



Universidad de la República  
Facultad de Psicología

TRABAJO FINAL DE GRADO  
Modalidad: Sistematización de experiencias

---

**La potencia de los abordajes comunitarios para el fortalecimiento de las trayectorias educativas y vitales: *Experiencias comunitarias en centros educativos y de salud en el oeste de Montevideo***

---

**Estudiante:**

Sofía Garcés Quereilhac  
C.I.: 4.896.404-6

**Tutor:** Asist. Dr. Diego Cuevasanta

**Revisora:** Prof. Adjta. Dra. Rossana Blanco

Montevideo, Uruguay  
Abril, 2025

## ÍNDICE

|                                                                                                                                                         |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Resumen.....</b>                                                                                                                                  | <b>2</b>  |
| <b>2. Introducción.....</b>                                                                                                                             | <b>3</b>  |
| <b>3. Punto de partida ético, epistemológico y político.....</b>                                                                                        | <b>4</b>  |
| 3.1 La extensión universitaria como base.....                                                                                                           | 4         |
| 3.2 Pensamiento situado y posicionamiento feminista.....                                                                                                | 6         |
| <b>4. Sentidos y fundamentos de la sistematización.....</b>                                                                                             | <b>8</b>  |
| 4.1 Democratización del conocimiento como vía para combatir la desigualdad.....                                                                         | 9         |
| 4.2 El fenómeno de la desafiliación.....                                                                                                                | 9         |
| <b>5. Herramientas conceptuales para el análisis.....</b>                                                                                               | <b>13</b> |
| 5.1 Trayectorias educativas y vitales: entre la permanencia y la desafiliación.....                                                                     | 13        |
| 5.2 Aportes de la Psicología comunitaria.....                                                                                                           | 17        |
| <b>6. Experiencias comunitarias en el oeste de Montevideo.....</b>                                                                                      | <b>18</b> |
| 6.1 Sistematización de experiencias como metodología.....                                                                                               | 19        |
| 6.2 Intervenciones comunitarias en dos centros de salud municipales.....                                                                                | 20        |
| 6.1.2 Descripción y contextualización de la experiencia.....                                                                                            | 20        |
| 6.2 Intervenciones comunitarias en un liceo nocturno del Cerro.....                                                                                     | 24        |
| 6.2.1 Contextualización de la experiencia.....                                                                                                          | 24        |
| 6.2.2 Descripción de la experiencia: dispositivo de intervención en liceo nocturno.....                                                                 | 28        |
| <b>7. Análisis crítico de las experiencias.....</b>                                                                                                     | <b>34</b> |
| 7.1 Del modelo clínico al enfoque comunitario: campo del problema y reflexiones sobre el pasaje.....                                                    | 34        |
| 7.2 Abordajes comunitarios para el fortalecimiento de las trayectorias educativas y vitales: el rol de los y las psicólogas en el ámbito educativo..... | 37        |
| <b>8. Reflexiones finales.....</b>                                                                                                                      | <b>45</b> |
| <b>9. Referencias Bibliográficas.....</b>                                                                                                               | <b>47</b> |

## 1. Resumen

El presente Trabajo Final de Grado de la Facultad de Psicología Udelar, aborda la sistematización de dos experiencias extensionistas realizadas en la zona oeste de Montevideo. Por un lado, la práctica pre-profesional “Intervención en liceo nocturno”, llevada a cabo en 2023, y realizada en el Liceo N°11 “Bruno Mauricio de Zabala”, que consistió en el desarrollo de prácticas para el fortalecimiento de las trayectorias educativas y la construcción de permanencia; y por otro, el Practicantado de Psicología en convenio con la Intendencia de Montevideo (IM), realizado en el año 2024, que consistió en el desarrollo de intervenciones en el marco de la inserción en equipos de trabajo en policlínicas de la IM, cuyo objetivo fue la prevención y promoción de salud adolescente a partir de abordajes comunitarios desplegados en los territorios. Ambas experiencias se inscriben en ámbitos de gran relevancia para la vida de las personas, como lo son la salud y la educación. Una dimensión transversal de ambas experiencias es la visibilización de los desafíos, tensiones y potencialidades de un enfoque comunitario que se distancia del paradigma clínico tradicional, y se ancla en las necesidades, lenguajes y luchas de las propias comunidades.

**Palabras clave:** *educación, trayectorias educativas, abordajes comunitarios, promoción de salud, salud mental.*

## 2. Introducción

La presente sistematización de experiencias propone a través de un abordaje crítico y reflexivo -en articulación con diferentes perspectivas teóricas de la psicología comunitaria, la educación y la salud mental-, sistematizar acciones en el territorio, vinculadas a intervenciones comunitarias en los ámbitos educativo y de la salud, que buscan fortalecer las trayectorias educativas y vitales de las personas. A su vez, procura problematizar las condiciones actuales que las configuran, específicamente en contextos atravesados por la desigualdad social. Considerando en particular la potencia de los abordajes comunitarios en estos contextos, para el fortalecimiento de las trayectorias vitales y educativas. En este sentido, se busca dar cuenta del complejo entramado que comprende la educación como factor protector de las trayectorias vitales, en el entendido de que la permanencia en los centros educativos requiere no solo garantizar el acceso, sino también generar condiciones subjetivas, materiales e institucionales que habiliten procesos de apropiación y construcción de sentido. En esta línea, el trabajo propone repensar el rol de los y las psicólogas, desde una perspectiva centrada en la promoción de los derechos y el fortalecimiento del tejido comunitario.

En lo que refiere al tema de la presente sistematización y su forma de abordaje responde a cuestiones metodológicas, pero también parte de una decisión política y epistemológica. En el entendido de que en tiempos de múltiples crisis y de profundas transformaciones estructurales y reconfiguración de los lazos sociales, se vuelve imprescindible contribuir al fortalecimiento del tejido comunitario, así como también los abordajes que se posicionan desde un pensamiento crítico, como herramienta para desnaturalizar lo instituido, y formas de reproducción de la exclusión. En este marco, los abordajes comunitarios se presentan como una forma de resistencia, ante un contexto que promueve prácticas tendientes al individualismo y vínculos cada vez más efímeros y frágiles.

