



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Psicología como Asignatura Curricular en Educación Media en Uruguay

Florencia Parma

Facultad de Psicología, Universidad de la República

Trabajo final de grado - Ensayo Académico

Docente tutora: Cecilia Pereda

Revisora: Daniela Díaz

Julio de 2025

Índice

Introducción	3
Eje 1- Problemáticas actuales en el sistema educativo que justifican la inclusión de la Psicología como asignatura curricular	5
1.1- Medicalización y patologización: lógicas de control frente a las experiencias adolescentes	5
1.2- Abandono escolar, permanencia y repitencia: una expresión del desconcierto adolescente que interpela al currículo	6
1.3- Acoso escolar y violencia: de la sanción a la comprensión	7
1.4- Riesgos psicosociales en entornos digitales: una alerta necesaria	8
1.5- El suicidio adolescente: escuchar a tiempo	9
1.6- Más allá de las soluciones mágicas: una propuesta educativa sostenida y necesaria	10
Eje 2- La Psicología en la educación media: fundamentos, sentidos y desafíos de su inclusión curricular	10
2.1- La ausencia y la necesidad de un lugar	11
2.1.1- La reforma curricular y la invisibilización de la Psicología como saber formativo	11
2.1.2- De intervenciones puntuales a prácticas curriculares: la Psicología como saber formativo necesario	12
2.2- Los sentidos formativos de incluir la psicología	13
2.2.1- Subjetividad, emocionalidad y el derecho a nombrarse	13
2.2.2- Pensamiento crítico y autonomía: condiciones para una escuela que habilite	14
2.3- Una inclusión con sentido y con cuidado	15
2.3.1- Democratizar el conocimiento psicológico: una urgencia educativa y social	15
2.3.2- Institucionalizar sin rigidizar: tensiones y posibilidades de la Psicología como asignatura curricular	16
Eje 3- Dimensiones del desarrollo adolescente y aportes de una educación psicológica	17
3.1 – La inteligencia emocional como competencia básica para la vida escolar y social	17
3.2- Habilidades sociales e interpersonales: herramientas para la convivencia y la ciudadanía	19
3.3- Funciones ejecutivas y autorregulación del aprendizaje: claves neuropsicológicas para una educación integral	20
3.4- Fortalezas personales, sentido vital y motivación: aportes formativos de la Psicología como asignatura	21
3.5- Enfoques y técnicas aplicables en el aula: educación emocional, mindfulness y más	23
Eje 4- Institucionalizar la enseñanza de la Psicología: condiciones y desafíos	24
4.1- Un saber que no se improvisa: formación específica y riesgo de delegación	24
4.2- Acompañar, no controlar: el rol del docente de Psicología en la experiencia educativa	26
4.3- Profesionalizar, reconocer, legitimar: hacia una institucionalización con sentido	26
Conclusiones	27
Epílogo	28
Referencias	31

Psicología como Asignatura Curricular en Educación Media en Uruguay

Introducción

Hay preguntas que laten en silencio dentro de las aulas, preguntas que rara vez encuentran un espacio legítimo para ser formuladas: ¿Quién soy? ¿Qué siento? ¿Qué lugar ocupo en el mundo? El sistema educativo, construido históricamente alrededor de contenidos disciplinares y lógicas de rendimiento, ha tendido a dejar al margen la formación de la subjetividad. Así, mientras se enseña a resolver ecuaciones o a analizar procesos históricos, pocas veces se habilita a los y las adolescentes a pensarse, a poner en palabras sus emociones, sus vínculos, sus propias trayectorias desde la perspectiva disciplinar de la psicología.

Este ensayo se construye desde el campo de la Psicología Educativa, entendida como una disciplina que trabaja en la intersección entre los procesos de aprendizaje, las experiencias emocionales y los vínculos que se dan en los espacios educativos. No se trata de una mirada centrada en lo clínico o en lo individual, sino de una perspectiva que reconoce la importancia de lo subjetivo dentro del proceso de formación. Desde esta posición, el trabajo asume un enfoque comprometido con el derecho a una educación integral, que habilite el pensamiento propio, la expresión emocional y la construcción de sentido. Aunque no se inscribe directamente en la educación popular, retoma algunos de sus principios, como la idea de que el conocimiento debe ser accesible, significativo y transformador para quienes lo habitan.

Lejos de limitarse a denunciar lo que no está, este trabajo propone una exploración situada y argumentada de lo que podría ser: qué aportes específicos podría ofrecer la Psicología como asignatura, qué problemáticas ayudaría a comprender y cómo su incorporación podría enriquecer el entramado curricular desde una mirada integral, crítica y cuidadora. Desde esta convicción, se construye una propuesta que apuesta no solo a incluir contenidos, sino a habilitar experiencias pedagógicas transformadoras que reconozcan la subjetividad como dimensión legítima del proceso educativo.

Desde esa inquietud, este trabajo parte de una convicción que nace tanto de la experiencia práctica como de la reflexión crítica: la necesidad de incorporar la Psicología como asignatura curricular en la educación media básica, en particular en el marco de la Educación Básica Integrada (EBI). No como una solución mágica a los múltiples desafíos que enfrenta la educación uruguaya, ni como un saber superior a otros, sino como un aporte específico y necesario para construir una formación verdaderamente integral, capaz de reconocer las dimensiones subjetivas de la experiencia educativa.

Como plantea Ardoino (1997) en su conferencia sobre la implicación, todo trabajo en las ciencias humanas exige reconocer la presencia activa del sujeto que conoce, pues este nunca está exterior al objeto que analiza. La implicación no es un obstáculo que deba neutralizarse, sino una dimensión constitutiva del proceso de investigación y escritura, que debe ser trabajada críticamente. Lejos de intentar una falsa objetividad, asumo mi implicación, en tanto fue desde ese lugar de encuentro con lo real (en las aulas, en los silencios, en las emociones que emergían) que se gestó esta reflexión. No obstante, reconozco los límites de esa posición: no fui docente, ni terapeuta, ni referente institucional, sino estudiante. Esto supone una mirada necesariamente parcial, situada y atravesada por mi propio proceso formativo. Al explicitar esta implicación, busco no reducir el análisis a mi vivencia individual, sino utilizarla como punto de partida para una reflexión más amplia sobre la formación subjetiva en contextos educativos.

En el proceso inicial de indagación sobre antecedentes académicos que respalden este planteo, me enfrenté a una constatación tan inesperada como reveladora: la bibliografía sobre la inclusión curricular de la Psicología en la educación media es escasa. Existen, sí, numerosos trabajos que dan cuenta de los aportes de la Psicología en talleres, intervenciones puntuales o espacios extracurriculares orientados al desarrollo socioemocional, la convivencia o la prevención de riesgos psicosociales. Sin embargo, no encontré propuestas que aborden su incorporación como asignatura legítima y sostenida dentro del currículo formal. Esta ausencia, lejos de desmotivarme, fue lo que me impulsó a continuar. Porque cuando algo no está dicho, escribir es también una forma de hacerlo existir.

Frente a este panorama, el presente ensayo propone un recorrido argumentativo que recupere tanto fundamentos teóricos como experiencias concretas. En el eje 1 se explora las problemáticas actuales que atraviesa el sistema educativo (medicalización, abandono escolar, violencia entre pares, entre otras). En el eje 2, se examina críticamente la ausencia de este saber en la reciente reforma curricular de la EBI, la importancia de democratizar el acceso al conocimiento psicológico, y los aportes concretos que una educación emocional, social y crítica puede brindar en el aula. En el eje 3, se profundiza en las herramientas que la psicología puede ofrecer para acompañar a los y las adolescentes en su desarrollo. Finalmente, en el eje 4, se reflexiona sobre las condiciones institucionales necesarias para que este espacio pueda ser implementado de forma responsable y significativa: el rol docente, la formación específica, la profesionalización de la enseñanza y los desafíos que implica su real inclusión en el entramado curricular.

Este trabajo no busca instalar una nueva verdad, sino abrir un espacio para imaginar otras posibilidades. Es una invitación a pensar la educación como un lugar donde también se puede habilitar la pregunta por uno mismo, por los vínculos, por el mundo emocional que

habitamos. Tal vez no se trate de inventar algo completamente nuevo, sino de reconocer lo que ya sucede, lo que muchas veces late en los márgenes, en las experiencias que no siempre son visibilizadas, pero que tienen valor pedagógico profundo. Este ensayo surge desde una formación en psicología, sin pretensiones de abarcar los saberes propios del diseño curricular, ni de la pedagogía. La intención es, más bien, poner en juego qué aportes puede ofrecer la psicología para enriquecer la experiencia educativa, sin perder de vista que toda propuesta curricular requiere necesariamente del diálogo interdisciplinario. Ojalá este texto contribuya, humildemente, a seguir construyendo esos espacios que alojan, que habilitan, que cuidan.

Eje 1- Problemáticas actuales en el sistema educativo que justifican la inclusión de la Psicología como asignatura curricular

1.1- Medicalización y patologización: lógicas de control frente a las experiencias adolescentes

En el contexto educativo actual, se observa con creciente preocupación una tendencia sostenida a la medicalización de la infancia y adolescencia, manifestada especialmente en el uso extendido de psicofármacos como respuesta frente a comportamientos que el sistema no logra comprender ni acompañar. Esta realidad, ampliamente documentada en investigaciones recientes (INDDHH, 2020; Morales García, 2023), no puede ser interpretada como un fenómeno aislado, sino como una expresión del modo en que el sistema educativo y de salud enfrenta ciertas manifestaciones de sufrimiento adolescente.

