



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Ensayo Académico

*El proceso de formación de una estudiante mujer en Psicología:
implicación, subjetividad y cruces institucionales.*



Paula Gómez Seijas

4.985.110-3

Docente Tutora: Prof. Mercedes Sánchez

Docente Revisora: Delia Bianchi

Montevideo, Junio 2026.

"Entender y comprender que conocer al otro implica mirar más allá de lo visible: más allá de etiquetas, diagnósticos o roles asignados por la institución o la sociedad. Implica abrirse, permitir que las historias de las personas nos atraviesan y reconocer cómo nos transforman en el proceso."

- Extraído del Portafolio Final de Práctica (2025). Programa de Practicantes y Residentes, Convenio Facultad de Psicología UdelaR-ASSE

I. AGRADECIMIENTOS

Culminar este proceso representa no solo un logro académico, sino el cierre de una etapa de profundo aprendizaje personal.

A mis padres, por la paciencia, la confianza y por no rendirse nunca. Gracias por enseñarme sobre principios, realidades y esa lealtad profundamente arraigada en nuestra familia que hoy me representa con mucho orgullo. Este logro es, ante todo, de ustedes.

A mi hermano, por la presencia constante y el apoyo moral. Gracias por ser la distracción necesaria y por estar ahí, con pocas palabras, pero con una firmeza absoluta.

A mis compañeras, mujeres fuertes y profesionales admirables que se convirtieron en mi círculo de amistad y sabiduría. Gracias por los mimos, el amor, las risas y por transformar nuestra convivencia en un refugio de contención fundamental.

A mi tutora, por aceptarme como su primer desafío y acompañarme con paciencia. Gracias por saber frenarme y darme claridad cuando el panorama se volvía confuso.

A todos ellos, mi más profunda gratitud por ayudarme a convertir este proyecto en una realidad.

II. RESUMEN

Este Trabajo Final de Grado analiza los procesos de subjetivación y las dinámicas de legitimación que atraviesan la formación de una estudiante de Psicología. A partir de un abordaje de conocimientos situados, se sistematiza el recorrido de una mujer joven y del interior del país, con el fin de problematizar cómo los marcos institucionales organizan las experiencias, las expectativas y los roles de género en el ejercicio pre profesional.

En diálogo con diversos referentes del Análisis Institucional y la Epistemología Feminista, se examinan diversas prácticas cotidianas, tales como la indicación parcial, la ausencia de espacios de referencia propios y la invisibilización de las tareas de cuidado, en tanto analizadores de la implicación. Esta perspectiva permite interrogar las lógicas naturalizadas en los dispositivos de práctica, asumiendo que la formación es un devenir inacabado condicionado por dinámicas territoriales y simbólicas. Se concluye que el reconocimiento de la parcialidad y la vulnerabilidad constituye una potencia crítica fundamental para la construcción de una ética de la responsabilidad en el ejercicio de la Psicología.

Palabras clave: Implicación, Feminismo, Institución, Conocimientos situados, Subjetivación.

Abstract

This Final Degree Project analyzes the processes of subjectivation and the dynamics of legitimization that traverse the training of a psychology student. Using a situated knowledges approach, the journey of a young woman from the country's interior is systematized, aiming to

problematize how institutional frameworks organize experiences, expectations, and gender roles in pre-professional practice.

In dialogue with various authors from Institutional Analysis and Feminist Epistemology, everyday practices—such as partial instructions, the lack of dedicated physical spaces, and the invisibilization of care tasks—are examined as analyzers of implication. This perspective allows for the questioning of naturalized logics within practice settings, assuming that training is an unfinished becoming conditioned by territorial and symbolic dynamics. The study concludes that recognizing partiality and vulnerability constitutes a fundamental critical strength for the construction of an ethics of responsibility in the practice of Psychology.

Keywords: Implication, Feminism, Institution, Situated knowledges, Subjectivation.

ÍNDICE

I. AGRADECIMIENTOS	1
II. RESUMEN	2
III. Introducción:.....	5
IV. Metodología.....	6
APARTADO 1: Implicación y análisis institucional.....	8
1.1. ¿Por qué se cree que no se puede ser feliz en el interior?	8
1.2. El territorio como espejo.	10
1.3. El cruce institucional UdelaR–ASSE: Lógicas y subjetividad en formación	11
1.4. El silencio como dispositivo de poder.....	13
VI. APARTADO 2: “Hasta que la olla explote”.	16
VII. APARTADO 3. “Fingir demencia”	18
IV. APARTADO 4. “La practicante rebelde”: Género, corporalidad y la política del cuidado..	23
4.1. Pedagogía de la crueldad.	24
4.2. La construcción de la autoridad.....	26
V. Consideraciones Finales: El saber que nace de la intemperie	27
VII. Referencias Bibliográficas:.....	30

III. Introducción:

El presente ensayo académico corresponde al Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. Se propone analizar cómo los dispositivos institucionales universitarios y del sistema público de salud estructuran experiencias, expectativas y posibilidades de legitimación en la formación de estudiantes de Psicología, con un enfoque particular en género, implicación y relaciones de poder. El recorrido formativo abordado se sitúa en la experiencia de una estudiante mujer, oriunda del departamento de Flores, que atravesó la mayor parte de su formación en sedes del interior, con el posterior tránsito hacia Montevideo (Facultad de Psicología) y la inserción en el programa de Practicantes y Residentes de la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE). Considero que este trayecto visibiliza la formación heterogénea y las oportunidades que brinda la UdelaR, contemplando las encrucijadas organizacionales y simbólicas que emergen al habitar el territorio.

El ensayo se inscribe en una perspectiva de análisis institucional (Lourau, 1970/2001; Lapassade, 1974) con aportes fundamentales de la epistemología feminista (Haraway, 1988; Harding, 1996; Smith, 1987), con el objetivo de problematizar cómo las instituciones organizan la subjetividad profesional. Esta elección no responde a un interés autobiográfico, sino a una decisión epistemológica que concibe el conocimiento como situado, encarnado y producido desde posiciones específicas. Lejos de buscar generalizar una experiencia individual, este trabajo aborda mi recorrido como una perspectiva parcial, asumiendo que el conocimiento es siempre localizado y que mi mirada, al ser la propia, no pretende anular ni representar la diversidad de otras vivencias, sino interrogar las lógicas institucionales desde un lugar de enunciación claro: mujer, joven, del interior y practicante pre profesional.