Finalmente, tanto las experiencias transitadas, como la producción de este trabajo parten de una perspectiva extensionista, en el entendido de ser una elaboración personal pero también colectiva, que implica un continuo diálogo entre el saber popular, la propia experiencia en el trabajo de campo y las diferentes líneas teóricas. Así como también, se trata de un análisis situado desde una perspectiva crítica y feminista. En el entendido de que pensar desde *los márgenes* habilita la problematización de lo que se encuentra instituido, favoreciendo la construcción de nuevas interrogantes a partir de lo ya establecido en las instituciones donde nos insertamos y con las que dialogamos, habilitando de esta manera otras formas de pensar e intervenir (Colacci y Filippi 2020).

### 3. Punto de partida metodológico, epistemológico y político

*“Existen personas más proclives a mirar, a observar e incluso a contemplar. Atribuyen a las formas una verdadera fuerza. Piensan que el movimiento es más real que la inmovilidad, que la transformación de las cosas está más cargada de enseñanzas que, quizá las cosas mismas”*

-Georges Didi-Huberman, *Arde la imagen*

Este capítulo pretende dar cuenta del lugar desde el que me posiciono para la producción de este trabajo. Dicho posicionamiento se sustenta en tres pilares fundamentales: la sistematización de experiencias como metodología, que habilita un análisis crítico desde la praxis; la extensión universitaria, entendida como una vía para la democratización del conocimiento; y por último, una perspectiva feminista, que habilita la construcción de un pensamiento crítico y situado, así como la reflexión sobre las implicancias de una producción académica en la actualidad siendo mujer.

#### 3.2 La extensión universitaria como base

*“Juzgamos, por lo tanto, perentoria la conveniencia de devolver a la colectividad siquiera alguna parte de los beneficios que una situación de fortuna nos permite extraer del patrimonio espiritual de la especie.”*

- Dardo Cúneo, *La Reforma Universitaria*.

La extensión universitaria como tal surge en América Latina en los comienzos del siglo XX con la reforma educativa (Cano, 2015). Y es entendida como un “proceso dialógico y crítico” (Tommasino, 2009, p.6). A la vez que, refiere al compromiso de la universidad con la sociedad, que tiene implicaciones del orden de lo político, epistemológico, pedagógico y metodológico (Cano, 2015). Por otro lado, la segunda reforma universitaria trajo consigo una fuerte autocrítica de la universidad latinoamericana respecto, por ejemplo, a la falta de alcance de la tarea de extensión (Arocena, 2011).

Por su parte, Carrasco (2001) en la década del 60, sostuvo ideas de extensión, promoviendo el contacto con la comunidad, y también desarrolló una Psicología Crítica Alternativa, en un contexto social y político complejo y de exilio. En este sentido, plantea que el conocimiento radica más allá de lo académico, y que se construye en la propia experiencia, entendiendo al sujeto en situación, es decir, vinculado directamente con su contexto y su cotidianidad. Asimismo Carrasco enfatiza en la necesidad de que la psicología descubra nuevos métodos u objetivos, en pos de construir una psicología latinoamericana que dé respuesta a las necesidades y urgencias tanto de las personas como de las instituciones.

En este marco, la extensión universitaria constituye un espacio privilegiado para la construcción de conocimiento colectivo, a través del vínculo entre la universidad y el territorio, recuperando experiencias y prácticas de sectores que fueron históricamente excluidos. En este sentido, las intervenciones que se llevaron a cabo y la producción de este trabajo, refieren a un fuerte compromiso social, y una producción de conocimiento que deviene del vínculo dialógico entre la universidad y los territorios. Frente a esto, la intención no estuvo relacionada con impartir o depositar un conocimiento, sino por el contrario, apostar a la producción de un conocimiento situado y colectivo. Al respecto, Freire (1970) se posiciona desde una idea de educación en la que las personas se educan entre sí, influidas por su propia realidad y el contexto.

La extensión en este sentido, establece la posibilidad de un compromiso ético al intentar promover el bienestar de las personas, en el entendido del lugar privilegiado en el que nos encontramos como estudiantes universitarios (Arocena, 2011). Desde esta perspectiva, también resulta un gran desafío pensar en qué herramientas se pueden desplegar para que este conocimiento sea accesible, comprensible, participativo y democrático (Tommasino, 2009).

Siguiendo los planteos de este último autor, y el análisis que realiza del pensamiento freiriano, en donde se parte de que el educador educa y a la vez es educado por el educando, en este sentido establece que en lo que refiere a la Extensión, la Universidad será educada, interpelada y tendrá la capacidad de transformarse en ese vínculo con las grandes mayorías de la sociedad (Tommasino, 2009, p.6). Por consiguiente la extensión está estrechamente vinculada con la **democratización del conocimiento**, siendo este un ideal de la universidad en latinoamérica y que tiene por objetivo la lucha contra la desigualdad social, en las dimensiones referidas al acceso a la educación superior de las minorías, el conocimiento superior desarrollado específicamente en países centrales, y el uso del conocimiento que la sociedad da volcado a las minorías (Arocena, 2011). Asimismo, resulta esencial la habilidad parcial para que los conocimientos sean accesibles a todas las comunidades, a través de teorías críticas modernas que ayudan a comprender cómo son creados los significados y los cuerpos en pos de mejores posibilidades para el futuro (Haraway, 1995).

En lo que respecta a la universidad en tanto bien público en disputa planteada por De Sousa Santos (2005), refiere a las consecuencias que tiene el sistema neoliberal en la educación, que implica amenazas al interior de la universidad, así como también externas, y que uno de los desafíos que tiene la universidad para no ser campo fértil de estas

amenazas es tener la capacidad de autocuestionarse, del mismo modo que interroga a la sociedad.

Por otro lado, Colacci y Filippi (2020), postulan que “la extensión crítica será feminista o no será” (p.18), enfatizando en la idea de que el feminismo y la extensión crítica tienen varias líneas en común. Siendo por una lado, formas que cuestionan el orden pre-establecido, y que dejan evidencia en nuestra región procesos de explotación, postergación, exclusión y dominación; y por otro, también promueven a través de formas colectivas y de empoderamiento popular, nuevas formas de vida. En esta línea y retomando también lo abordado en el presente apartado, la perspectiva crítica de la extensión está estrechamente vinculada con los procesos emancipatorios de América Latina, la educación popular, y las diferentes luchas vinculadas a la investigación-acción participativa (Colacci y Filippi, 2020).