La clasificación de conductas como problemáticas (como la inquietud, la tristeza o la desmotivación) ha generado respuestas centradas en el control, antes que en la comprensión. Las instituciones, en particular la escuela, actúan muchas veces como dispositivos normalizadores, donde las diferencias y las señales de alerta se traducen en diagnósticos y se gestionan a través de la medicación. Tal como señala el informe del Grupo de Trabajo sobre Medicalización y Patologización de las Infancias y Adolescencias, en Uruguay “el sufrimiento es muchas veces leído como enfermedad, omitiendo su carácter contextual y simbólico” (INDDHH, 2020, p. 17). Este recorte del problema desconoce el papel de los factores familiares, sociales y escolares en la construcción de estas realidades, y sitúa la responsabilidad exclusivamente en el individuo.

Desde una mirada crítica, es necesario interrogar las lógicas que sostienen este modelo. Como señala Foucault (1977), las instituciones modernas ejercen un poder que no sólo reprime, sino que también produce subjetividades: se define lo normal y lo desviado, lo

esperable y lo que debe corregirse. En este marco, la escuela, en alianza con el sistema médico, deviene muchas veces un espacio de vigilancia y corrección, en lugar de habilitar procesos de diálogo, comprensión y formación. El testimonio de una madre recogido en el informe de INDDHH ilustra crudamente esta situación: “la maestra mandó una carta diciendo que el niño no podía entrar más a clase si no estaba medicado” (INDDHH, 2020, p. 35). Podría pensarse que esta afirmación evidencia cómo el sistema educativo delega en el campo médico la tarea de responder a conductas que podrían estar expresando situaciones personales o sociales complejas, lo cual, si bien en algunos casos puede ser necesario y justificado, se vuelve problemático cuando se convierte en la única vía habilitada para interpretar y abordar el malestar en el aula.

Frente a esta realidad, la inclusión de la Psicología como asignatura curricular en la educación media se vuelve no solo pertinente, sino urgente. No se trata simplemente de añadir un nuevo contenido, sino de incorporar una perspectiva que permita a los y las adolescentes comprender sus propios procesos, adquirir herramientas para gestionar sus emociones, y desarrollar pensamiento crítico frente a las lógicas que los atraviesan. La Psicología, como campo que articula dimensiones personales y contextuales, ofrece un marco privilegiado para desnaturalizar discursos que individualizan los problemas y proponer otras formas posibles de habitar la experiencia educativa.

1.2- Abandono escolar, permanencia y repitencia: una expresión del desconcierto adolescente que interpela al currículo

El ausentismo, la repitencia y el abandono escolar constituyen fenómenos persistentes y preocupantes en la educación media básica uruguaya. Lejos de ser cuestiones meramente administrativas o de rendimiento académico, estos procesos reflejan situaciones personales, familiares y sociales complejas, que muchas veces no logran ser contenidas por el sistema educativo. Pensar en la incorporación de la Psicología como asignatura curricular no implica imaginar una solución definitiva, pero sí invita a considerar qué aportes específicos podría ofrecer para acompañar a los y las estudiantes en sus trayectorias educativas.

Según el informe elaborado por UNICEF y ANEP (2023), alrededor del 30% del estudiantado se ausenta más de 25 días al año. Las causas del ausentismo no remiten únicamente al desinterés, sino a realidades como la violencia intrafamiliar, problemas de salud, tareas de cuidado o condiciones de vida adversas. Estas variables muestran que no se trata de elecciones individuales aisladas, sino de condiciones de vida que inciden directamente en las trayectorias educativas. Por ello, respuestas como la repitencia no solo

resultan ineficaces, sino que además tienden a profundizar el alejamiento y el sufrimiento de los adolescentes.

Sin embargo, en este escenario complejo, es importante no invisibilizar a aquellos y aquellas estudiantes que, a pesar de múltiples factores adversos, logran sostener su permanencia en el sistema educativo. Dubet y Martuccelli (1998) han señalado que las trayectorias escolares son procesos profundamente singulares, donde los sujetos también desarrollan estrategias activas de resistencia y elaboración frente a las dificultades. Reconocer estas permanencias no implica desconocer las condiciones determinantes del abandono, sino más bien visibilizar la agencia de los y las jóvenes y las acciones desarrolladas desde el sistema educativo que sostienen su derecho a la educación. Es necesario que cualquier análisis sobre abandono y repitencia contemple también a quienes, persisten.

La Psicología podría contribuir a generar espacios para pensar estas trayectorias interrumpidas y también las trayectorias de permanencia desde una lógica de comprensión y no de castigo o de mera celebración a nivel individual. Como señala Skliar (2012), “la escuela no puede ser indiferente al dolor que habita en sus aulas” (p. 45). Esta afirmación invita a imaginar una institución educativa sensible a las vivencias de sus estudiantes, capaz de habilitar herramientas para escucharlas, trabajarlas y reconocerlas en su complejidad. La Psicología, en tanto asignatura, no resuelve los factores estructurales, pero sí al reconocerlas, puede contribuir a que los y las adolescentes comprendan mejor su experiencia, desarrollen estrategias y construyan sentido en su paso por la educación media.

1.3- Acoso escolar y violencia: de la sanción a la comprensión

La violencia entre pares y el acoso escolar son fenómenos cada vez más visibilizados en la educación media uruguaya. Según el informe de Bullying Sin Fronteras (2023), más de 20.000 casos fueron registrados en el último año en el país, y UNICEF (2021) subraya que estas situaciones no deben leerse como conductas aisladas, sino como parte de dinámicas grupales y culturales que atraviesan a toda la comunidad educativa.

El bullying instala lógicas de exclusión, miedo y silencio. Muchas veces, las respuestas institucionales se centran en sancionar al agresor o contener a la víctima, sin revisar las condiciones que posibilitan la violencia ni promover procesos colectivos de reflexión. La Psicología, como espacio curricular, podría contribuir a desarmar esas dinámicas a través del trabajo con los vínculos, la empatía, el reconocimiento del otro y la expresión emocional.

Esta necesidad no se plantea únicamente desde una revisión teórica, sino también desde una vivencia situada. En el marco de mis prácticas en centros educativos, fui testigo de múltiples episodios de violencia entre pares que no siempre eran reconocidos como tales por los adultos responsables. En una de las instancias más complejas, tras un acto de agresión física entre estudiantes, se hizo visible la ausencia de espacios para reflexionar colectivamente sobre lo ocurrido. Las intervenciones se centraron en sancionar, aislar o derivar, pero no en comprender ni trabajar con los vínculos. Desde el equipo de práctica propusimos dinámicas de taller para abrir espacios de escucha y expresión emocional, lo que permitió visibilizar el sufrimiento acumulado y la dificultad de nombrar lo que se vive como violencia. Esta experiencia fortaleció mi convicción de que contar con una asignatura específica, sostenida y curricular, permitiría abordar estas problemáticas de forma continua, y no solo en situaciones críticas o reactivas.

1.4- Riesgos psicosociales en entornos digitales: una alerta necesaria

En el contexto actual, donde las tecnologías digitales forman parte en lo cotidiano de la vida adolescente, resulta urgente y necesario pensar desde la Psicología Educativa qué herramientas y saberes pueden acompañar a los y las jóvenes frente a los riesgos que emergen en estos entornos. La presencia de niñas, niños y adolescentes en plataformas digitales crece año a año, pero el acceso a información, prevención y acompañamiento no siempre avanza al mismo ritmo. El desafío es profundo: se trata no sólo de garantizar conectividad, sino de asegurar trayectorias digitales cuidadas, conscientes y críticas.

El Informe Kids Online Uruguay 2022 revela que el 94% de los y las adolescentes entre 12 y 17 años accede a internet diariamente, y un 83% lo hace a través de su propio celular. Si bien estas cifras evidencian la consolidación del entorno digital como espacio de socialización y construcción de identidad, también alertan sobre los riesgos vinculados a la exposición a contenidos sexuales, el contacto con desconocidos y el intercambio de imágenes íntimas. De hecho, el informe señala que el 27% de los y las adolescentes ha recibido mensajes sexuales no deseados, y un 16% ha sido contactado por personas adultas que intentaron entablar relaciones inapropiadas (UNICEF et al., 2022).

Estas situaciones se agravan si se observan desde una perspectiva de vulneración de derechos. El informe del UNFPA (2023) expone que las dinámicas de explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes (ESCNA) han encontrado en el entorno digital nuevas formas de captación y manipulación. Plataformas como redes sociales, mensajería instantánea o juegos en línea son utilizadas como medios de contacto, lo que evidencia la necesidad de trabajar en la prevención desde edades tempranas. El informe subraya que las prácticas de grooming, sextorsión y difusión no consentida de imágenes íntimas son

formas actuales de violencia sexual que afectan la salud mental, el sentido de sí y la integridad emocional de quienes las padecen (UNFPA, 2023).