A través de lo que Mercedes Minnicelli (2013) denomina “ceremonias mínimas”, se visibilizan las formas en que se organiza la autoridad, se invisibiliza el trabajo de cuidado y se construyen las expectativas sobre autonomía y compromiso. Esta mirada invita a reflexionar sobre las condiciones que permiten o limitan el reconocimiento de quienes ocupan posiciones históricamente desvalorizadas en el campo de la salud mental.

IV. Metodología

Dado el carácter de este ensayo, la metodología no se define como un conjunto de pasos técnicos externos al objeto de estudio, sino como un ejercicio de reflexividad crítica sobre la propia práctica. La estrategia metodológica se sustenta en tres pilares fundamentales: el análisis de la implicación, la perspectiva de los conocimientos situados y la narrativa de escenas como analizadores institucionales.

Siguiendo la línea del análisis institucional (Lourau, 1970/2001; Lapassade, 1974), mi posición no es la de una observadora neutral, sino la de un sujeto atravesado por los dispositivos que analiza. La perspectiva adoptada en este ensayo no busca una objetividad distante, sino que se apoya en el reconocimiento de la implicación. Entiendo que los vínculos sociales, institucionales y afectivos que me ligan a la práctica funcionan aquí como una herramienta de reflexión: esos momentos de incomodidad, la duda frente a lo desconocido o la incertidumbre del inicio, no son errores en mi formación, sino puntos de partida para interrogar aquello que a menudo se naturaliza en los espacios donde trabajamos.

En este ensayo se asume la propuesta de Haraway (1988) sobre los conocimientos situados, la cual cuestiona la pretensión de una objetividad universal, neutral y deslocalizada. Desde este

marco, la rigurosidad del análisis no reside en una supuesta imparcialidad, sino en lo que la autora denomina una "política de la posición": la capacidad de reconocer la propia parcialidad como condición de posibilidad del saber. Al explicitar mi lugar como mujer y estudiante del interior del país, busco construir una objetividad responsable; una que no pretende hablar por "la Psicología" como una abstracción universal, sino dar cuenta de las lógicas institucionales que se encarnan en un cuerpo y un territorio específico.

El trabajo utiliza el registro narrativo de situaciones cotidianas en el Centro de Rehabilitación Psicosocial. Estos relatos no funcionan como meras anécdotas, sino como fragmentos de la realidad institucional donde se juegan las ceremonias mínimas (Minnicelli, 2013). Situaciones como la indicación parcial o la ausencia de un espacio de referencia físico son tratadas como datos empíricos. A través de la descripción densa de estos gestos, se busca problematizar los mecanismos de poder y las formas en que la institución regula el acceso al saber y a la legitimidad profesional.

En suma, la apuesta metodológica se define como una insumisión epistemológica (Walsh, 2017, p. 28): el acto de producir saber desde los márgenes del dispositivo, asumiendo que es precisamente la parcialidad de la experiencia la que permite interrogar lo instituido con mayor agudeza. No se trata sólo de describir una práctica, sino de habitar la grieta institucional para dar lugar a una mirada que la norma suele invisibilizar.

APARTADO 1: Implicación y análisis institucional.

El territorio no constituye solamente un contexto geográfico, sino una dimensión que organiza prácticas, discursos y modos de subjetivación en la formación universitaria. Desde mi experiencia de estudiante implicada (mujer, joven y proveniente del interior), el tránsito entre sedes permite visibilizar las lógicas institucionales diferenciadas que coexisten dentro de la Universidad de la República (UdelaR). Este tránsito muestra cómo la formación académica se estructura en torno a jerarquías, centralización del saber y legitimación diferencial de trayectorias (Bourdieu, 1988; Lourau, 1970/2001). En este escenario, la implicación no se presenta como un punto de partida transparente, sino como una dimensión que se configura en el propio transcurso de la experiencia, especialmente allí donde la práctica no se deja ordenar fácilmente por los marcos teóricos disponibles.

Por lo tanto, Lourau (1970/200, p. 283) plantea que nuestra relación con las instituciones no es neutra; por ello, mi lugar como practicante funciona como un analizador. Esto no implica una crítica externa a la institución, sino la posibilidad de habitar un espacio de pregunta que permita observar aquellas dinámicas académicas que, por cotidianas, a veces dejamos de problematizar. Esta perspectiva invita a reconocer que el conocimiento se construye de forma situada, reconociendo que nuestra mirada es siempre parcial y se encuentra en diálogo constante con las estructuras y los saberes que circulan en la universidad (Haraway, 1988).

1.1. ¿Por qué se cree que no se puede ser feliz en el interior?

Esta interrogante me ha perseguido durante toda mi formación, aunque me he dado cuenta de ello conscientemente casi al final y, siendo honesta, no fui inmune a ella. Esta idea, tan instalada,

deja a la vista algo que viene de hace tiempo: una serie de mandatos que funcionan en automático y que nos hacen creer que, para ser una profesional excelente, sí o sí hay que estar en Montevideo. Siguiendo a Lourau (1970/2001), al hablar de lo instituido, me refiero a esa estructura rígida que tiende a reproducir lo mismo; en este caso, la construcción del interior como un lugar de pasaje o de una eterna "falta de herramientas" (Fernández, 1998).

Durante mucho tiempo, yo misma formé parte de esa "falta". No llegué a la sede de Paysandú con una convicción clara; por el contrario, habité la duda, el planteo constante de si estaba en el lugar correcto y las ganas de renunciar ante la sensación de estar quedando "fuera" del circuito central. Al trasladarlo al plano de la subjetividad, me apoyo en la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2010) y su análisis sobre la "Sociología de las ausencias" (Santos, 2010, p. 22), se entiende que la institución muchas veces vuelve invisible o no existente aquello que no encaja en su centro. No es que en el interior del país falten herramientas, sino que hay saberes y prácticas que son omitidos para sostener la jerarquía, no hace falta mudarse a la capital para sentirse fuera de lugar; el sistema se encarga de que habitemos nuestro propio entorno como algo ajeno o incompleto. En mi experiencia como estudiante, la formación no se presentó inicialmente como una potencia, sino como una resistencia constante contra esa sensación de invalidez técnica. Era el esfuerzo por no sucumbir a un pensamiento que calificaba mi aprendizaje como de "segunda categoría" por el solo hecho de no ocurrir en Montevideo.