### **3.3 Pensamiento situado y posicionamiento feminista**

*"Una óptica es una política del posicionamiento"*

- Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*

En lo que respecta a la producción escrita de este trabajo, Virginia Woolf en su obra “Una habitación propia” (Woolf, 1929/2024), reflexiona sobre la necesidad de contar con una habitación propia y cien libras al año como condiciones materiales para que una mujer pudiera escribir. En este sentido, la autora problematiza las diversas dificultades de las mujeres en la sociedad, las desigualdades de clase y género, y reflexiona sobre las condiciones sociales, históricas, materiales y culturales que han limitado la participación de las mujeres en producciones académicas, la dificultad para el acceso a la educación, la independencia económica y un espacio propio.

Retomando la metáfora inicial, la autora plantea la necesidad de que las mujeres de la época pudieran emanciparse económicamente e incorporarse al mundo científico y académico, ante la inminencia de una organización social que tendía a relegarlas exclusivamente al ámbito doméstico, al cuidado y al matrimonio impuesto, ajeno a su voluntad. Estos ejemplos deben comprenderse desde una mirada situada, en tanto refieren principalmente a mujeres blancas, de clase media y europeas. En contraste, las experiencias de otras mujeres -como, por ejemplo, las afroamericanas- fueron significativamente distintas. Al respecto, Hooks (2020) señala que muchas de estas mujeres identificaban el hogar como un espacio de calor, cuidado e intimidad, y “han identificado el trabajo dentro del contexto de la familia como un trabajo que humaniza” (p. 206).

Resulta indispensable esta problematización como punto de partida, precisamente por estar relacionado el siguiente trabajo a la producción de conocimiento en el ámbito académico. En este sentido, el hecho de ser mujer, contar con un espacio propio, disponer de un trabajo que garantice la emancipación a través de un sustento básico y, en la actualidad, estar elaborando un trabajo final para la obtención de un título universitario, constituye una posibilidad que, décadas atrás, resultaba impensable. Este escenario es inseparable de las luchas sostenidas por numerosas mujeres en distintos momentos históricos y latitudes geográficas, quienes cuestionaron los mandatos dominantes y las relaciones de poder desiguales entre varones y mujeres. En ese proceso, la escritura se constituyó no sólo como una herramienta de expresión, sino también como una práctica política de resistencia y transformación.

En continuidad con lo anterior y atendiendo a la vigencia de estas tensiones en la actualidad, se vuelve necesario profundizar en el cuestionamiento de las formas hegemónicas de producción de conocimiento, así como en la importancia de sostener miradas parciales. En este sentido Haraway (1995) sostiene que el mundo tal como lo conocemos se encuentra atravesado por cuestiones de poder, y cuestiona la objetividad y universalidad del conocimiento científico. Desde esta perspectiva, señala que toda producción de saber está determinada por condiciones históricas y políticas, entre ellas el militarismo, el capitalismo, el colonialismo y la supremacía masculina, configurando al conocimiento como un campo de disputa más que como un espacio neutral. En efecto, su propuesta de “conocimientos situados” enfatiza el carácter parcial de la mirada, identificando que es precisamente esa parcialidad la que posibilita una objetividad crítica, abierta a la revisión y a la transformación.

En diálogo con estos planteos, Mignolo (2015) cuestiona la epistemología occidental moderna, por ser lineal y universalizante, proponiendo una perspectiva crítica situada en la “frontera”, que desestabiliza las jerarquías entre centro y periferia. Desde allí, el autor plantea la posibilidad de pensar desde un lugar que no se inscribe completamente en ninguno de estos polos, abriendo paso a formas alternativas de producción de conocimiento que recuperan saberes históricamente subalternizados.

En este marco, se asume una perspectiva crítica tanto en la producción de este trabajo como en el accionar en territorio, lo que implica una perspectiva transformadora, con foco en la superación de problemáticas sociales relevantes, particularmente aquellas que afectan a poblaciones en situación de exclusión o vulneración (Colacci y Filippi, 2020). Siendo este enfoque, junto a la perspectiva feminista, fundamentales para la comprensión de las diferentes líneas de opresión que atraviesan a las personas en las experiencias transitadas.

En particular, la incorporación de una mirada interseccional permite problematizar la articulación entre distintas formas de opresión -de género, clase, raza, entre otras-, evitando el reduccionismo y reconociendo la complejidad de las experiencias sociales.

En suma, este trabajo, se inscribe en una perspectiva feminista, que guía la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo. Esta perspectiva, no solo aporta herramientas analíticas, sino que también implica un posicionamiento ético y político que busca contribuir a la construcción de diversas formas de conocimiento y a promover horizontes de vida menos desiguales.

#### **4. Sentidos y fundamentos de la sistematización**

*“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.”*

*-Freire, Pedagogía del oprimido*

Los motivos que dieron origen a la realización de este trabajo tienen que ver con la persistencia de las desigualdades educativas, que aún en contextos de ampliación del acceso, el avance es lento en términos de culminación de la educación media en América Latina, y especialmente en nuestro país. En este sentido, específicamente en nuestro país, y partiendo de la educación como un derecho humano fundamental (Ley 18.437), surge la necesidad de investigar y analizar los diferentes factores que inciden en el fenómeno de la desafiliación, partiendo de la necesidad de desplazar la mirada centrada únicamente en factores individuales o socioeconómicos, para incorporar el análisis de las dimensiones vinculares, institucionales y simbólicas que inciden en el abandono o por el contrario en la permanencia en el sistema educativo.

En este marco, la democratización del conocimiento se presenta como una vía fundamental para analizar el fenómeno de la desigualdad social, frente a la sociedad capitalista del conocimiento, que requiere el involucramiento de los sectores populares (Arocena, 2017). Asimismo, se plantea la educación como práctica emancipadora que permite a los sujetos ser productores de conocimiento y no meros destinatarios de saberes. Desde este marco, la educación permitiría -a través de la promoción de una conciencia crítica-, comprender la propia inserción en el mundo, como sujetos activos y transformadores de él (Freire, 1970).

Por otra parte, para la realización de este análisis se utiliza la metodología de sistematización de experiencias, que parte de una decisión que a parte de ser metodológica, es política y epistemológica, en el entendido de que permite recuperar,

analizar y re-significar prácticas comunitarias y educativas, a través de la experiencia en contextos de desigualdad. En este sentido, se apunta a una construcción de conocimiento colectivo, situado y abierto para dirigir nuevas líneas de reflexión e interrogantes.