Desde la Psicología, estos fenómenos deben abordarse con una mirada integral que incluya el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la autoestima, la regulación emocional, la conciencia crítica, el reconocimiento de límites y el autocuidado. No se trata solamente de brindar información, sino de habilitar espacios pedagógicos donde los y las adolescentes puedan reflexionar sobre su exposición digital, cuestionar mandatos sociales ligados a la imagen corporal, comprender el consentimiento y fortalecer su agencia para decir que no, denunciar o pedir ayuda. La escuela tiene un rol clave como espacio preventivo, capaz de habilitar el lenguaje para nombrar estos riesgos, y sostener subjetivamente a quienes ya han sido afectados por ellos.

Incluir estos contenidos en el marco de una asignatura como Psicología permitiría construir colectivamente una lectura crítica del mundo digital, partiendo de la experiencia de los propios estudiantes. Se trata de ofrecer herramientas que vayan más allá del control o la prohibición, y apuesten a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de habitar lo digital con conciencia, autonomía y responsabilidad. En un mundo cada vez más atravesado por pantallas, cuidar la subjetividad adolescente también es enseñar a navegar con brújula propia.

1.5- El suicidio adolescente: escuchar a tiempo

Si bien la incorporación de la Psicología como asignatura curricular en la educación media no puede pensarse como una intervención terapéutica ni sustituye el rol del sistema de salud, sí podría ofrecer un espacio formativo sostenido donde los y las adolescentes encuentren herramientas para comprenderse, expresar sus emociones y pedir ayuda cuando lo necesiten. En este sentido, más allá de su función formativa, se abre la posibilidad de que esta asignatura también cumpla un rol preventivo frente a ciertas formas de sufrimiento subjetivo que, cuando no son nombradas ni acompañadas, pueden derivar en situaciones extremas.

En Uruguay, el suicidio es la primera causa de muerte entre adolescentes de 15 a 19 años (MSP, 2023). Este dato, lejos de ser una cifra más, debería conmover la estructura misma del sistema educativo y sus prioridades. Según el informe del INJU y UNICEF (2023), uno de cada cuatro adolescentes uruguayos ha experimentado durante al menos dos semanas sentimientos de tristeza o desesperanza tan intensos que les impidieron continuar con sus actividades cotidianas. Este sufrimiento, muchas veces silenciado, se instala en las aulas, en los patios, en los pasillos de los centros educativos, sin que existan dispositivos institucionalizados para su abordaje.

Incluir la Psicología como parte del currículo permitiría que muchos adolescentes accedan a un conocimiento que los habilite a comprender sus emociones, reconocer cuándo necesitan ayuda, y sentirse legitimados para expresarlo. Hablar de suicidio en la adolescencia no es cargar de responsabilidad a la educación, sino reconocer que allí también se juegan posibilidades de acompañar, de escuchar a tiempo, de ofrecer palabras donde antes había solo silencio.

1.6- Más allá de las soluciones mágicas: una propuesta educativa sostenida y necesaria

A lo largo de este eje, se ha intentado argumentar por qué la inclusión de la Psicología como asignatura curricular en la educación media no debe pensarse como una solución inmediata ni total frente a las múltiples problemáticas que atraviesan el sistema educativo. Lejos de romantizar su alcance o desplazar responsabilidades que corresponden a otros actores (como los servicios de salud o las políticas sociales), se plantea que su valor reside en ofrecer un espacio formativo y constante donde las experiencias complejas de los y las adolescentes puedan ser comprendidas, nombradas y acompañadas. La Psicología, en tanto saber que articula lo personal con lo social, podría habilitar procesos de reflexión que hoy están ausentes del currículo, sin pretender sustituir intervenciones terapéuticas ni generar falsas expectativas.

Al mismo tiempo, es fundamental advertir que esta propuesta no busca reproducir lógicas de control ni reforzar mecanismos de adaptación a modelos normativos de conducta. No se trata de una asignatura pensada para transformar a los estudiantes en sujetos dóciles ni para reencauzar comportamientos que se desvían de lo esperable. Muy por el contrario, su potencia reside en habilitar el cuestionamiento, abrir espacio al pensamiento crítico, construir conocimiento sobre uno mismo y sobre los otros, y generar sentidos nuevos desde las experiencias que hoy permanecen silenciadas o desatendidas. Su incorporación no hará magia, pero puede ayudar a construir pertenencia, reconocer la singularidad, y contribuir a que la educación sea un lugar donde pensarse con otros.

Eje 2- La Psicología en la educación media: fundamentos, sentidos y desafíos de su inclusión curricular

La exclusión de la Psicología del currículo educativo no es un vacío neutro, sino una decisión que refleja qué saberes se consideran formativos y cuáles no. Este eje se propone argumentar por qué la inclusión curricular de la Psicología no solo es necesaria, sino coherente con una educación que asuma la subjetividad como dimensión constitutiva del proceso formativo. Lejos de ser una interioridad individual, la subjetividad, entendida como

una construcción histórica y relacional, moldeada por discursos y prácticas institucionales (Foucault, 1977) requiere ser reconocida, legitimada y trabajada pedagógicamente. Desde esta premisa, se exploran los fundamentos, sentidos y desafíos que supone hacer lugar a la Psicología como saber escolar.

2.1- La ausencia y la necesidad de un lugar

2.1.1- La reforma curricular y la invisibilización de la Psicología como saber formativo

La reciente transformación educativa impulsada por la ANEP a través del Marco Curricular Nacional (MCN) 2022 propone un cambio de paradigma para la educación obligatoria en Uruguay, en particular en la Educación Básica Integrada (EBI), que abarca el ciclo 7° a 9° de la educación media. Bajo un enfoque por competencias, este documento busca articular el sistema en todos sus niveles y ciclos, promoviendo una formación integral, centrada en el estudiante, con foco en el desarrollo personal, ciudadano y profesional (ANEP, 2022).

Entre sus pilares se destacan la autonomía, la ciudadanía crítica, la inclusión y la construcción de proyectos de vida. El MCN declara que “la educación debe permitir a las personas comprenderse a sí mismas y a los demás, convivir y participar activamente en la sociedad, tomar decisiones responsables y éticas” (ANEP, 2022, p. 20). Estas orientaciones reflejan una intención de abordar no sólo los contenidos disciplinares, sino también dimensiones emocionales, sociales y éticas del desarrollo humano.

Sin embargo, y de forma llamativa, el MCN no contempla la inclusión de la Psicología como asignatura específica en la educación media básica. A pesar de promover una formación centrada en el sujeto, y de reconocer la importancia de lo socioemocional como parte del proceso de aprendizaje, el marco curricular omite institucionalizar el estudio sistemático de los procesos psicológicos que sustentan la experiencia educativa.

Esta omisión es significativa. Resulta paradójico que mientras el documento promueve competencias como el “desarrollo de la autorregulación emocional, la empatía y la conciencia social” (ANEP, 2022, p. 24), no se habilite curricularmente un espacio sostenido para reflexionar, nombrar y comprender esas mismas dimensiones. La ausencia de la Psicología en el currículo implica una limitación concreta para alcanzar los fines que el propio marco se propone.

Incorporar la Psicología como asignatura curricular no sólo sería coherente con la orientación integral que plantea la reforma, sino que permitiría profundizar en algunos de sus núcleos más sensibles: la identidad personal y colectiva, la formación ética, el cuidado de la salud mental, la prevención de violencias, y el desarrollo del pensamiento crítico. En

lugar de ser un complemento periférico (abordado en instancias extracurriculares o en proyectos puntuales), podría convertirse en un espacio formativo legítimo, continuo y universal para todos y todas las estudiantes.

2.1.2- De intervenciones puntuales a prácticas curriculares: la Psicología como saber formativo necesario

En los centros educativos uruguayos, es frecuente que temáticas como la salud mental, el manejo de emociones o los vínculos interpersonales se aborden a través de talleres o intervenciones ocasionales, generalmente desarrolladas por equipos externos o iniciativas aisladas dentro del centro. Aunque estas instancias pueden resultar significativas, su naturaleza episódica, su falta de sistematización y su dependencia de la voluntad institucional evidencian una fragilidad estructural: no hay un espacio curricular que garantice la continuidad, la legitimidad y la profundidad de estos aprendizajes.

Desde mi experiencia de prácticas en centros educativos, trabajando con estudiantes de primer ciclo en el marco de la orientación en Psicología Educativa, pude constatar que los talleres diseñados para trabajar la inteligencia emocional, la gestión del enojo o la convivencia generaban un impacto positivo en los vínculos y en la reflexión individual. Sin embargo, también fue evidente que estos espacios no alcanzaban a responder a la complejidad de los procesos subjetivos implicados. En más de una ocasión, nos enfrentamos a situaciones que demandaban continuidad, seguimiento, elaboración colectiva. La falta de un espacio sostenido dentro del currículo dejó al descubierto la necesidad de institucionalizar esta dimensión del trabajo educativo.

En esta línea, la investigación de Vázquez Zanabria y Mares Miramontes (2023), basada en el sistema de educación media superior en México (donde la asignatura de Psicología forma parte del currículo en diversas instituciones de bachillerato general y tecnológico), ofrece un respaldo fundamental. Los autores recogen las voces de docentes que imparten Psicología como materia curricular, quienes destacan que los contenidos psicológicos permiten a los estudiantes comprenderse a sí mismos, mejorar sus vínculos interpersonales y enfrentar situaciones personales y académicas con mayor autonomía. Al mismo tiempo, la enseñanza formal de la Psicología favorece un tipo de vínculo pedagógico que habilita la escucha, la confianza y la formación integral.