1.2. El territorio como espejo.

Para quienes somos oriundos del interior (en mi caso, de Trinidad-Flores), la llegada a Paysandú no supuso un choque en los ritmos de vida, la escala de la ciudad o los modos de socialización. El estilo de vida de ambas ciudades se asemeja, lo que inicialmente pudo generar una falsa sensación de "meseta". Sin embargo, que el lugar me resultaba tan familiar fue justamente lo más difícil. Al no ser un entorno extraño para mí, el verdadero desafío fue aprender a mirar con ojos nuevos aquello que me resultaba demasiado conocido, para no dar por sentado lo que pasaba ahí adentro.

Esta cercanía hizo que no pudiera mirar al individuo de forma aislada. Me sacó de la idea de buscar el problema solo en lo personal para empezar a entenderlo como parte de una red. Al igual que me sucedió al mudarme y asumir las responsabilidades de una vida independiente, entendí que el bienestar tiene mucho que ver con el territorio que habitamos y con los vínculos que nos sostienen. Esta vivencia personal fue la que me permitió ver que la carrera no puede ser algo que ocurre solo entre cuatro paredes, sino que debe dialogar con la realidad de los lugares donde la gente vive y construye su día a día. Tal como lo plantea Maritza Montero (2004), esto requiere procesos de familiarización y des-familiarización. Al ser el estilo de vida tan semejante al de mi origen, el esfuerzo analítico estuvo en mirar con ojos críticos lo cotidiano: entender que el malestar de un usuario es indisociable de las condiciones de su territorio, de su trabajo y de su historia. No fue ni es un proceso fluido, sino una construcción lenta (a veces dolorosa) para reconocer que la salud mental es siempre política y social, y que mi identidad como "estudiante del interior" era mi mayor activo analítico.

Esa potencia instituyente de la que habla la teoría no emergió de la nada, sino de la crisis (Lourau, 1970/2001), se vio tensionada constantemente por lo que se denomina la “gestión de la falta”: un conjunto de limitaciones administrativas y barreras virtuales que operan como fronteras simbólicas. Como señala Minnicelli (2013), en estos escenarios suele ocurrir que *“la institución no provee los marcos mínimos, dejando a los sujetos a merced de una carencia que angustia y paraliza”* (p. 48). En mi caso, esta ausencia me obligó a realizar un esfuerzo suplementario para validar mi formación frente al centralismo de la capital.

Este esfuerzo no fue solo logístico, ante todo fue, un trabajo sobre el propio deseo. Fue lidiar con la sospecha de si mi formación sería suficiente ante un mercado laboral y académico centralizado. Montero (2006) también plantea que habitar los márgenes de la institución no es una debilidad, sino que permite desarrollar una mirada crítica capaz de ver aquellas dinámicas y contradicciones que el centro suele naturalizar o ignorar. Solo tras años de transitar esa incomodidad y de no renunciar a pesar de las dudas, pude entender que el saber no viaja solo de la capital al interior, sino que se produce en la tensión de habitar nuestras propias realidades sin pedir permiso.

1.3.El cruce institucional Udelar–ASSE: Lógicas y subjetividad en formación

Como se mencionó anteriormente, mi formación profesional no se completa únicamente en los espacios académicos de la universidad, sino que se vincula y se configura en otros ámbitos de práctica pre profesional. La articulación entre la Universidad de la República y la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE) pone en juego lógicas institucionales diferenciadas que impactaron directamente en mi manera de habitar el rol de estudiante.

Por un lado, mi formación en la universidad pública se inscribe en la misión de la Ley Orgánica de la UdelaR, la cual establece en su Artículo 2 que le incumbe:

"...contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrática-republicana de gobierno" (Ley N.º 12.549, 1958).

Este marco me otorgó una autonomía que me impulsaba a problematizar cada intervención. Sin embargo, al insertarme en un Centro de Rehabilitación Psicosocial bajo el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud (Ley N.º 18.211, 2007), me encontré con principios de "eficiencia" y "racionalización de recursos" que operaban como una fuerza opuesta. En la cotidianidad del Centro, la tensión no era teórica: era una presión constante entre el tiempo necesario para construir un vínculo con el usuario y la urgencia de ASSE por cumplir con indicadores de asistencia.

Este cruce de lógicas dio lugar a una subjetividad atravesada por el conflicto; una sensación de estar siempre en falta con un lado o con el otro, intentando encajar saberes que muchas veces no se hablaban entre sí. Como plantea Ana María Fernández (2006), las instituciones no solo organizan el trabajo, sino que producen los modos en que nos sentimos y pensamos en ellos. Mi proceso de formación se vio atravesado por esta fractura: ¿cómo sostener la mirada crítica que la UdelaR me exige cuando el dispositivo de salud me pide una resolución rápida y protocolizada? Esta pregunta no fue un ejercicio intelectual, sino el motor de mi incomodidad diaria.

El concepto de implicación constituye el eje central para reflexionar sobre mi experiencia. Mi entrada al programa de Practicantes y Residentes, mediada por la evaluación de la escolaridad

y méritos (Convenio UdelaR-ASSE, 2009), fue el primer indicio de que mi valor en el dispositivo estaría mediado por la jerarquía.

Más que un concepto previo, la implicación aparece en determinados momentos: situaciones de incomodidad, de duda, de dificultad para ubicar el propio lugar o para sostener una intervención. Es en esos puntos donde comienza a volverse pensable. Tal como plantean Lourau (1970/2001) y Lapassade (1974), no existe una posición exterior a las instituciones que habitamos, por lo que mi lugar como estudiante en formación dentro del dispositivo universitario y del sistema de salud no constituye un accesorio, sino una condición de producción del análisis. Reconocer la implicación supone asumir que el conocimiento producido es situado, parcial y atravesado por relaciones de poder, pero también que este reconocimiento no se da de una vez y para siempre, sino que se construye en la experiencia misma, especialmente allí donde la práctica no se deja ordenar fácilmente en los marcos teóricos disponibles.