En suma, recuperar, analizar y re-significar estas experiencias, se espera que aporte a la democratización del conocimiento y a fortalecer el vínculo entre la universidad, el territorio y la educación.

#### **4.1 Democratización del conocimiento como vía para combatir la desigualdad**

La democratización del conocimiento, es entendida por Arocena (2017) como el “conjunto de procesos que tienden a difundir el poder en la sociedad, haciendo menos desigual su distribución entre los diversos sectores de ella” (p.180). Asimismo, estas relaciones sociales de poder están vinculadas a aprendizajes caracterizados por conformar conocimientos para la expansión de la libertad individual y colectiva. Por tanto, la democratización del conocimiento implica el involucramiento y la discusión en torno a lo público y alejarse de posicionamientos que se remitan estrictamente al orden de lo privado (Arocena, 2014).

Por su parte, y en lo que refiere al derecho a la educación, Feldfeber (2021) sostiene que se vincula con cuestiones más profundas a nivel social y el papel central que tiene el Estado y la sociedad en la generación de las condiciones para lograr el acceso a la educación.

En esta línea, Arocena (2014) plantea la existencia de una relación directa entre la calidad de vida de las personas y el acceso a la educación. En este marco, hacia la década de 1920, Uruguay y Argentina se posicionaron como los países más destacados de latinoamérica por las diferentes reformas que contribuyeron al proceso de generalización del acceso a la enseñanza primaria. En este sentido, la educación se concibe como un entramado complejo, que incide en la construcción subjetiva y en la producción de sentidos, promoviendo no solo saberes académicos sino también saberes para la vida. Estos últimos, amplían los recursos con los que las personas enfrentan su cotidianidad, lo que se traduce en una mejor calidad de vida.

#### **4.2 El fenómeno de la desafiliación**

En lo que refiere a las trayectorias educativas, y específicamente la deserción, en el estudio realizado por Aristimuño y De Armas (2012) se destaca como todas las regiones del mundo tuvieron un incremento en el acceso a la Educación Media, derivando de este hecho que los países latinoamericanos dejen de ser países que reservan la enseñanza a estratos socioeconómicos altos, para brindar accesibilidad universal, incluyendo los estratos

socioeconómicos bajos y medios. Esta democratización del acceso a la educación, se trasladó a una población de estudiantes con características más diversas, lo que significó un gran desafío para los países de la región, ya que se vieron obligados a repensar sus prácticas y ofertas pedagógicas a efectos de contemplar la heterogeneidad de los sujetos de la educación (Aristimuño y Armas, 2012). Sin embargo, y tomando el estudio realizado este año por el INEE, en nuestro país solo el 53,2% de los jóvenes de entre 21 a 23 años logran egresar de la educación media superior (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2026). En dicha franja etaria si bien en el último informe se observa un incremento en la tasa de egreso en los hogares del quintil 1, sin embargo persisten brechas significativas según los ingresos de los hogares, siendo 25,5% el porcentaje de jóvenes de entre 21 a 23 años que egresan de la educación media superior en el quintil 1, y 85,1% los jóvenes de esta misma franja etaria que egresan de la educación media superior en los hogares de ingresos más altos (INEEd, 2026). Esto refleja la fuerte inequidad que presenta Uruguay en términos de culminación de la enseñanza media para los y las jóvenes más pobres, lo que se traduce en una falta de cumplimiento de la educación como un derecho para todos y todas (Rivero y Viera, 2021, p.11).

De este modo, se destaca que dentro de los factores asociados a la deserción, se encuentra que las poblaciones desfavorecidas tienen mayor riesgo de presentar dificultades académicas. En este sentido, e igualmente, existe la necesidad de comprender que no son los factores socio-económicos ni los individuales los únicos que determinan las condiciones de permanencia o deserción, sino que depende de un subconjunto de factores que convergen entre sí, en dónde también se incluye los factores institucionales (Ezcurra, 2011).

Asimismo, Briscioli (2017) sostiene que vincular la condición socioeconómica, al bajo rendimiento o abandono escolar, constituye una perspectiva de carácter determinista, que invisibiliza la heterogeneidad de los sujetos y sus problemáticas. Esto deriva en un pensamiento acotado de la situación que no contempla la complejidad de los factores sociales y sistémicos, y que, además contribuye a la generación de prejuicios sobre determinados sectores de la población. Por consiguiente, resulta fundamental poder virar la mirada centrada en los componentes individuales, para ampliar las reflexiones y líneas de acción hacia otros determinantes estructurales, sociales e institucionales que influyen de forma determinante en las trayectorias educativas.

Por su parte, la Ley General de Educación de nuestro país (Ley 18.437), promulga la educación como un derecho humano fundamental y para toda la vida, y al estado como garante de una educación de calidad y de facilitar la continuidad educativa. Por otro lado, también se concibe a la educación como un proceso orientado a integrar en la vida de las

personas el acceso al trabajo, al cuidado de la salud, a la cultura y al entretenimiento, entre otros aspectos fundamentales. No obstante, en nuestro país la mitad de los jóvenes no finaliza la educación media superior (INEEd, 2024), lo que limita el acceso a estas dimensiones indispensables para el desarrollo humano.

En este sentido, si bien se han implementado diversos planes y políticas de inclusión que han ampliado el acceso a la educación, Uruguay aún enfrenta importantes dificultades para garantizar el egreso. En efecto, en 2022 el país se ubicó en el antepenúltimo lugar de América Latina y el Caribe en cuanto al egreso de educación media en la población de 21 a 23 años (INEEd, 2024). En este marco, la desvinculación y el abandono educativo se constituyen como uno de los problemas más relevantes que enfrenta el sistema educativo nacional (Cardozo, 2016).

Por su parte, Menese (2020), reflexiona sobre la cuestión de la desigualdad educativa atribuida estrictamente a la desigualdad social, enfatizando en que el costo educativo no es causa suficiente para comprender el fenómeno de la desafiliación. Desde esta perspectiva, el enfoque orientado únicamente a la desigualdad social, deja de lado las acciones que se pueden tomar desde el sistema educativo. En este sentido, la asistencia a la institución educativa es esencial pero no suficiente, ya que no garantiza el avance por los grados y el acceso a conocimientos y habilidades fundamentales, por el contrario algunas de las acciones pertinentes desde las instituciones educativas sería la de conformar espacios de socialización que potencien el vínculo entre pares y también con los distintos referentes adultos de la institución (Cardozo, 2016).