Lo que estos autores evidencian es que la Psicología, cuando es parte del currículo, deja de ser un saber accesorio o contingente, y se convierte en una herramienta educativa potente. Su inclusión no solo aporta a la dimensión emocional de los aprendizajes, sino que también fortalece la construcción de ciudadanía crítica, la autorregulación y el pensamiento reflexivo, aspectos cada vez más demandados en las comunidades educativas. No se trata

de sustituir la función del psicólogo escolar o del orientador, sino de democratizar el acceso al conocimiento psicológico básico, como parte de una formación que prepare a los y las jóvenes para habitar el mundo con más conciencia de sí, de los otros y del contexto.

Desde una lectura institucional, Frigerio (1992) advierte que lo que se incluye en el currículo no es solo un conjunto de contenidos, sino también una definición de lo que se considera un saber válido. Por eso, dejar por fuera a la Psicología, incluso cuando se reconoce su importancia en los discursos pedagógicos y las prácticas ocasionales, refuerza una desvalorización simbólica de los aspectos subjetivos en la educación.

Incorporar la Psicología al currículo no implica resolver todos los desafíos que atraviesan hoy a los centros educativos, ni pretender respuestas únicas frente a situaciones que son siempre complejas y multifactoriales. Sí significa, en cambio, reconocer que estos temas merecen ser pensados colectivamente y que habilitar un espacio específico para ello es también una forma de cuidado. Pasar de las intervenciones puntuales a una asignatura curricular es apostar a que este saber deje de depender del azar, del interés personal o de una emergencia institucional, y se convierta en parte legítima (y universal) de la formación educativa de todos y todas.

2.2- Los sentidos formativos de incluir la psicología

2.2.1- Subjetividad, emocionalidad y el derecho a nombrarse

Una de las reflexiones más profundas al pensar el lugar de la Psicología en el sistema educativo es el acceso desigual al conocimiento de uno mismo. Para muchas personas, el primer contacto sistemático con esta disciplina se da recién al ingresar a determinadas carreras universitarias. Si a eso se le suma que apenas el 51,6 % de los jóvenes de entre 21 y 23 años logra egresar de la educación media superior (INEEd, 2024), el acceso a este tipo de formación se vuelve aún más restringido.

Esto implica que un gran número de adolescentes atraviesa su escolaridad sin haber tenido un espacio curricular que habilite la reflexión sobre sus emociones, sus vínculos o su historia personal. No se trata de afirmar que la escuela debe hacerse cargo de todo, ni que otras disciplinas no aborden la subjetividad desde sus propios marcos. Pero sí es legítimo preguntarse qué pasa cuando la dimensión emocional queda completamente por fuera del currículo. ¿Qué formación integral es posible si los estudiantes no cuentan con herramientas simbólicas para nombrar lo que sienten?

Durante mis prácticas preprofesionales, pude observar cómo, en ausencia de un espacio formal, los talleres de Psicología Educativa abrían un lugar que la estructura

tradicional no contempla. Los y las estudiantes agradecían poder hablar sin temor a ser corregidos, sin necesidad de rendir, sin pedir permiso para sentir. Recuerdo especialmente un taller donde trabajamos con un anagrama emocional. Un estudiante, al reconocer la emoción de ansiedad en sí mismo, me dijo: “Nunca había pensado que lo que sentía tenía un nombre”. Ese comentario, sencillo pero profundo, me dejó pensando por días. ¿Cuántas veces el malestar se vuelve más difícil simplemente por no tener palabras para nombrarlo?

La subjetividad (entendida como una construcción histórica, relacional y situada) no es un lujo ni una amenaza, sino una condición constitutiva de todo proceso formativo. Dejarla fuera no es neutral: es relegar al margen aquello que también educa. Porque las emociones, los vínculos, las preguntas personales, aunque no figuren en los programas oficiales, atraviesan cada clase, cada recreo, cada silencio en el aula.

Incluir la Psicología en el currículo no significa reemplazar otros saberes ni “psicologizarlo” todo. Significa reconocer que el conocimiento de sí, el desarrollo del lenguaje emocional y el trabajo subjetivo no pueden quedar librados al azar o a la buena voluntad de ciertos docentes. Deben formar parte del derecho a una educación integral. Porque no se trata solo de saber cosas, sino también de saberse a sí mismos.

2.2.2- Pensamiento crítico y autonomía: condiciones para una escuela que habilite

Excluir la Psicología del currículo no solo limita el acceso a ciertos contenidos. También restringe la posibilidad de pensar críticamente la propia experiencia. Si la escuela forma para la ciudadanía, ¿cómo hacerlo sin ofrecer herramientas para interrogar qué sentimos, por qué actuamos como actuamos, o qué lugar ocupamos en el mundo que habitamos?

Como han advertido diversas perspectivas pedagógicas críticas, el currículo no es solo un listado de contenidos, sino un organizador simbólico que legitima ciertos saberes y excluye otros. Paulo Freire (1965) recordaba que toda práctica educativa implica una concepción de mundo, y que enseñar es, necesariamente, un acto político. En ese sentido, dejar fuera del currículo a un saber que articula lo individual con lo social, lo emocional con lo político, no es un gesto menor.

El pensamiento crítico no se da de forma espontánea: se habilita, se acompaña, se educa. La Psicología, al ofrecer herramientas para reflexionar sobre la propia vida, permite cuestionar mandatos, desnaturalizar certezas, reconocer los condicionamientos sin resignarse a ellos. Como señala Freire (1970), educar es generar conciencia crítica; es ampliar el margen de libertad con el que las personas pueden construir su historia.

Esto se vincula directamente con la autonomía. Porque no hay pensamiento crítico sin capacidad de decisión, y no hay autonomía real sin condiciones formativas que la posibiliten. En muchas trayectorias escolares, especialmente en la educación media, se espera que los y las adolescentes actúen con autonomía (que estudien solos, se organicen, planifiquen su futuro) pero pocas veces se acompaña esa autonomía como un proceso. El resultado es una paradoja: se exige una capacidad que no siempre fue trabajada, y se sanciona su ausencia como desinterés o inmadurez.

Incluir la Psicología como asignatura no resolverá esta tensión estructural, pero sí puede ofrecer un espacio donde pensarse sea parte del aprendizaje. Donde las preguntas no se califiquen, donde los vínculos se exploren críticamente, donde el pensamiento propio se habilite como una meta formativa, no como un accidente. No se trata de suponer que solo la Psicología puede promover estos procesos. Otras asignaturas también lo hacen, cada una desde su especificidad. Pero sí es necesario reconocer que este saber aporta marcos teóricos y conceptuales únicos para comprender los procesos subjetivos, emocionales y relacionales que atraviesan la formación.

Por eso, incluir la Psicología en el currículo es apostar por una escuela más democrática, donde el derecho a pensar críticamente no dependa del azar, la trayectoria individual o la carrera elegida, sino que sea parte de la experiencia escolar compartida.

2.3- Una inclusión con sentido y con cuidado

2.3.1- Democratizar el conocimiento psicológico: una urgencia educativa y social

La exclusión de la Psicología del currículo de la educación media es mucho más que un asunto académico: es un reflejo de las desigualdades estructurales, que atraviesa nuestra sociedad. Rodrigo Arocena (2014) afirma que “la democratización del conocimiento se presenta como un conjunto de procesos necesarios para enfrentar las tendencias al crecimiento de la desigualdad” (p. 85). En ese sentido, no alcanza con ampliar la cobertura educativa; es necesario garantizar el acceso efectivo a saberes que permitan comprender, nombrar y transformar la propia existencia. Como sostiene el autor, una estrategia clave para América Latina es “vincular directamente la creación de conocimientos de alto nivel con su uso socialmente valioso” (Arocena, 2014, p. 85).

El conocimiento psicológico (la capacidad de pensarse, de nombrar las emociones, de comprender los vínculos y los conflictos) no puede seguir siendo un privilegio tardío y elitista. No puede ser patrimonio exclusivo de quienes logran acceder a un tratamiento terapéutico y a la atención psicológica en dispositivos de educación extraescolar. Mientras

una parte significativa de jóvenes queda excluida de ese derecho, se reproduce silenciosamente un modelo que educa más para el sometimiento que para la emancipación.

Incluir la Psicología como asignatura curricular no implica arrogarse la solución a todas las injusticias. Pero sí representa una apuesta concreta por habilitar a todos y todas (y no solo a unos pocos) a comprender su mundo interno, a leer críticamente su historia, a reconocerse como sujetos capaces de transformación.

Arocena (2014) nos recuerda que sin democratización del conocimiento no hay verdadera democracia. Y quizá también nos invite a pensar que cada palabra que falta, cada pregunta que no se formula, cada emoción que no encuentra nombre, es una fractura más en el edificio de la igualdad que intentamos construir. Tal vez la verdadera revolución educativa no consista en inventar nuevos contenidos, sino en habilitar otras voces. En sembrar preguntas en quienes nunca fueron invitados a preguntar. En devolver, a cada adolescente que camina nuestros pasillos, la certeza de que su historia importa, su palabra vale, su mundo interno merece ser pensado. Y que allí, en esa grieta diminuta que se abre cuando alguien puede decir “esto que siento también tiene un nombre”, comienza a nacer otro futuro.