1.4. El silencio como dispositivo de poder.

En este punto, la noción de dispositivo permite profundizar la comprensión de estas tensiones. Los dispositivos pueden pensarse como entramados heterogéneos de discursos, prácticas, instituciones y relaciones de poder que organizan lo que es posible hacer, decir y pensar (Foucault, 1977; Deleuze, 1990; Lourau, 1970/2001). Desde mi experiencia, el dispositivo de práctica no se presentaba como algo claramente delimitado, sino como una trama en la que se superponen distintas lógicas: la universitaria, la del sistema de salud, la del equipo técnico y la de los usuarios. En ese entramado, el lugar de la practicante no aparecía definido de manera explícita, sino que se iba configurando en la práctica, muchas veces a partir de indicaciones parciales, silencios o supuestos. En el Centro, con frecuencia recibía consignas del tipo "acompaña a tal

usuario a este trámite", sin que mediara una explicación sobre el sentido clínico. Este vacío de información opera como un mecanismo de control: al negársele el "porqué" de la acción, la practicante es colocada en un lugar de mera ejecutora. Como señala Lapassade (1974), la organización busca que el practicante no sea un analista, sino un recurso operativo. Para una mujer joven en un entorno de salud, el silencio que sigue a una orden refuerza un lugar de subordinación donde mi capacidad de análisis es ignorada en favor de mi utilidad.

Esta subordinación se materializa también en la falta de un lugar físico. A pesar de realizar un trabajo comunitario y social intensivo, mi presencia en el Centro estaba marcada por la precariedad: la ausencia de un espacio propio o la necesidad de pedir permiso para entrar a cualquier zona o momento. Esta carencia de lugar es la forma en que la institución te recuerda tu carácter transitorio. Siguiendo a Lidia Fernández (1996), la identidad institucional se construye a partir del reconocimiento y el espacio que se nos otorga. No tener un lugar asignado me obligaba a una gestión constante de mi propia corporalidad. Mi implicación no era solo mental, sino física: era el cansancio de "no pertenecer" del todo, de ser una habitante periférica de un Centro donde debía producir salud mental para otros mientras yo misma carecía de un espacio de amparo institucional.

Es en este enredo de lógicas donde mi lugar como practicante se configuró día a día. Reconocer mi implicación supuso asumir que mi conocimiento es situado y parcial, construyéndose donde la práctica duele e incómoda. No se aprende de psicología sólo con los libros, sino de la tensión de habitar un dispositivo que, mientras pregona la rehabilitación psicosocial, aplicaba sobre sus practicantes lógicas de invisibilización (Fernández, 2006; Lourau, 1970/2001).

VI. APARTADO 2: “Hasta que la olla explote”.

Es en este punto donde la metáfora de “hasta que la olla explote” permite nombrar algo propio del orden de la experiencia subjetiva en la institución. No se trata de una situación puntual o excepcional, sino de un proceso acumulativo en el que pequeñas situaciones; indicaciones poco claras, expectativas no enunciadas, intervenciones que generan duda sobre su pertinencia, momentos en los que no queda claro si corresponde hablar o callar. En esa acumulación, lo institucional no aparece como un marco externo, sino como algo que se juega en cada uno de esos detalles. La comunicación, tanto en sus formas explícitas como implícitas, ocupa un lugar central en este proceso, produciendo efectos concretos como incertidumbre, autoevaluación constante y dificultad para delimitar el propio rol.

Como plantea Kaës (1989), las instituciones suelen depositar en sus sujetos (especialmente en quienes ocupan lugares transitorios como los practicantes y residentes) sufrimientos que la estructura no logra tramitar. Así, la "explosión de la olla" puede leerse como un analizador natural, retomando a Lourau (1970/2001), entiendo mi lugar como un analizador: un acontecimiento que desarticula la normalidad y obliga a la institución a revelar sus contradicciones, cuando la carga emocional de algún integrante del equipo técnico estalla, lo que queda en evidencia no es una falla personal, sino la precariedad de los dispositivos de acompañamiento que deberían habernos sostenido. En este entramado, las relaciones de poder no operan únicamente a través de jerarquías formales, sino que circulan en las prácticas cotidianas, en la distribución de la palabra y en las condiciones que habilitan o restringen la participación (Foucault, 1987). Esta circulación produce una tensión persistente entre la invitación a participar y la existencia de límites poco explicitados que regulan esa participación. Aquí surge lo que podríamos denominar una precarización

subjetiva; la duda constante sobre el propio desempeño no es un rasgo de personalidad, sino un efecto de poder. En tanto, al ser mujer, joven y proveniente del interior, esta inseguridad se profundiza ante la mirada de un sistema de salud que suele jerarquizar saberes técnicos y masculinizados por sobre la escucha y la implicación. Como plantea Butler, la precariedad se distribuye de manera desigual, afectando a aquellos sujetos cuyos saberes no encajan en los marcos de reconocimiento dominantes (2004/2006, p.54). Por lo tanto, la experiencia de la práctica se encuentra atravesada por la necesidad de interpretar reglas implícitas, ajustando las intervenciones a criterios que no siempre son claros.

Siguiendo a Smith (1987), la experiencia situada se constituye en una vía de acceso para problematizar relaciones institucionales más amplias. En este sentido, lo que inicialmente aparece como dificultad individual puede ser reinterpretado como efecto de un dispositivo que organiza de determinada manera las posiciones y los saberes. Esta falta de claridad remite a una ausencia de hospitalidad institucional. Como señala Ulloa (1995), la salud de una institución se mide por su capacidad de dar amparo a sus miembros. Cuando el dispositivo de práctica no ofrece espacios de elaboración para 'vaciar la olla' (como supervisiones o espacios de intercambio reales), se produce lo que el autor denomina una *“encerrona trágica”*: una situación donde el sujeto queda atrapado entre la demanda asistencial y la soledad del rol, sin un tercero que medie o brinde contención (p. 172).

Finalmente, asumir una ética de responsabilidad respecto de los saberes que se producen y del lugar desde el cual se enuncia. Mi experiencia como practicante no puede comprenderse por fuera de estas dinámicas, sino como efecto de un orden institucional que jerarquiza saberes, delimita grados de autoridad y regula la legitimidad de la palabra. Avanzar hacia el análisis de las

formas de poder y jerarquización presentes en los dispositivos de salud permite profundizar en cómo estas lógicas se materializan en las prácticas cotidianas, organizando no solo el funcionamiento de los equipos, sino también las posibilidades concretas de intervención y construcción del rol profesional.