De este modo, Menese (2020) al concluir su estudio, señala que las escuelas y liceos que tienen una mejor gestión institucional, con un rol directivo comprometido, una mejor organización y objetivo colectivo en pos del aprendizaje generan mejores resultados a nivel de permanencia y acreditación.

Por su parte, según el informe del INEEEd (2021) también coincide en la idea de que el fenómeno del abandono educativo es multicausal y que no tiene que ver únicamente con el lugar que los jóvenes ocupan en la estructura social y económica, sino que se trata de una problemática que surge también y principalmente al interior de la propia estructura de los sistemas y las instituciones. En este sentido, frente a un escenario de demandas sociales diversas, flujo constante de información y de políticas sociales, las instituciones se presentan como burocráticas y rígidas (Dubet, 2006).

Retomando la investigación realizada por Rivero y Viera (2021), en donde a través de la voz de los propios adolescentes, se atribuye a la problemática de la permanencia en

secundaria, motivos vinculados a la falta de sentido más allá de la inserción en el mundo laboral o la preparación hacia la educación terciaria. Estas miradas permiten comprender la importancia que tiene que las instituciones puedan convocar a las y los adolescentes a través de sus propios deseos e intereses, utilizando herramientas participativas para conocer las diferentes necesidades que tienen respecto a su trayectoria vital, para lograr una mayor motivación más allá de la inserción laboral.

Siguiendo la investigación que realizan las autoras, en lo que respecta a la motivación, los y las adolescentes enfatizan en que los vínculos y el sentido de pertenencia son la principal fuente de motivación para asistir a la institución educativa. Este aspecto resulta central, en tanto puede incidir de manera muy positiva en el sostenimiento de la vida en general y de la trayectoria educativa en particular. No obstante, también puede repercutir de forma negativa, si ese sentido de pertenencia no se logra o se tienen dificultades para generar lazos de confianza dentro de la institución, lo que podría derivar en problemas de aprendizaje y afectar el tránsito educativo (Rivero y Viera, 2021, p.40).

Desde este enfoque, y en articulación con las experiencias transitadas, se vuelve fundamental que las instituciones educativas desarrollen intervenciones desde un enfoque comunitario, orientadas al fortalecimiento de las capacidades de la propia comunidad, potenciando la dimensión vincular y favoreciendo la construcción de un mayor sentido de pertenencia institucional.

Martinis (2010) por su parte y profundizando el análisis anterior, plantea que detrás de la afirmación de una educación para todos, se esconden procesos de segmentación en los sistemas educativos actuales, que profundizan las desigualdades sociales. Asimismo analiza cómo las políticas impulsadas en los años 90', dejan a las poblaciones en situación de pobreza en el lugar de marginados, generando prácticas con foco en el asistencialismo, lo que genera posicionar al sujeto en el lugar de carencia y no desde sus propias posibilidades, coartando la posibilidad de construir saberes significativos para la vida.

En este sentido, el autor plantea cómo la educación se convierte en una forma de control respecto a poblaciones 'problemáticas' o ' disruptivas'. Y utiliza el concepto de antidesestino expuesto por Nuñez, ante la necesidad de que la educación deje de lado las asignaciones a priori de un futuro centradas en la subordinación de ciertos sujetos sociales, para centrarse en la particularidad de los sujetos, en la transmisión de saberes culturales y en la posibilidad de dar voz a los sujetos de la educación para construir lo común a través de diversas formas, elaboraciones y recorridos particulares (Nuñez, 2007, citado en Martinis, 2010). Desde este marco, las prácticas realizadas en las instituciones educativas deberían priorizar al sujeto como centro y promover saberes para la vida desde una construcción colectiva.

En lo que refiere a la relación entre educación y pobreza, así como a la ampliación del campo educativo, Martinis (2010) plantea la educación extraescolar como pedagogía alternativa, que incide en las lógicas hegemónicas, planteando nuevas formas de concebir a los sujetos de la educación, definiendo nuevas líneas de trabajo y metodologías, lo que le permite sostener intervenciones con poblaciones con las que el estado no logra accionar.

Estas prácticas, vinculadas a la educación social o popular, remiten a una construcción de sentido que el autor denomina “sensibilidad pedagógica común” (Martinis, 2010, p.81). En este marco, se enfatiza en la importancia de reconocer y potenciar las capacidades de los sujetos del sistema educativo, incluyendo a los educandos, poniendo el acento en sus potencialidades más allá de las dificultades vitales que puedan atravesar. Del mismo modo, se destaca el rol de los educadores, por ser portadores de una potencialidad clave para incidir respecto al futuro pre-concebido de los sujetos atravesados por la desigualdad y la exclusión social. En este contexto, la psicología, en diálogo con otras disciplinas adquiere un valor fundamental al aportar herramientas para el despliegue de estrategias orientadas al fortalecimiento de las trayectorias educativas y vitales desde una perspectiva centrada en las potencialidades.

## **5. Herramientas conceptuales para el análisis**

### **5.1 Trayectorias educativas y vitales: entre la permanencia y la desafiliación**

Para el análisis de las trayectorias que confiere a este apartado, resulta pertinente retomar los procesos vinculados a la inclusión y a la permanencia educativa. En este marco, durante décadas el fracaso escolar fue atribuido a problemáticas individuales de aquellos niños y niñas que no aprendían según el ritmo esperado por la escuela. Esta perspectiva tuvo un impacto más marcado en poblaciones de estratos económicos bajos, donde existió una tendencia a responsabilizar a los sujetos por sus dificultades educativas (Terigi, 2009).

Sin embargo, en la actualidad se podría sostener que se reconoce la desigualdad social como parte del problema de la permanencia educativa, al tiempo que interpela a la propia institución escolar. En este contexto, el concepto de inclusión educativa adquiere mayor potencia. Este énfasis, implica para las políticas educativas, la necesidad de analizar las **trayectorias**, procurando que los sujetos transiten recorridos educativos continuos y completos (Terigi, 2009).

Frente a este escenario y considerando la heterogeneidad de los recorridos de los sujetos por el sistema educativo, así como las dificultades persistentes en nuestro país para lograr

la permanencia y la finalización de la educación media superior, se vuelve necesario profundizar en el análisis de las trayectorias y el complejo entramado que las configuran en interacción con la vida social de los sujetos.