2.3.2- Institucionalizar sin rigidizar: tensiones y posibilidades de la Psicología como asignatura curricular

Una crítica posible y atendible, frente a la inclusión de la Psicología como asignatura curricular en la educación media, es que se trate de un saber difícil de encuadrar en la lógica escolar. Desde esta mirada, lo psicológico es algo que se transmite en los vínculos, que atraviesa lo cotidiano y lo institucional, pero que no debería ser formalizado en un espacio estructurado, evaluado o cerrado. Incluso puede señalarse que al “escolarizar” la subjetividad se corre el riesgo de banalizarla, normalizarla o reducirla a contenidos repetibles y previsibles.

Reconocer esa tensión no debilita la propuesta; al contrario, la fortalece. Incluir la Psicología en el currículo no significa volverla rígida o técnica, sino habilitar un espacio pedagógico específico que garantice su abordaje ético, cuidado y continuo. La escuela ya trabaja con saberes complejos (como la literatura, la filosofía o la historia), sin pretender agotarlos en una clase. Lo mismo puede hacerse con lo subjetivo, siempre que se sostenga desde una mirada crítica y situada.

Ahora bien, es importante reconocer que institucionalizar un saber tan estrechamente ligado a la subjetividad también conlleva riesgos. Uno de ellos es la psicologización de los conflictos escolares, es decir, la tendencia a interpretar problemas institucionales, pedagógicos o sociales como si fueran meramente emocionales o

individuales. Este recorte puede invisibilizar las condiciones materiales y culturales que sostienen ciertas formas de malestar, trasladando la responsabilidad al estudiante y despolitizando el conflicto. Otro riesgo es que la Psicología se convierta en una herramienta más de control y regulación de conductas, perdiendo su potencia reflexiva y crítica. Por eso, defender su incorporación curricular implica también defender un modo específico de enseñarla: no para adaptar, corregir o normativizar, sino para habilitar pensamiento, reconocimiento y agencia subjetiva.

Además, dejar este trabajo librado exclusivamente a lo informal o lo transversal no garantiza el acceso ni la equidad. Que lo psicológico “esté en el aire” no asegura que sea nombrado, comprendido ni habilitado en todos los centros. Al contrario, se corre el riesgo de que dependa del azar: del docente sensible, del grupo receptivo, del momento propicio. Formalizar este espacio no implica cerrar la experiencia, sino crear las condiciones para que ocurra con continuidad, legitimidad y sentido.

No se trata de psicologizar la escuela ni de convertir a los y las estudiantes en “pacientes”. Se trata de habilitar el pensamiento, la reflexión, la palabra propia. Y hacerlo desde un lugar pedagógico, crítico, abierto y responsable. La estructura no es enemiga de la sensibilidad: puede ser, si se construye con cuidado, una forma de sostenerla.

Eje 3- Dimensiones del desarrollo adolescente y aportes de una educación psicológica

3.1 – La inteligencia emocional como competencia básica para la vida escolar y social

La escuela es un escenario privilegiado para el desarrollo integral de los sujetos, especialmente durante la adolescencia, etapa en la que convergen profundos cambios biológicos, sociales, emocionales y cognitivos. A través de los vínculos que se establecen, de las prácticas que se sostienen y de los espacios de aprendizaje que se generan, los adolescentes pueden adquirir herramientas fundamentales no solo para la vida académica, sino también para la vida en sociedad. Sin embargo, la investigación empírica y la experiencia de docentes y profesionales en la educación muestran que no hay aprendizaje significativo sin un andamiaje emocional que lo sostenga (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). Esto implica reconocer la centralidad de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en contextos donde los estudiantes enfrentan situaciones de vulnerabilidad social o afectiva.

Es en este marco que la inteligencia emocional se posiciona como una competencia básica para la vida escolar y social. A partir del modelo de habilidades propuesto por Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional puede entenderse como la capacidad de

percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas. Fernández-Berrocal y Extremera (2005) han retomado y desarrollado este enfoque, destacando la relevancia de su incorporación en el ámbito educativo. Según estos autores, una adecuada educación emocional favorece el bienestar psicológico, la salud mental, el rendimiento académico y la calidad de los vínculos interpersonales, todos ellos aspectos centrales para el desarrollo adolescente.

Para profundizar en el abordaje de la inteligencia emocional en el ámbito escolar, recurrimos al modelo de aprendizaje socioemocional (SEL) desarrollado por la organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), ampliamente utilizado y validado a nivel internacional. Este modelo identifica cinco competencias clave que orientan las prácticas de educación emocional en la escuela: la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsable. A continuación se describen brevemente estas competencias, tal como son definidas por CASEL (2020).

La autoconciencia implica la capacidad de reconocer las propias emociones, pensamientos y valores, así como comprender cómo influyen en la conducta. Desarrollar esta competencia en el aula contribuye a que los y las adolescentes tengan una imagen positiva de sí mismos y puedan reconocer sus fortalezas y limitaciones, lo cual es fundamental en una etapa de construcción identitaria.

La autorregulación refiere a la habilidad de manejar emociones intensas, controlar impulsos y perseverar ante los desafíos. Esta competencia resulta especialmente importante en el trabajo con adolescentes, ya que favorece el desarrollo del autocontrol, la tolerancia a la frustración y la capacidad de establecer metas personales y académicas.

La conciencia social, por su parte, está vinculada a la empatía y a la capacidad de comprender las perspectivas de los demás, incluyendo aquellos que provienen de contextos y culturas diferentes. En contextos educativos marcados por la diversidad, promover esta competencia contribuye a construir entornos inclusivos y respetuosos, favoreciendo la convivencia y el reconocimiento del otro.

Las habilidades para relacionarse comprenden la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y de colaboración, comunicarse con claridad, escuchar activamente y resolver conflictos de manera constructiva. En los espacios escolares, estas habilidades son fundamentales para la construcción de vínculos positivos, tanto entre pares como con los adultos referentes, lo cual impacta directamente en el clima del aula y en la predisposición para el aprendizaje.

Finalmente, la toma de decisiones responsable se refiere a la capacidad de tomar decisiones éticas, seguras y constructivas, considerando las consecuencias de las propias

acciones. Desarrollar esta competencia en la adolescencia permite fortalecer el juicio crítico, la autonomía y el sentido de responsabilidad frente a los otros y a la comunidad.

Todas estas competencias emocionales no deben entenderse como meros complementos de otras asignaturas, sino como contenidos en sí mismos que requieren un abordaje sistemático y sostenido. Es importante no caer en posturas arrogantes ni exclusivistas: reconocemos que otras disciplinas pueden y deben contribuir al desarrollo socioemocional de los y las estudiantes. Sin embargo, es justamente por la complejidad e importancia de estas dimensiones que resulta necesario contar con espacios específicos, como lo es la psicología como asignatura, para su abordaje en profundidad. Desde allí, proponemos una intervención que habilite el reconocimiento y la gestión de las emociones, promueva la empatía, el respeto, la autorregulación y el pensamiento crítico, con el objetivo de contribuir al desarrollo integral de los y las adolescentes.

3.2- Habilidades sociales e interpersonales: herramientas para la convivencia y la ciudadanía

El desarrollo de habilidades sociales e interpersonales es un componente fundamental en la formación integral de los y las estudiantes, tanto para su bienestar psicológico como para su participación activa en la vida social. Desde la Psicología Educativa, estas habilidades no se conciben como aspectos accesorios o complementarios al aprendizaje académico, sino como contenidos en sí mismos, esenciales para la constitución subjetiva, la construcción de ciudadanía y la convivencia democrática. El modelo CASEL (2020) destaca dentro de sus cinco competencias clave la importancia de las habilidades de relación, que incluyen establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes, así como la capacidad para comunicarse con claridad, escuchar activamente, cooperar, resistir presiones sociales inapropiadas, negociar conflictos constructivamente y buscar o ofrecer ayuda cuando se necesita. En este sentido, trabajar en el aula herramientas como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos no sólo impacta en la dinámica grupal y en el clima de aula, sino que también repercute en otros contextos como la vida familiar, comunitaria y futura inserción laboral.

El trabajo sistemático sobre la empatía en contextos educativos tiene múltiples efectos positivos, tanto en el bienestar subjetivo del estudiante como en los climas de convivencia. Cuando los y las adolescentes desarrollan la capacidad de ponerse en el lugar del otro, no sólo disminuyen actitudes egocéntricas o agresivas, sino que aumenta la sensibilidad hacia las necesidades del entorno, fortaleciendo comportamientos prosociales y cooperativos (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2008). Este aprendizaje emocional tiene un impacto directo en la construcción de vínculos solidarios entre pares, en el

fortalecimiento del grupo como espacio de contención y en la promoción de relaciones más inclusivas. Además, la empatía posibilita una apertura hacia la otredad que es clave para la vida democrática: habilita formas de reconocimiento, respeto por la diferencia y compromiso con el otro que trascienden lo individual y se inscriben en una dimensión ética y social.

