mendoza-Llanos, R., Bravo-Ferretti, C., & Mora-Donoso, M. (2018). Enfoque psicosocial: concepto y aplicabilidad en la formación profesional de estudiantes de psicología. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(2), 89-98.
- World Health Organization (2018). *Mental Health: Strengthening our Response*.
- Rodríguez Acosta, Vivian. (2018). Educación para los derechos humanos.: Un estudio necesario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(2), 160-177. Recuperado en 11 de junio de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322018000200009&lng=es&tlng=es.
- Sánchez-Mendioroz, A. (2016). El proceso de construcción de normas sistémicas visto desde una epistemología genética neoconstructivista basada en Jean Piaget. *Papel Político*, 21(1), 123-166. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.papo21-1.pcns>
- Sorrentino, Lourdes Toth (2018). *La educación media superior para adultos desde una perspectiva etnográfica. Estudio de caso en un liceo de Montevideo* [Maestría en Psicología y Educación, Universidad de la República]. Colibrí - Repositorio institucional.
- Terigi, Flavia (2004). *La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender*. En AAVV: Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Ediciones Novedades Educativas
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana. https://superior-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/trayectorias-escolares/upload/desafios__de_flavia_terigi.pdf
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Terigi, F. (2009). *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional*. Revista Iberoamericana de Educación, 50(1), 23–39. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>

Terigi, F. Z. (2010, 23 de febrero). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares* [Conferencia]. Apertura del ciclo lectivo 2010, Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa, Argentina

Unicef (2017). Trayectorias educativas en Uruguay. Principales rasgos, tendencias y desafíos para las políticas públicas. Recuperado de https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=184

Uruguay. Parlamento. (2008). Ley General de Educación N.º 18.437. Diario Oficial. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>