En lo que refiere a las trayectorias, Briscioli (2017) las define como concepto que “centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a través del tiempo” (p.2), enfatizando su comprensión a partir de la interrelación entre los distintos campos de la vida social.

Por otra parte, las **trayectorias educativas**, entendidas como aquellas que trascienden una perspectiva centrada en lo individual, para situarlas como recorridos entramados en marcos institucionales específicos, atravesados por determinados espacios, tiempos, gestos y formas de organización. En esta línea, se propone pensar la escuela en articulación con la vida de los sujetos, entendiendo las trayectorias educativas como ámbitos en los que se despliegan intervenciones orientadas al vínculo con el saber, integrando saberes para la vida más allá de los que la escuela propone (Greco, 2015).

Por su parte, Terigi (2009) distingue las trayectorias educativas teóricas como aquellas que se desarrollan conforme a los tiempos estándar o esperados por el sistema educativo. En este sentido, la autora señala la necesidad de pensar las trayectorias más allá de las lineales, incorporando la noción de trayectorias reales. Del mismo modo, advierte cómo el énfasis exclusivo en las trayectorias teóricas tiende a invisibilizar otros procesos, como la ampliación del campo educativo en complementariedad con la educación no formal, que también acompaña los recorridos de los sujetos (Terigi, 2009). En este sentido, la articulación de los distintos ámbitos educativos pone foco en el sujeto y su trayectoria. Asimismo concebir la educación desde una perspectiva local y comunitaria, supone fortalecer la articulación entre los diferentes actores involucrados, así como reconocer los saberes situados que se producen en esos contextos (Aguirre, 2018).

En la misma línea, Filardo (2016) plantea la necesidad de una perspectiva de integralidad educativa, que incorpore al análisis de las trayectorias educativas, los hechos que transcurren en otros campos de la vida personal de los sujetos, tales como la maternidad o paternidad, la salida del hogar de origen o el ingreso al mercado laboral, entre otros. El impacto de estos eventos dependerá tanto del orden en que estos eventos se lleven a cabo o las edades en que se producen. Desde esta perspectiva, y siguiendo los planteos de la autora, las trayectorias educativas y las trayectorias vitales se conciben como pertenecientes a campos distintos, pero en una estrecha relación recíproca, en el que los eventos vitales inciden en los recorridos educativos, al tiempo que las trayectorias educativas repercuten en las experiencias de vida y en el bienestar de las personas.

Por su parte, y trascendiendo una mirada exclusivamente centrada en los atravesamientos singulares de las personas, Kaplan y Glejzer (2025) profundizan este enfoque, al sostener que las trayectorias vitales de los sujetos están atravesadas por diferentes huellas o heridas de carácter social. En este sentido, las trayectorias educativas deberían estar acompañadas de vínculos afectivos y prácticas pedagógicas que promuevan la “reparación simbólica” (p.36) de los sujetos, como un acto de justicia frente al padecimiento social.

En este marco, la noción de reparación simbólica (Kaplan y Glejzer, 2025) puede ser pensada en estrecha relación con las condiciones estructurales que configuran las trayectorias de los sujetos. Al respecto, Briscioli (2013) señala que dichas condiciones -como la falta de recursos o la debilidad de los soportes colectivos-, coartan las posibilidades de las personas de contar con un mayor margen de decisión sobre sus trayectorias y la construcción de sus proyectos de vida. Asimismo, estas condiciones impactan en el plano subjetivo, configurando experiencias de exclusión y malestar social.

En este sentido, las prácticas educativas se presentan como espacios simbólicos con gran potencial para la reparación de dichas desigualdades y para la ampliación de las posibilidades de construcción del proyecto de vida de las personas. En esta línea, Briscioli (2013) agrega que el estudio de las trayectorias y el análisis de las condiciones estructurales y contextuales de las mismas, promueve también el foco en el análisis de los determinantes institucionales.

Por otra parte, Briscioli (2017) identifica las denominadas trayectorias escolares<sup>1</sup> *intermitentes* o *inconclusas*, caracterizadas por la interrupción del vínculo con el sistema educativo seguida de reingresos sucesivos. Esta dinámica da cuenta de la necesidad de sostener el lazo educativo, en tanto los sujetos se desvinculan pero, a la vez, insisten en retornar.

Por último, la la autora refiere a la noción de *trayectoria escolar discontinua*, como aquella que permite una comprensión más amplia del abandono educativo, y la posibilidad de entenderlo desde la complejidad de la situación, atendiendo a los procesos de obstaculización y expulsión que pueden generarse al interior de las instituciones educativas.

En relación con las trayectorias intermitentes o discontinuas, que implican, por un lado, alejarse del sistema educativo, y por otro, el reingreso al mismo, son fenómenos que se encuentran ligados a los procesos de **permanencia** y **desafiliación**, como parte de los procesos de las trayectorias educativas. En este sentido, resulta pertinente señalar que

---

<sup>1</sup> Se identifica la noción de trayectoria escolar, la que refiere específicamente a aquellas que se encuentran enmarcadas en los procesos de escolarización formal.

existe una gran diversidad de usos y significados de estos términos, según los diferentes estudios realizados. No obstante, y conforme fue desarrollado en el apartado anterior, son conceptos de suma importancia para nuestro país y la región, debido a las altas tasas de desafiliación existentes y por el impacto que estas tienen en las trayectorias de vida de los sujetos.

En lo que refiere a la **desafiliación** es definida por Fernández et al. (2010) como el truncamiento o la falta de acreditación del ciclo medio en la trayectoria académica, lo que deja al sujeto en una situación de vulnerabilidad social (p.99). De igual modo, posterior a la desafiliación existen algunos estados que pueden ser la antesala de la misma, como el *ausentismo*, el *abandono* o la no matriculación.

En esta línea, el **ausentismo** se relaciona a la característica de un estudiante que experimenta una ruptura en la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, que puede implicar igualmente un vínculo con la comunidad educativa. El **abandono** por su parte, refiere a un evento simple que implica la reprobación de un curso y la baja de inscripción a una escuela, por tanto en este caso significa la ruptura del vínculo con la escuela. Finalmente el término **dropout** refiere a una desvinculación del estudiante no solo con la escuela, sino con todo el sistema educativo, lo que implica un truncamiento en la trayectoria educativa (Fernández et al., 2010, p.17).