La comunicación asertiva, por su parte, representa una herramienta central para el ejercicio del derecho a la palabra, al respeto y a los límites. Su enseñanza permite que los y las adolescentes aprendan a expresar necesidades, emociones y desacuerdos de forma clara y respetuosa, sin someter ni someterse. En contextos educativos, su incorporación tiene efectos concretos: mejora la relación docente-estudiante, disminuye la conflictividad cotidiana, y empodera a los sujetos en la toma de decisiones. Desde una perspectiva de la Psicología Educativa que apuesta a la autonomía del estudiante, trabajar la asertividad es apostar a una comunicación democrática, que no sólo regula los vínculos en el aula, sino que también repercute en el ámbito familiar, fortaleciendo relaciones basadas en la escucha y el respeto mutuo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

La resolución de conflictos, entendida como una habilidad que se enseña y se aprende, abre la posibilidad de transformar situaciones de tensión en espacios de crecimiento. En lugar de reproducir modelos autoritarios o violentos, promover estrategias de resolución dialogada favorece la internalización de normas de convivencia basadas en la negociación, el reconocimiento del otro y la reparación de vínculos. Fernández-Berrocal y Aranda (2008) sostienen que cuando las y los estudiantes adquieren herramientas para enfrentar los conflictos sin violencia, no sólo disminuyen los episodios de agresividad, sino que se fortalece la cohesión grupal, se habilita el pensamiento crítico y se consolidan formas de agencia subjetiva más saludables. Además, este tipo de aprendizajes se proyecta fuera del ámbito escolar, potenciando la participación activa en la comunidad y en los espacios ciudadanos donde el disenso y el conflicto son inherentes a la vida social.

Estas habilidades, trabajadas desde una perspectiva situada, dialógica y crítica, como promueve la educación popular y el enfoque de la Psicología Educativa, permiten no sólo mejorar el clima escolar, sino también habilitar formas más justas, solidarias y reflexivas de habitar los espacios comunes.

3.3- Funciones ejecutivas y autorregulación del aprendizaje: claves neuropsicológicas para una educación integral

Durante la adolescencia, el cerebro humano atraviesa una fase de profunda reorganización, particularmente en el lóbulo frontal, área responsable de los procesos que la neuropsicología denomina funciones ejecutivas. Estas funciones (entre ellas, la planificación, el control inhibitorio, la memoria de trabajo, la toma de decisiones y la

flexibilidad cognitiva) resultan centrales para aprender, para convivir y para actuar con autonomía en contextos complejos. Sin embargo, su desarrollo gradual no siempre es contemplado por las exigencias escolares, que tienden a esperar un rendimiento homogéneo e inmediato, sin acompañar suficientemente los procesos que lo sostienen.

Desde una mirada neuropsicológica, Ardila (2007) sostiene que las funciones ejecutivas permiten a las personas formular metas, anticipar consecuencias, regular sus emociones y conductas, y adaptarse a situaciones nuevas. Kolb y Whishaw (2003), por su parte, destacan que estas habilidades no están completamente maduras en la adolescencia, lo cual explica, en parte, las dificultades que muchos estudiantes presentan para organizar su estudio, sostener la atención, gestionar el tiempo o resistir impulsos.

Aquí es donde la Psicología, como asignatura curricular, puede realizar un aporte sustancial. Su inclusión en el currículo no solo habilita la posibilidad de reflexionar sobre cómo pensamos, decidimos y aprendemos, sino que también brinda herramientas concretas para mejorar el aprendizaje en general. Comprender cómo funciona la memoria, cuáles son los factores que inciden en la atención, qué es la velocidad de procesamiento o cómo se consolida la información a largo plazo, son saberes que no solo fortalecen el conocimiento de uno mismo, sino que permiten mejorar el rendimiento en otras asignaturas y en la vida cotidiana.

Enseñar Psicología no es solo transmitir teorías, sino abrir la posibilidad de que los y las adolescentes se conviertan en sujetos activos de su propio aprendizaje. Al conocer los mecanismos de la mente humana y los procesos implicados en el aprender, los y las estudiantes pueden elegir estrategias más eficaces, regular sus tiempos, anticipar obstáculos y buscar modos más ajustados a su estilo cognitivo. Esta metacognición (la capacidad de pensar sobre cómo uno piensa) no es un lujo académico, sino una herramienta concreta de empoderamiento subjetivo.

Desde la Psicología Educativa, trabajar estas habilidades no implica patologizar ni “medir” al estudiante desde parámetros cerrados, sino acompañarlo en el desarrollo de su agencia, su autorregulación y su autonomía. Se trata de educar no sólo para responder a consignas, sino para comprender los procesos que nos constituyen como sujetos que piensan, eligen, se equivocan y pueden volver a empezar.

3.4- Fortalezas personales, sentido vital y motivación: aportes formativos de la Psicología como asignatura

La inclusión de la Psicología como asignatura curricular puede contribuir de manera valiosa al desarrollo integral de los y las adolescentes, al brindarles herramientas para conocerse mejor, identificar sus fortalezas personales, explorar aquello que los motiva y

comenzar a imaginar un proyecto vital con sentido. Aunque estos contenidos suelen abordarse de forma transversal en algunas materias, contar con un espacio pedagógico específico permitiría tratarlos de manera más profunda, sistemática y sostenida.

Desde la Psicología Positiva, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) proponen cambiar el foco exclusivo en el déficit o la patología, y comenzar a estudiar y promover aquello que hace que las personas prosperen: sus virtudes, sus recursos internos, su capacidad para dar sentido a la experiencia. En el contexto educativo, esto implica habilitar espacios donde los y las estudiantes puedan identificar sus propias fortalezas (como la curiosidad, la creatividad, la perseverancia o el sentido del humor entre tantas) y trabajar en su desarrollo. Seligman et al. (2005) demostraron que programas que fomentan estas fortalezas no solo mejoran el bienestar emocional de los adolescentes, sino que también impactan positivamente en su rendimiento académico, su conducta prosocial y su compromiso con el aprendizaje.

Estas fortalezas, sin embargo, no emergen por sí solas. Necesitan contextos que las visibilicen, las valoren y las trabajen con intención pedagógica. La Psicología, como asignatura, permite precisamente eso: crear un espacio curricular donde los estudiantes puedan reflexionar sobre sí mismos, sobre lo que los hace únicos, sobre cómo transformar lo que viven en recursos para crecer. Tal como señalan Giménez, Valverde y Torres (2010), superar los modelos basados exclusivamente en la vulnerabilidad requiere partir de una mirada que reconozca la potencia de las adolescencias, aun en contextos adversos.

En estrecha relación con esto, el desarrollo de la motivación intrínseca (aquella que nace del interés genuino, del deseo de aprender, de la conexión con un objetivo personal) constituye otro eje central del trabajo psicológico en la educación. Tapia (2005) subraya que los y las adolescentes aprenden mejor cuando encuentran sentido en lo que hacen, cuando pueden vincular lo escolar con sus intereses, emociones y vivencias. La Psicología, en tanto materia curricular, ofrece recursos para entender cómo funciona la motivación, qué la inhibe o la potencia, y cómo podemos generar estrategias para sostenerla incluso en condiciones de frustración o desinterés.

Más allá del aula, este tipo de aprendizaje tiene un valor formativo que trasciende lo académico. Comprender lo que me apasiona, cómo me motiva, qué me frena o qué me impulsa, es fundamental para la construcción de un proyecto de vida. Y si bien otras materias pueden contribuir indirectamente a este proceso, contar con un espacio específico donde estos contenidos se aborden como objeto de estudio, como campo de reflexión y como práctica vivencial, permite a los y las estudiantes adquirir herramientas aplicables en todos los ámbitos de su vida: el estudio, el trabajo, los vínculos, las decisiones.

La inclusión de la Psicología como asignatura no pretende desplazar el trabajo que ya hacen otras disciplinas, sino complementar y enriquecer la formación adolescente desde

un lugar que muchas veces ha sido invisibilizado: el de la construcción subjetiva, el autoconocimiento, el propósito vital. Se trata de incorporar al currículo escolar una dimensión fundamental de lo humano, que lejos de oponerse a lo académico, lo potencia. Porque no se aprende bien sin motivación, no se crece sin reconocimiento, y no se elige sin conocer lo que uno quiere, lo que puede y lo que vale.

3.5- Enfoques y técnicas aplicables en el aula: educación emocional, *mindfulness* y más

Incluir la asignatura Psicología también trata de habilitar espacios donde los estudiantes aprendan herramientas concretas para su vida cotidiana. Es allí donde la enseñanza de técnicas psicoeducativas cobra un valor especial: no se trata de teorizar en abstracto, sino de dotar al aula de recursos aplicables, útiles y transformadores.

En este sentido, la educación emocional ofrece una amplia gama de prácticas didácticas que pueden ser integradas en el aula. Por ejemplo, el uso del diario emocional (una herramienta que permite registrar cotidianamente emociones sentidas, situaciones asociadas y reacciones corporales) resulta especialmente valiosa para promover el autoconocimiento y la autorregulación (Bisquerra, 2009). Del mismo modo, ruedas de emociones o anagramas emocionales se han utilizado con éxito en talleres psicoeducativos, promoviendo la expresión, el reconocimiento y el desarrollo del vocabulario emocional de forma lúdica. Estas dinámicas permiten no solo identificar emociones propias, sino también reconocer la legitimidad de las emociones de los otros, lo que favorece la empatía y el respeto mutuo (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007).