VII. APARTADO 3. “Fingir demencia”

La formación preprofesional en Psicología trasciende los espacios académicos y se articula con instituciones de práctica donde se negocian normas, expectativas y jerarquías. La inserción al programa de Practicantes y Residentes de la Administración de los Servicios de Salud del Estado (ASSE) constituye un punto de cruce crítico entre la universidad y el sistema de salud. Como se mencionó anteriormente, la vinculación al programa se realiza mediante pruebas de selección, cartas de presentación y entrevistas; formalidades que, más allá de su apariencia técnica y neutral, operan como los primeros ritos de paso institucionales. Estos dispositivos de ingreso muestran las primeras jerarquías y los criterios de legitimación del conocimiento, estableciendo quién es apto para "pertenecer" y bajo qué condiciones (Bourdieu, 1988; Lourau, 1970/2001). Asimismo, constituyen un primer encuentro con las normas institucionales donde se negocian la autonomía y la responsabilidad, especialmente para las mujeres en formación, en contextos históricamente dominados por estructuras profesionales masculinizadas y un modelo médico-hegemónico (Fernández, 2020; Tajer, 2020).

En este escenario, la metáfora “fingir demencia” emerge como un eje interpretativo central para comprender las dinámicas de poder. Esta expresión, apropiada por los propios actores, no refiere a una patología, sino a una estrategia de supervivencia. Describe una forma de resolver conflictos que nunca terminan de procesarse: una simulación donde la aparente apertura a

opiniones no se traduce en cambios estructurales. "fingir demencia" es el nombre que recibe la aceptación tácita de una jerarquía que invita a participar, pero que invalida la palabra en el momento de la toma de decisiones.

Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu (2000), esta dinámica puede analizarse bajo el concepto de violencia simbólica. No es que no se perciban las injusticias o las fallas del equipo, sino que, al reconocer la asimetría de poder del otro y para evitar la exclusión o sanción del dispositivo, uno se ve obligado a “colaborar” con su propia subordinación. La metáfora es, entonces, un mecanismo de complicidad forzada: se simula no ver lo que se ve para preservar el lugar y la seguridad profesional. Ulloa (1995) menciona que ante organizaciones que operan bajo una crueldad institucional y mandatos contradictorios, los sujetos desarrollan estas estrategias defensivas (o una coartación del pensamiento) para seguir operando sin enfrentar abiertamente la violencia de ser ignorados.

Esta práctica de "hacer como si no pasara nada" se vuelve particularmente tensa al analizar el marco legal vigente. La Ley de Salud Mental N.º 19.529 (2017) puede ser pensada como una fuerza instituyente que busca romper con la lógica del "fingir demencia". Al promover la autonomía disciplinar, la interdisciplina y el enfoque comunitario, la ley intenta desarticular las viejas jerarquías médicas. Sin embargo, la institución (lo instituido) se defiende de este cambio mediante prácticas invisibles: silencios, decisiones no comunicadas y la persistencia de una autoridad psiquiátrica que regula la práctica de la psicología clínica. Como señala Garay (1994), las instituciones desarrollan procesos de resistencia donde *“lo instituido se defiende de la fuerza instituyente de la ley, traduciéndola a sus viejas prácticas para que nada cambie realmente”* (p.

37). Así, la ley invita a la horizontalidad, pero el dispositivo real protege su estructura mediante microgestos de poder que obligan al estudiante a interpretar reglas implícitas constantemente.

Esta experiencia se vive de manera integral y corporal. Las tensiones institucionales no son solo ideas; se traducen en tensión muscular, incomodidad o una atención sostenida que agota la subjetividad. Bleichmar (2005), propone que la subjetividad se ve sitiada cuando el entorno exige una adaptación que violenta los propios principios éticos. El "fingir demencia" es el costo subjetivo de permanecer en un sistema que prioriza la estructura jerárquica sobre el pensamiento crítico y la salud integral.

En el contexto uruguayo, la autonomía de psicólogos y psicólogas sigue mediada por expectativas de género sobre la implicación emocional: se espera que la mujer practicante sea "empática" y "disponible", pero se le resta autoridad técnica al momento de definir estrategias de cuidado (La Russo, 2020; Tajer, 2022). Esta simulación de inclusión es lo que Mabel Burin (1996) describiría como un "techo de cristal" institucional: se permite el acceso, pero existen barreras invisibles que impiden que esa participación sea legitimada como saber profesional.

En síntesis, la metáfora permite comprender la operación de jerarquías invisibles y cómo estas dinámicas condicionan la construcción de la identidad profesional. La confianza institucional se construye sabiendo modular la acción: saber cuándo intervenir y cuándo llamar al silencio para no provocar resistencias explícitas en quienes ostentan el poder formal. Esta práctica evidencia que los conflictos internos del equipo no se resuelven de manera efectiva, sino que se mantienen latentes dentro de la lógica del dispositivo para que la estructura permanezca intacta.

Por otro lado, este entramado de poder se manifiesta con especial nitidez en los espacios de reunión de equipo, que teóricamente se presentan como dispositivos horizontales de intercambio. Sin embargo, en la práctica, muchas veces funcionan bajo la lógica de una participación simbólica. Durante la experiencia de formación, es posible identificar momentos donde se toman decisiones que no cuentan con el acuerdo de todos los integrantes, pero que se presentan bajo un barniz democrático. En estas instancias, la palabra circula, se escuchan propuestas y se asiente con la cabeza, pero la decisión final ya parece haber sido tomada en una instancia previa o por una jerarquía que no se pone en duda. En ese momento, fingir demencia se convierte en la única respuesta posible, es el gesto de aceptar una resolución con la que no se coincide, para evitar el desgaste de una resistencia que se sabe, de antemano, estéril. Como señala Bourdieu (2000), la eficacia de la violencia simbólica radica en que el subordinado debe actuar como si la jerarquía fuera legítima para poder seguir perteneciendo al grupo. Esta "democracia de fachada" genera una disonancia cognitiva y emocional: se nos invita a pensar críticamente en la facultad, pero se nos exige una aceptación silenciosa en el territorio de la práctica.