Por otra parte, resulta pertinente aclarar que el término *desafiliación*, surge de un posicionamiento que pone de relieve la responsabilidad institucional, en contraste con otras nociones utilizadas como la de *deserción*. De este modo, el énfasis en los diferentes estados y nociones, responde a la comprensión de que estos procesos están atravesados por fenómenos multicausales. Por tanto, resulta esencial desarrollar estrategias desde la propia institución y en articulación con otras, que promuevan la permanencia en el sistema educativo y prevengan la desafiliación.

En esta línea, la interrupción o el abandono educativo no se relacionan con una causa lineal o con la historia particular de vida de cada sujeto, sino por "la dificultad de las instituciones para romper con la homogeneización y diversificar esas trayectorias necesarias, ancladas en cada niño/a o adolescente o adulto/a" (p. 154) reconociendo así a cada sujeto y su singularidad (Greco, 2015).

Finalmente, un documento posterior de SITEAL (2015), realiza un análisis al respecto del abandono escolar que problematiza la dicotomía entre una mirada situada en el sujeto y su familia, y otra que incorpora las instituciones como responsables de los procesos de

exclusión. En esta línea, y en relación con la comprensión de las interrupciones de las trayectorias escolares -tal como se ha venido desarrollando-, resulta necesario que desde las instituciones revisen supuestos vinculados a una atribución del abandono escolar exclusivamente a la familia de origen. En su lugar, se plantea que las instituciones sociales -y específicamente las instituciones educativas- asuman un rol activo en amortiguar o contrarrestar el efecto de las desventajas sociales (SITEAL, 2015).

En lo que refiere a la noción de **permanencia**, se la concibe como un proceso determinado por múltiples factores, que trascienden las circunstancias personales, e incluyen los vínculos con otros sujetos y con la institución a lo largo de la trayectoria educativa, cuyo resultado deviene tanto en la continuidad y el avance académico como en el alejamiento del centro educativo (Carbajal, 2021, p30).

En relación a lo expuesto, la permanencia está estrechamente vinculada a la desafiliación, en el entendido de que se ofrece un libre ingreso, pero se requiere un mayor compromiso de la institución para retener a los/as jóvenes en el sistema educativo (Carbajal, 2014).

## **5.2 Aportes de la Psicología Comunitaria**

En lo que refiere a la Psicología Comunitaria (PC) y en los desafíos que se propone en la actualidad, en primer lugar interesa brindar una aproximación al concepto de comunidad. En esta línea Montenegro y Rodríguez (2016) luego de una revisión sobre diferentes perspectivas en torno a su concepto, enfatizan en que lo importante de la comunidad radica en el fuerte vínculo relacional entre los miembros sostenido por el sentido comunitario, y por otro lado, refiere a la capacidad de dicho grupo para tomar medidas frente a distintos problemas o intereses, lo que implica cierta organización y participación en pos de la transformación social.

En este marco, la PC se propone partir de la idea de multiplicidad -en lo que refiere con las personas que integran los grupos sociales-, una invitación a correrse de lugares de dominación, para comprender cómo al integrar la diferencia se pueden distinguir las posibilidades de articulación para fines emancipatorios. Para ello también se propone que desde la PC se visibilicen las prácticas cotidianas de resistencia y organización de los grupos, con el objetivo de contribuir a su fortalecimiento (Montenegro y Rodríguez, 2016).

En lo que respecta a las líneas de abordaje de la PC, y en particular a la ampliación del campo de la clínica, Alves et al (2018) refieren a que la psicología clínica tradicional y la Psicología como disciplina, presenta el gran desafío de seguir ampliando su caja de herramientas, trascendiendo el rol tradicional del psicólogo clínico, para poder tener un rol

con mayores anclajes en lo comunitario. Lo que significa incluir modos de trabajo multi e interdisciplinarios e intersectoriales, capaces de construir redes con la comunidad. En este sentido, y siguiendo el trabajo de los/as autores/as, el rol del psicólogo supone un agente transformador de cambio, a través de la detección de potencialidades, y cambios en la forma de percibir e interpretar la realidad así como las reacciones ante la misma.

Por otra parte, el rol de la psicología en el ámbito de la salud comunitaria ha atravesado diferentes transformaciones adaptándose a las distintas realidades sociales, económicas y culturales de las comunidades. Es así que la psicología comunitaria “surge como respuesta a las limitaciones de los enfoques clínicos tradicionales, que a menudo no logran abordar las causas estructurales de los problemas de salud mental” (Mocha et al., 2025, p.127).

En esta misma línea, Bleger (1966) plantea que pasar de lo individual a lo social implica reconocer que los problemas de salud y enfermedad trascienden el ámbito privado e individual, para transformarse en líneas de acción desde las instituciones como encargadas de responder frente a la comunidad. Al respecto, algunas de las líneas de acción esenciales de la psicología comunitaria son: el trabajo en grupos, las redes comunitarias -que promueven el intercambio de recursos e información, generando mayor empoderamiento de los/as miembros/as de la comunidad y sentido de pertenencia-, y la participación (Mocha et al., 2025).

Por consiguiente, resulta fundamental dejar de pensar al psicólogo/a únicamente dentro del espacio de la clínica, para poder visualizarlo/a dentro de la comunidad, siendo un agente activo/a en la misma, para contribuir en la superación de sus necesidades (Alves et al., 2018). De todas maneras a pesar de los logros de la psicología, las intervenciones desde lo comunitario enfrentan grandes desafíos, como la falta de recursos y el estigma que se tiene respecto a la salud mental, que se traduce en que muchas veces quede relegada de las propuestas de intervención (Alves et al., 2018). En este sentido, los autores agregan la necesidad de fortalecer la capacidad de las instituciones, y la promoción de políticas públicas con foco en este cambio de paradigma, y por otro lado, la necesidad de fortalecer a los referentes, y promover la participación activa de las comunidades a lo largo de todo el proceso.