Técnicas basadas en el *mindfulness* o atención plena también pueden formar parte del contenido curricular. Lejos de una moda pasajera, el *mindfulness* cuenta con respaldo empírico que demuestra su eficacia para reducir el estrés, mejorar la concentración y regular las emociones (Jennings, 2015). Bastan cinco minutos al comenzar una clase para realizar una respiración guiada o una breve visualización corporal, lo que contribuye a la creación de climas de aula más tranquilos y receptivos.

Asimismo, pueden enseñarse recursos derivados de la psicología cognitivo-conductual, como la identificación de pensamientos automáticos. Adaptar esta técnica al contexto educativo permite que los estudiantes reconozcan qué se dicen a sí mismos y cómo eso afecta su conducta, promoviendo una mirada crítica sobre los propios pensamientos (Beck, 2015). Actividades que inviten a reescribir pensamientos distorsionados o negativos en versiones más realistas pueden ser de gran utilidad para fortalecer la autoestima y la autorregulación emocional.

Otras estrategias aplicables incluyen los role playing o dramatizaciones de situaciones conflictivas, para trabajar habilidades sociales y resolución de problemas; la realización de listas de fortalezas personales, basadas en la psicología positiva (Seligman, 2011); y pausas activas como técnicas de autocuidado. Estas prácticas, lejos de buscar respuestas inmediatas o fórmulas mágicas, invitan a mirar(se), a sentir(se), a nombrar(se) en un entorno seguro.

Incluir estas técnicas dentro del currículo formal supone ampliar la caja de herramientas con las que estudiantes y docentes se enfrentan a la complejidad de lo cotidiano; y abrir espacios donde se enseñe a estar con uno mismo y con los otros de maneras más conscientes, empáticas y saludables.

Eje 4- Institucionalizar la enseñanza de la Psicología: condiciones y desafíos

Hacer lugar a la Psicología en el currículo educativo no es solo cuestión de voluntad, sino también de responsabilidad. Si hemos de apostar por una formación integral que contemple la dimensión subjetiva, vincular y emocional de los y las estudiantes, necesitamos construir ese espacio con cimientos sólidos. La presencia de esta asignatura no puede ser casual ni improvisada, y mucho menos delegada a actores institucionales que, aunque bien intencionados, no siempre cuentan con las herramientas necesarias para sostenerla.

Este eje se propone reflexionar sobre las condiciones necesarias para que la Psicología pueda ser efectivamente una asignatura curricular. ¿Quiénes deben enseñarla? ¿Cuál debe ser su rol dentro de la experiencia educativa? ¿Qué la diferencia de otras figuras institucionales con las que a veces se la confunde? Estas preguntas no buscan trazar límites excluyentes, sino reconocer la especificidad y el valor de este saber en el ámbito educativo.

Hablar de institucionalizar la enseñanza de la Psicología implica también discutir el reconocimiento profesional, la formación continua, y la legitimación institucional de quienes asumen esta tarea. Porque un saber que pretende habilitar pensamiento no puede ser tratado con liviandad, ni convertirse en un recurso circunstancial. Requiere presencia, formación y sentido.

4.1- Un saber que no se improvisa: formación específica y riesgo de delegación

Hablar de la enseñanza de la Psicología en el sistema educativo implica, necesariamente, discutir quiénes están en condiciones de asumir esa tarea. La psicología como disciplina no puede reducirse a un conjunto de consejos, intuiciones o “buenas

intenciones”. Su transmisión en el ámbito escolar requiere formación específica, sensibilidad pedagógica y comprensión crítica de los marcos teóricos que la sostienen.

La tentación de delegar este espacio a figuras institucionales diversas (docentes de otras áreas, técnicos, incluso familias) no sólo deslegitima el valor del saber psicológico, sino que habilita el riesgo de banalizar un campo complejo, que trabaja con la subjetividad, el malestar, los vínculos, la historia y la singularidad de cada estudiante. Como plantea Carrasco (2012), intervenir en contextos educativos exige una formación profesional específica que permita operar en los intersticios institucionales, leer procesos desde lo singular y lo colectivo, y sostener una práctica ética allí donde las respuestas rápidas o intuitivas solo refuerzan la desigualdad.

Es frecuente que cuando se habla de emociones, vínculos o malestares, se piense que una buena conversación podría “resolver” lo que ocurre. Pero esta suposición desconoce que no todos los saberes son equivalentes, y que la cercanía temática no equivale a competencia pedagógica. Nadie cuestiona que una dificultad con la química o la matemática deba ser atendida por un docente o un profesor docente de esta asignatura. Sin embargo, cuando se trata de la subjetividad, la respuesta muchas veces se traslada a la familia o a otros actores del centro educativo. Esta idea, aunque bien intencionada, subestima la especificidad del saber psicológico, y puede incluso tener efectos negativos si se reproduce desde experiencias personales, creencias o esquemas de crianza no reflexionados.

Desde esta perspectiva, la profesionalización del rol docente en Psicología no es un lujo, sino una necesidad. Implica reconocer que no todo saber es transmisible por cualquiera, que hay dimensiones éticas, epistemológicas y metodológicas que deben ser cuidadas. La formación para la docencia en esta área debe ir más allá del dominio teórico: requiere herramientas para leer contextos, construir vínculos pedagógicos significativos, y sostener espacios de escucha donde lo emocional y lo cognitivo puedan entramarse sin jerarquías. No se trata de “enseñar a ser felices” ni de brindar recetas de autoayuda, sino de crear condiciones para pensarnos, cuestionarnos y construir sentidos compartidos.

Institucionalizar esta asignatura implica también asumir que el saber psicológico no puede ser improvisado, ni reducido a intervenciones puntuales. Requiere un espacio curricular propio, sostenido por docentes con formación específica, capaces de articular la teoría con la práctica, y de habitar el aula como un espacio ético, político y profundamente humano.

4.2- Acompañar, no controlar: el rol del docente de Psicología en la experiencia educativa

La inclusión de la Psicología como asignatura curricular exige también revisar el lugar que ocupa quien la enseña. La figura del docente de Psicología no puede confundirse con la de un terapeuta, ni su tarea limitarse a contener, diagnosticar o intervenir sobre lo que se percibe como “problemático” en el aula. Muy por el contrario, su función debe situarse en el plano educativo: habilitar el pensamiento, abrir preguntas, y construir junto a los estudiantes una lectura crítica y situada del mundo emocional y social que habitan.

Esta distinción es clave para no caer en una lógica de control o de normalización de las subjetividades. El docente de Psicología no está allí para corregir conductas, sino para generar condiciones de posibilidad para el pensamiento. Acompañar implica primero comprender, antes que corregir; sostener un espacio donde las palabras tengan valor, y donde el malestar pueda ser nombrado sin ser patologizado.

Este riesgo no es menor si se considera que la escuela, históricamente, ha operado también como una institución de control sobre los cuerpos, las emociones y los discursos (Foucault, 1977). En ese marco, incorporar la Psicología sin una reflexión crítica sobre cómo enseñarla podría reforzar formas sutiles de disciplinamiento, donde el objetivo no sea comprender lo que siente el otro, sino hacer que se adapte más fácilmente a lo que se espera de él. Por eso, sostener esta asignatura desde una perspectiva pedagógica no solo es una definición didáctica: es una posición política que implica resistir a las lógicas de control y afirmar una pedagogía del acompañamiento, el reconocimiento y la escucha.

Enseñar Psicología no es “hacer clínica en la escuela”, sino proponer herramientas para comprendernos y habitar con mayor conciencia los vínculos, las emociones, los discursos y los mandatos que nos atraviesan. Es, en cierto modo, crear un espacio para detenerse a pensar lo que suele quedar silenciado en la vorágine institucional. Se trata de sostener una presencia que no clausure sentidos, sino que los abra.

A la vez, al estar inserta dentro del currículo formal, esta asignatura no puede limitarse únicamente a “habilitar espacios”: debe asumir también su lugar como generadora de conocimiento. Eso implica enseñar conceptos, teorías, lenguajes, pero también construir saber desde lo situado, lo vivido, lo colectivo. Es un conocimiento que se ancla en la experiencia, pero que no se queda en ella: que la nombra, la piensa, la complejiza, y la vuelve materia de reflexión compartida.

4.3- Profesionalizar, reconocer, legitimar: hacia una institucionalización con sentido

Una asignatura que trabaja con lo humano (con las emociones, los vínculos, los sentidos, las heridas y las búsquedas) no puede quedar librada a la improvisación o la

buena voluntad. Precisa un espacio propio, docentes formados, y el reconocimiento explícito de que su aporte es tan riguroso como necesario.

Profesionalizar la enseñanza de la Psicología implica asumir que este saber requiere formación continua, actualización crítica y compromiso ético. Significa también visibilizar el trabajo que ya se viene realizando en diferentes experiencias educativas (como las prácticas universitarias, los talleres, los dispositivos de acompañamiento) y transformarlo en política pública, en derecho garantizado y no en excepción bienintencionada.