Otro escenario donde la metáfora cobra una fuerza dramática es ante las situaciones de desborde emocional. A lo largo del año, la intensidad de la tarea en el sistema de salud (atravesada por la precariedad de recursos y la crudeza de las problemáticas de los usuarios) produce momentos donde la "olla" finalmente explota, ya sea en la propia practicante o en sus compañeros. Lo que resulta revelador desde el análisis institucional no es el desborde emocional en sí mismo, sino la respuesta del dispositivo ante él. Esta falta de claridad remite a una ausencia de hospitalidad institucional que no es solo estructural, sino profundamente vincular. Dicha carencia se manifiesta en la función de gestión del equipo, donde la lógica de la urgencia desplaza sistemáticamente el tiempo para el afecto y la reflexión. Como señala Mendel (1993), un liderazgo que clausura la

escucha produce un vaciamiento del sentido de la práctica (p. 82), despojando al trabajador de su capacidad de iniciativa. Bajo estas condiciones, se genera lo que Ulloa (1995) denomina una encerrona trágica: el estudiante queda atrapado entre la demanda desbordante de los usuarios y una autoridad que no ofrece el amparo necesario para elaborar el impacto emocional de la tarea. En esos momentos de soledad institucional, cuando la jerarquía ensordece, el uso de la metáfora emerge como un último recurso de preservación subjetiva. Resulta mucho más sencillo, y menos doloroso, recurrir a esa ironía que reconocer la crudeza de la realidad: que la propia palabra ha sido vaciada de valor y que no existe un lugar de amparo para la angustia que conlleva el trabajo en salud mental. También, esta actitud de alejamiento defensivo es lo que Ulloa (1995) describe como una respuesta a la crueldad institucional, cuando no hay ternura (entendida como buen trato y reconocimiento del otro), el sujeto se ve obligado a anestesiarse. El "fingir demencia" es nuestra anestesia local: una forma de tomar distancia emocional de un entorno que, en ese momento, se percibe como hostil o indiferente a nuestra necesidad de ser escuchados.

Finalmente, es necesario subrayar que esta necesidad de modular la acción y de "saber cuándo callar" no afecta a todos por igual. Como mujer joven y practicante, la legitimidad de la palabra debe ser conquistada día a día. Existe una expectativa institucional de que la mujer asuma roles de contención silenciosa, lo que Mabel Burin (1996) identifica como los "mandatos de género" en las profesiones de cuidado. Se espera que estemos presentes, que hagamos el aguante, pero no necesariamente que cuestionemos la lógica del dispositivo.

El "fingir demencia" funciona entonces como un indicador de cómo el dispositivo regula la acción de sus miembros más vulnerables y protege su estructura. Esta simulación permite que la jerarquía permanezca intacta, mostrando que el poder no se ejerce solo a través de órdenes

directas, sino mediante la gestión de los silencios. La confianza institucional no se construye entonces por la capacidad técnica, sino por la habilidad de la practicante para navegar estas interacciones invisibles: saber cuándo intervenir, cómo modular la queja para que no sea vista como "falta de compromiso" y cómo participar sin provocar una resistencia explícita en el saber médico-psiquiátrico dominante (La Russo, 2020; Fernández, 2020).

IV. APARTADO 4. “La practicante rebelde”: Género, corporalidad y la política del cuidado.

La feminización histórica de las tareas de cuidado no es un dato estadístico, sino una estructura que organiza el poder en los dispositivos de salud. En estos espacios, se despliega una expectativa invisible pero asfixiante sobre las estudiantes y profesionales mujeres: la de una disponibilidad emocional absoluta y un compromiso afectivo que trasciende lo técnico. Como señala Raquel Gutiérrez Aguilar (2017), las instituciones capturan la capacidad de cuidado de las mujeres para sostener estructuras que, en el fondo, son jerárquicas y autoritarias. Estas demandas se naturalizan como atributos "propios" de la mujer-psicóloga, funcionando como reglas implícitas que moldean la identidad profesional bajo un mandato de servidumbre (Araujo Guimarães & Hirata, 2020). Un ejemplo que funciona como un potente analizador de esta dinámica es la interacción con ciertos usuarios que proyectan sobre las mujeres del equipo expectativas de cuidado doméstico. La situación en la que un usuario varón exigía que las practicantes le cosieran la prenda rota no es una anécdota menor; es una puesta en escena del patriarcado institucional. El usuario no pedía un favor; enuncia un mandato. Al decir “yo no sé hacerlo, ustedes saben”, no apelaba a un conocimiento técnico, sino a una supuesta esencia femenina vinculada al servicio.

Siguiendo a Silvia Federici (2013), lo que las instituciones llaman "amor" es, en realidad, trabajo no pago que sostiene el sistema. Ante la negativa de la practicante y su intento de enseñarle al usuario a valerse por sí mismo, la respuesta de enojo revela la fragilidad del ego masculino cuando se le retira el servicio. Al negarse a coser, la practicante realiza un acto de resistencia política: rompe el espejo de la "madre-cuidadora" en el que la institución espera que ella se refleje. Esta dinámica relega a la mujer a una posición de "asistenta" incluso cuando su rol es el de profesional de la salud mental. Durante las intervenciones, se percibe que mientras el saber del médico es tomado como una orden técnica, el saber de la psicóloga es muchas veces recibido como una "opinión" que debe ser validada por la jerarquía superior. Como plantea Dora Barrancos (2012, pp. 224-230), la entrada masiva de mujeres a las profesiones de salud no eliminó el patriarcado, sino que lo configuró: se feminizaron las bases (quienes sostienen el trabajo diario) pero se masculinizan las cúpulas de decisión. Esta estructura obliga a la estudiante a una lucha doble: demostrar su competencia técnica y, al mismo tiempo, desmarcarse del rol de "secretaria emocional" del equipo.

4.1. Pedagogía de la crueldad.

El estigma de la "practicante rebelde" no constituye una descripción de la personalidad de la estudiante, sino que funciona como una categoría política que la institución utiliza para patologizar la autonomía. Cuando una mujer joven establece límites (como negarse a realizar tareas domésticas encubiertas o cuestionar una decisión clínica basada puramente en la jerarquía), su conducta es extraída del campo de la racionalidad profesional y desplazada hacia el terreno de lo actitudinal. Como plantea Segato (2018), las instituciones operan mediante una "pedagogía de la crueldad", un dispositivo que disciplina los cuerpos y las subjetividades que se salen de la norma

para mantener el mando. Esta pedagogía no es un error del sistema, sino su forma de reproducción, enseña a los sujetos a no sensibilizarse ante el maltrato y a transformar lo vivo en cosa.