Institucionalizar con sentido es resistir también a la tentación de convertir esta asignatura en un suplemento emocional o en un recurso terapéutico encubierto. Es defender su lugar como espacio de producción de conocimiento, como territorio pedagógico desde el cual los y las estudiantes puedan pensarse, cuestionar lo dado y construir otras narrativas posibles. Y es, sobre todo, apostar a una escuela que abrace la complejidad, que no solo enseñe contenidos, sino que haga lugar a las personas que aprenden.

Conclusiones

Incorporar la Psicología como asignatura curricular en la educación media es una invitación profunda a repensar el lugar que ocupa lo humano en la educación. A preguntarnos qué tipo de sujetos estamos formando cuando enseñamos sin nombrar el dolor, sin habilitar la palabra, sin hacer espacio a la historia íntima que cada adolescente carga en su mochila invisible. Es, en definitiva, una apuesta ética: la de construir espacios formativos que no huyan de la subjetividad, sino que la abracen, la piensen, la acompañen.

A lo largo de estas páginas se ha intentado argumentar que la Psicología, lejos de ser un saber accesorio o terapéutico, puede convertirse en un territorio pedagógico clave para habilitar experiencias de autoconocimiento, reflexión crítica, cuidado mutuo y construcción de sentido. No se trata de reemplazar lo que ya existe, ni de imaginar que una nueva asignatura resolverá por sí sola los desafíos estructurales del sistema educativo. Se trata, más bien, de sumar una voz que hoy falta, de institucionalizar un lenguaje que ya habita los pasillos, los recreos, los talleres ocasionales, pero que merece un lugar legítimo y sostenido en el currículo.

Porque hay estudiantes que abandonan sintiendo que nadie los haya escuchado de verdad. Hay adolescentes que atraviesan sus años escolares sin haber podido ponerle nombre a lo que sienten. Hay docentes que sienten que repiten contenidos sin saber cómo acompañar los silencios que duelen. Y hay instituciones educativas que siguen funcionando como si enseñar fuera apenas transmitir, y no también (y sobre todo) hacer lugar a la subjetividad.

La Psicología puede contribuir a hacer lugar al pensamiento, las preguntas, los vínculos y emociones. Un espacio donde no se imparta una “educación emocional” domesticada y superficial, sino una formación subjetiva crítica, sensible y transformadora. Un aula donde se pueda hablar del enojo sin que sea etiquetado, del miedo sin que sea minimizado, del deseo sin que sea corregido. Una clase que habilite preguntas que no tienen respuestas cerradas, pero que abren caminos.

Claro que hay riesgos. Institucionalizar un saber tan ligado a la subjetividad implica estar alerta a las lógicas de control, a la psicologización del conflicto, a la tentación de convertir la escucha en adaptación. Pero esos riesgos no se evitan negando el problema: se enfrentan con formación, con cuidado, con compromiso político y con docentes que no teman enseñar lo invisible.

Hoy que tantas trayectorias educativas se ven tensionadas por la desigualdad, el desarraigo o la falta de sentido, tal vez imaginar una materia que enseñe a pensarse, a sentirse, a decirse, a sí mismo y a los otros, no sea una fantasía ingenua, sino un gesto de responsabilidad. Porque hay transformaciones que no comienzan con leyes, sino con una conversación. Con una palabra que alguien se atreve a decir por primera vez. Con una clase donde no se enseña a repetir, sino a reconocerse.

No es magia. No es salvación. Pero es posible. Y apostar por esa posibilidad ya es, en sí misma, una forma de esperanza.

Tal vez no podamos cambiar todo de un día para el otro. Tal vez no logremos que cada adolescente encuentre sentido en su camino formativo. Pero sí podemos construir una educación donde, al menos, eso sea deseable, pensable, intentado. Una educación donde la subjetividad no sea un problema, sino una potencia. Donde se enseñe a ser con otros. Donde nadie sienta que su historia no importa.

Y si alguna vez, en algún rincón del aula, una adolescente pudiera decir “por fin puedo darle nombre a lo que siento y encontrar un espacio para comprenderlo”, entonces sabremos que valió la pena imaginarlo.

Epílogo

Escribí este trabajo con mi caja de herramientas, con algunas prestadas, con palabras que aprendí, con otras que inventé para poder decir lo que no encontraba en los libros. Lo pensé muchas veces desde la razón, pero lo sostuve (cada vez que dudé) con algo más profundo: la certeza de que esto importa. Que vale imaginarlo. Que vale defenderlo. Transitar este proceso de trabajo final fue también un modo de reafirmar por qué elegí esta profesión, por qué me importa tanto la educación, y por qué creo que la Psicología no puede quedarse afuera de la vida cotidiana de los adolescentes. Ojalá este

texto no cierre, sino que abra. Que invite a seguir pensando. Quizás, este ensayo sea también un primer trazo de lo que deseo seguir construyendo como profesional: una psicología que piense la educación como un espacio de subjetividad, justicia y esperanza.

Y que, si en algún momento alguien lo lee con la misma convicción con la que yo lo escribí, se anime también a imaginar lo que aún no existe, y a defender con ternura lo que todavía es posible transformar.

Referencias

- ANEP. (2022). *Marco Curricular Nacional de la educación obligatoria*. Administración Nacional de Educación Pública.
- Ardila, A. (2007). *Neuropsicología clínica*. México: Manual Moderno.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arocena, R. (2014). *Democratizar el conocimiento para democratizar la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, J. S. (1995). *Terapia cognitiva: Conceptos básicos y profundización*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10(1), 61–82.
- Bullying Sin Fronteras. (2023). *Estadísticas mundiales de bullying 2022/2023 – Uruguay*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2022/02/estadisticas-de-bullying-en-uruguay.html>
- Carrasco, J. C. (2012). *La intervención del psicólogo en contextos educativos*. Revista de Psicología y Educación, 6(1), 45–58. Universidad de la República.
- CASEL. (2020). *El marco de CASEL para la educación social y emocional. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Recuperado de <https://casel.org/what-is-SEL>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Fernández-Berrocal, P., & Aranda, D. R. (2008). *La inteligencia emocional en la educación*. Electronic Journal of Research in Education Psychology, 6(15), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 63–93. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Ferreiro, E. (2004). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (1992). *Las instituciones educativas: Cara y ceca*. Del Estante Editorial.
- Giménez, M., Valverde, C. V., & Torres, G. H. (2010). *El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad*. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 97–116.
- Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo [INDDHH]. (2020). *Medicalización y patologización de las infancias y adolescencias*. <https://www.gub.uy/institucion-nacional-derechos-humanos-uruguay/comunicacion/publicaciones/medicalizacion-patologizacion-infancias-adolescencias-informe-final>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2024). *Egreso de media: nuevas cifras, viejas conclusiones (Boletín)*. Montevideo: INEEEd.
- Instituto Nacional de la Juventud [INJU] & UNICEF Uruguay. (2023). *Panorama de la salud mental y bienestar psicosocial en adolescentes y jóvenes de 16 a 19 años desde el Panel de Juventudes de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ)*. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/noticias/inju-unicef-presentaron-informe-sobre-salud-mental-adolescentes-jovenes>
- Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. W. W. Norton & Company.
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2003). *Neuropsicología humana (4.ª ed.)*. Barcelona: Médica Panamericana.
- Ministerio de Salud Pública [MSP]. (2023). *Suicidio en adolescentes en Uruguay: un análisis desde el sistema de salud*. <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/publicaciones/suicidio-adolescentes-uruguay-analisis-desde-sistema-salud>
- Saiz Sánchez, C. (2009). *Pensamiento crítico: Conceptos básicos y actividades prácticas. Pirámide*.
- Saiz Sánchez, C. (2020). *Pensamiento crítico y eficacia*. Pirámide.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Inteligencia emocional. Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211.

- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). *Positive psychology progress: empirical validation of interventions*. *American psychologist*, 60(5), 410.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association.
- Seligman, M. E. P. (2011). *La auténtica felicidad: Usar la nueva psicología positiva para alcanzar el potencial interior*. Zeta.
- Skliar, C. (2012). *Pedagogía de las diferencias. Notas para una educación inclusiva*. Novedades Educativas.
- Tapia, J. A. (2005). *Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. La orientación escolar en centros educativos*, 11(2), 209–242.
- UNFPA Uruguay. (2023). *Explotación sexual de niñas, niños y adolescentes en Uruguay: Avances, desafíos y resistencias*. Montevideo: Fondo de Población de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/pubexplotacionsexual23web.pdf>
- UNICEF & ANEP. (2023). *Ausentismo escolar en la educación media básica en Uruguay*. https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=343
- UNICEF. (2021). *Acoso escolar en Uruguay: ¿Cómo se manifiesta y cómo prevenirlo?* https://bibliotecaunicef.uy/documentos/211_Acoso_escolar_Uruguay.pdf
- UNICEF, Universidad Católica del Uruguay & ANEP. (2022). *Informe Kids Online Uruguay 2022. Montevideo: UNICEF*. Recuperado de <https://www.unicef.org/uruguay/media/9936/file/Informe%20Kids%20Online%20Uruguay%202022.pdf>
- Vázquez Zanabria, N. A., & Mares Miramontes, A. (2023). *Enseñanza de la Psicología en educación media superior: una visión desde sus docentes*. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 26(1). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/85467>