En este contexto, la etiqueta de “rebeldía” busca invalidar la racionalidad del límite. Como señala la autora, el sistema castiga la soberanía subjetiva porque la percibe como una amenaza a la estructura de poder:

“La pedagogía de la crueldad es el nombre que le doy a ese proceso que educa a los sujetos para que se vuelvan insensibles ante el sufrimiento del otro, pero también para que disciplinen cualquier rastro de autonomía que no sea funcional al poder dominante” (Segato, 2018, p. 11).

Bajo esta lógica, la “rebeldía” no es más que el nombre que el patriarcado institucional le da a la dignidad femenina que no se deja domesticar, transformando un acto de resistencia en un síntoma a corregir.

Al habitar este dispositivo, quedó envuelta en lo que Burin (1996) define como una encerrona subjetiva vinculada a los mandatos de género. Esta estructura obliga en general a la mujer a elegir entre dos caminos que parecen anular su integridad profesional. Por un lado, si acepta los mandatos de cuidado (ser dócil, amortiguar conflictos, realizar tareas administrativas o domésticas que no le corresponden), es valorada como en este caso, una “buena practicante”, pero se pierde autoridad técnica y desdibuja el rol como psicóloga. A su vez, si se ponen límites y se manifiesta un lugar de saber, se recupera autonomía, pero emerge una sanción social e institucionalmente como “conflictiva”, de ahí el apodo que no se manifestaba de manera recurrente pero ahí estaba. Burin (1996) explica que estas desigualdades de poder se inscriben en la subjetividad femenina de tal modo que el ejercicio del poder o la autoridad se vive con culpa o con

el temor al castigo (p. 82). Esta negociación tiene un alto costo subjetivo, pues obliga a habitar una incomodidad constante para poder sostener una voz profesional que no sea un eco de la autoridad médica.

La institución de salud, especialmente en su vertiente más tradicional, opera bajo lo que Fernández (1993) denomina el binarismo jerárquico. El saber médico se asocia a la masculinidad (racionalidad, decisión, técnica), mientras que la psicología clínica es empujada hacia la feminización del cuidado (contención, afecto, paciencia). Cuando una mujer se niega a ocupar este lugar de “cuidadora emocional”, la institución reacciona con violencia simbólica. La exigencia de que la psicóloga sea la cara “amable” o “pacificadora” del dispositivo es una forma de domesticación. No se le pide que piense la clínica, se le pide que gestione el clima afectivo para que la jerarquía médica pueda seguir operando sin ruidos. La resistencia a este mandato es interpretada como un fallo en la identidad profesional, cuando en realidad es un acto de salud ética.

4.2. La construcción de la autoridad

Habitar la “rebeldía” implica reconocer que la propia palabra ha sido vaciada de valor por el dispositivo. Esta toma de conciencia es dolorosa porque rompe con la ilusión de una formación académica idealizada. Sin embargo, es esa misma insumisión la que permite la construcción de un rol profesional genuino.

Como bien sintetiza Segato (2018), la resistencia en estos espacios no es solo un reclamo por mejores condiciones, sino una lucha por el derecho a no ser cosificada. Se reclama que su autoridad no provenga de la obediencia, sino de su capacidad de producir saber clínico y de interpelar a la institución allí donde ésta se vuelve cruel o sorda. Sostener esta postura requiere,

inevitablemente, el apoyo en redes horizontales de pares que validen esa experiencia y transformen la "falla personal" en una crítica institucional colectiva.

V. Consideraciones Finales: El saber que nace de la intemperie

Escribir estas líneas finales supone, en primer lugar, reconocer que el proceso de formación no es un trayecto lineal de acumulación de saberes, sino un devenir que se ha transformado en una posición ética frente a la vida y la profesión. Al inicio de este ensayo, me preguntaba sobre la posibilidad de habitar la universidad desde el interior y las expectativas de legitimación que eso conllevaba. Hoy, tras haber transitado las encrucijadas institucionales y haber puesto el cuerpo en el dispositivo de salud pública, comprendo que la formación es, ante todo, un proceso de subjetivación que nos desarma y nos reconstruye.

Llegar a la práctica fue, en muchos sentidos, abrir una puerta a lo desconocido. No sabía bien qué esperar ni cómo iba a reaccionar frente a lo que me esperaba; solo tenía la certeza de que ese año me iba a cambiar, no solo a mí, sino también a mi entorno. Desde que supe que integraría el programa de Practicantes y Residentes, mi vida se transformó en un proceso de mucho caos; mudanzas, cambios de institución, adaptarme a una ciudad nueva, buscar domicilio en poco tiempo, aprender las líneas de ómnibus, entre otras cosas. Fueron cambios repentinos que a menudo me desbordaba, recordando que el cuerpo es el primer lugar donde todas las dinámicas se manifiestan.

Esta sensación de extrañeza y de ser ajena al lugar, potenciada por el peso de ser mi primera experiencia laboral formal, me sumergió en una incertidumbre que inicialmente intenté ocultar

bajo una capa de idealización. Sin embargo, la práctica operó como un analizador (Lourau, 1970/2001), encargándose de demostrarme que la formación no se trata de la aplicación mecánica de la teoría sobre un objeto, sino de la capacidad de estar presente, escuchar de verdad, contener e improvisar. Hubo momentos de parálisis y de duda existencial, donde me preguntaba si realmente este era el camino que quería seguir. Hoy entiendo que esas preguntas no admitían una respuesta inmediata porque la respuesta se estaba gestando en el "mientras tanto" de la implicación cotidiana.

La noción de implicación dejó de ser un término técnico para convertirse en una brújula. He aprendido que la incomodidad, la duda y la dificultad para ubicar mi lugar en un dispositivo que a menudo me trataba como una habitante transitoria, no fueron obstáculos para mi aprendizaje, sino materia prima de mi conocimiento. Como señalan Lourau (1970/2001) y Fernández (2006), no existe una posición exterior a las instituciones; mi lugar como estudiante mujer y del interior fue la condición misma de este análisis.

Este camino me enseña que sostener el silencio, a veces, vale más que cualquier palabra técnica. La paciencia, los abrazos y los pequeños gestos son herramientas que salvan, tanto al otro como a uno mismo. En este ensayo se recogen momentos de enojo, miedo, alegría y sorpresa; son el reflejo de un camino que me obligó a mirar más allá de lo visible, más allá de los diagnósticos o roles asignados por la institución, permitiendo que las historias me atravesaran.

El análisis de mi propia implicación permite visualizar cómo las normas de género atraviesan y configuran las tramas institucionales, se configuran expectativas específicas sobre nuestra disponibilidad emocional. La exigencia de un cuidado invisibilizado y las jerarquías sutiles que operan en las “Ceremonias mínimas” (Minnicelli, 2013) intentaron regular mi autonomía. No

obstante, el proceso me permitió transformar esa vulnerabilidad en una herramienta política: reconocer los mandatos para poder desobedecer los en favor de una clínica más humana.

He comprendido que fingir demencia o habitar la rebeldía no fueron actos azarosos, sino estrategias de supervivencia subjetiva frente a la indicación parcial y la ausencia de un espacio de referencia propio. Es en el reconocimiento de estas tensiones donde emerge una ética de la responsabilidad respecto de los saberes que producimos y del lugar desde el cual hablamos.

Finalmente, es fundamental reconocer que este proceso de formación no concluye con la entrega de este trabajo ni con la obtención de un título. Siguiendo la ética de los conocimientos situados (Haraway, 1988), entiendo la formación como un proceso abierto, un devenir que recién comienza. Lo que acá se cierra es un ciclo académico, pero lo que se inaugura es una forma de habitar la Psicología que asume la vulnerabilidad y la interrogación constante como motores.

Cierro este ensayo con la convicción de que ser psicóloga hoy implica sostener la incomodidad de lo no dicho. Mi proceso ha sido el pasaje de la idealización a la implicación crítica; de ser una practicante subordinada a ser una profesional que elige habitar la frontera, asumiendo que el conocimiento más honesto es aquel que se produce allí donde la práctica duele, incomoda y, finalmente, nos transforma.

VII. Referencias Bibliográficas:

- Araujo Guimarães, N., & Hirata, H. (Comps.). (2020). El cuidado en América Latina: Mirando los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay (1.^a ed.). Fundación Medifé Edita.
- Arocena, R. (2004). Las reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. *Educação & Sociedade*, 25(88), 915–936.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314214013>
- Arocena, R. Trabajando por una Segunda Reforma Universitaria: la Universidad para el desarrollo. Universidad de la República: memoria del Rectorado 2006-2014 [en línea] Montevideo: Ediciones Universitarias, 2014. 978-9974-0-1102-1
- Barrancos, D. (2012). Mujeres en la sociedad argentina: Una historia de cinco siglos (2.^a ed.). Sudamericana.
- Beauvoir, S. de. (2017). *El segundo sexo* (T. López Pardina, Prol.; A. Martorell, Trad.; 6a ed.). Cátedra; Universitat de València. (Obra original publicada el 1949).
- Bleichmar, S. (06 de julio de 2005). Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate. Trabajo presentado en Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación. Buenos Aires. Recuperando de <https://catedraedipica.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/la-subjetividad-en-riesgo-silvia-bleichman-conferencia-6.pdf>
- Bourdieu, P. (1988). La distinción: Criterio y bases sociales del gusto. Taurus.

- Burin, M. y col. (1987) Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y salud mental. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- Butler, J. (2006). Vida precaria: El poder del duelo y la violencia. Paidós.
- Calderone, M. (2004). Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *La Trama de la Comunicación*, 9, 1–12. UNR Editora. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4453527>
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.
- Federici, S. (2013). Revolución en punto cero: Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Traficantes de Sueños.
- Fernández, A. M. (1993). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Paidós. [Refiere a la jerarquización de saberes y binarismos en p. 62]. <https://www.planetadelibros.com.ar/>
- Fernández, A. M. (1998). El campo grupal: Notas para una genealogía. Nueva Visión.
- Fernández, A. M. (2006). Política y subjetividad: Asambleas territoriales y fábricas recuperadas. Tinta Limón.
- Fernández, L. (1996). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones de crisis*. Paidós.
- Foucault, M. (1987). Historia de la sexualidad (5ª ed.). Madrid: Siglo XXI de España.

Gutiérrez Aguilar, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares*. Traficantes de Sueños.

Haraway, D. J., García Selgas, F. J., Arditti, J., Orr, J., Talens, M. & Instituto de la Mujer (1995).

Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra.

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.

Kaës, R. (1991). La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos. Paidós.

Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizações e instituições* (H. A. de Araújo Mesquita, Trad.).

Francisco Alves. (Obra original publicada en 1970).

Ley N.º 12.549. *Ley Orgánica de la Universidad de la República*. Registro Nacional de Leyes y Decretos. 29 de octubre de 1958 (Uruguay). [Actualizada a 2010].

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>

Ley N.º 18.211. *Creación del Sistema Nacional Integrado de Salud*. Registro Nacional de Leyes y Decretos. 5 de diciembre de 2007 (Uruguay).

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18211-2007>

Ley N.º 19.529. *Ley de Salud Mental*. Registro Nacional de Leyes y Decretos. 24 de agosto de 2017 (Uruguay). <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19529-2017>

Lourau, R. (2001). *El análisis institucional* (J. Jordá, Trad.). Amorrortu. (Obra original publicada en 1970). [Refiere al concepto de analizador y potencia instituyente en p. 10 y p. 284].

Mendel, G. (1993). La sociedad no es una familia: Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis. Paidós.

- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas: Una apuesta a la educación y al lazo social*. Lugar Editorial
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria*. Paidós.
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce / Extensión Universitaria (Udelar).
- Segato, R. L. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros. [
- Smith, D. (1987). *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*. Northeastern University Press.
- Tajer, D (2020b) *Psicoanálisis para todxs*. ISBN 978-87.4025-49-4. Bs As Ed Topía
- Tajer, D. (Comp.). (2022). *Psicología feminista: 30 años de la cátedra Introducción a los Estudios de Género de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Topía Editorial.
https://www.researchgate.net/publication/388337823_Tajer_D_comp_Psicologia_feminista_30_anos_de_la_catedra_Introduccion_a_los_Estudios_de_Genero_de_la_Facultad_de_Psicologia_de_la_Universidad_de_Buenos_Aires_TOPIA_EDITORIAL_2022
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica: Historial de una práctica*. Paidós.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica: Historial de una práctica*. Paidós.
- Universidad de la República & Administración de los Servicios de Salud del Estado. (2009). *Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional*. <https://www.asse.com.uy/>

Universidad de la República. (2015). *Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República: Descentralización y territorio*. https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/02/PLED_2015-2019.pdf

Walsh, C. (Ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II). Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>