## **6. Experiencias comunitarias en el oeste de Montevideo**

El presente capítulo tiene como propósito inicialmente, definir y reflexionar al respecto de la sistematización de experiencias como metodología. Y por otro lado, la descripción de dos experiencias extensionistas transitadas, en el marco de la carrera de Psicología de la Universidad de la República. Inscribiéndose ambas en ámbitos fundamentales para la salud

mental y el fortalecimiento de las trayectorias vitales de las personas: el campo de la salud y el educativo. Asimismo, si bien se trata de experiencias con marcos teóricos y de acción distintos, comparten un eje central: la implementación de abordajes comunitarios orientados al fortalecimiento de las trayectorias de vida y educativas, particularmente en contextos de vulnerabilidad.

## **6.1 Sistematización de experiencias como metodología**

En lo que refiere a la metodología de trabajo utilizada para la presente elaboración, se optó por la sistematización de experiencias, que surge de una decisión que a parte de ser metodológica, es epistemológica y política. En el entendido de que la sistematización de experiencias como tal, surge en un contexto marcado por fuertes reivindicaciones y luchas frente a imposiciones imperialistas desplegadas por el occidente y desde la época de la conquista. En este marco, la sistematización de experiencias, recupera -a través de la práctica- los saberes latinoamericanos como forma de reivindicación y cuestionamiento frente a una forma positivista de comprender la realidad (Berruti et al., 2012, p. 32).

En lo que refiere al concepto de experiencia, la misma es entendida por Jara (2018), como aquella que se encuentra constituida por un complejo entramado de múltiples dimensiones y direcciones, tanto subjetivas como objetivas, determinadas por las personas que la conforman y por sus propias singularidades. Asimismo, implica poner en juego el cuerpo, las emociones y el intelecto frente al entorno y las personas con las que se establecen vínculos. En esta línea, la experiencia se configura como un espacio fértil para la producción de conocimiento.

En relación con lo anterior, y específicamente en lo que refiere a la sistematización de experiencias, la misma se propone, de manera intencionada, hacer conscientes, reflexionar y teorizar los elementos que se desprenden del entramado vivencial (Jara, 2018). En este marco, se considera pertinente el ejercicio de otorgarse el tiempo y el espacio necesarios para el análisis y la reflexión. En la práctica, estas instancias resultaron fundamentales para poder tomar distancia de la experiencia y reflexionar acerca de lo acontecido. Dicha distancia óptima, al trascender la reacción inmediata, posibilita una comprensión más amplia y profunda de la realidad, y brinda la oportunidad de accionar de manera más consciente y objetiva a través de la teorización.

La sistematización de experiencias es una tarea teórica, que toma elementos de la experiencia, y emprende el proceso de analizarlos, sintetizarlos y obtener conclusiones. En

este sentido, busca relacionar y confrontar las prácticas desarrolladas con los supuestos teóricos que devienen de la experiencia misma y a la inversa (Berruti et al., 2012).

Siguiendo el análisis de los/as autores/as, la sistematización de experiencias habilita la posibilidad de hacer visible aquello que se encuentra invisibilizado. En el entendido de que reflexiona sobre prácticas locales y cotidianas de sectores históricamente excluidos, que de alguna forma se alejan de los ritmos globales.

## **6.1 Intervenciones comunitarias en dos centros de salud municipales**

El presente apartado brinda una aproximación al tránsito por la experiencia formativa en el marco del Practicantado de Psicología<sup>2</sup>, en convenio con la Intendencia de Montevideo. Siendo el propósito del programa contribuir al desarrollo de estrategias de educación, promoción y prevención en salud mental comunitaria, orientadas a poblaciones en situación de vulnerabilidad, desde una perspectiva de salud integral, interseccional, interdisciplinaria e intersectorial. Asimismo, se establecen como ejes transversales el enfoque de derechos humanos y la construcción de ciudadanía, junto con el fortalecimiento de la participación social y el acceso a la cultura (Convenio FP–IM, 2021).

La experiencia personal en dicho dispositivo consistió en la inserción, en modalidad de dupla, en los equipos de trabajo de las policlínicas de los barrios La Teja y Paso de la Arena, caracterizadas por un fuerte perfil social y comunitario. Específicamente se desarrollaron estrategias orientadas a la promoción de la salud mental adolescente, mediante intervenciones ‘puertas hacia afuera’ de las policlínicas, -en centros educativos formales y no formales-, con foco en el fortalecimiento de las trayectorias vitales y educativas.

### **6.1.2 Descripción y Contextualización de la experiencia**

A continuación y a efectos de realizar una contextualización de la experiencia se realizará una breve descripción de las intervenciones realizadas en las policlínicas de inserción. En relación a las mismas, y con el objetivo de favorecer una mejor lectura, estas se organizan en cuatro ejes principales, que responden a las distintas líneas de acción implementadas. Dichos ejes son: participación en mesas comunitarias, realización de talleres ‘puertas hacia afuera’ de las policlínicas, actividades con la comunidad y trabajo en sala de espera.

#### **Participación en mesas comunitarias**

---

<sup>2</sup> El programa consiste en la inserción de estudiantes que se encuentran en la etapa final de la Licenciatura en diversos servicios y/o dispositivos del Departamento de Desarrollo Social de la Intendencia de Montevideo, constituyéndose como una práctica pre profesional remunerada.

Desde la policlínica de Paso de la Arena, participó en la Mesa Local de Salud Mental del Oeste. Esta instancia favoreció la construcción de vínculos con diversas organizaciones del territorio y el reconocimiento de las problemáticas y emergentes presentes en la zona oeste, habilitando la co-construcción de estrategias para su abordaje.

Con el transcurso del tiempo, se fue consolidando un mayor nivel de involucramiento en dicho espacio, llegando a participar en la coordinación de tres encuentros junto al equipo dinamizador de la mesa. En estas instancias se asumieron tareas vinculadas a la planificación, implementación y posterior sistematización de las actividades desarrolladas.

Por su parte, desde la policlínica de La Teja se participó en la Mesa Educativa La Teja–Tres Ombúes (anteriormente denominada UET), la cual retomó su funcionamiento en el mes de junio. Este espacio resultó sumamente significativo para el desarrollo del trabajo en el territorio, en tanto permitió generar y fortalecer redes con referentes de diversas instituciones de la zona, permitiendo complementar la articulación interinstitucional.

### **Realización de talleres “puertas hacia afuera” de la policlínica**

La planificación de los talleres se sustentó en la implementación de una buzonería anónima, mediante la cual se relevaron previamente los intereses y preocupaciones de los y las estudiantes en las distintas clases.

Desde la policlínica de **Paso de la Arena**, se desarrollaron cinco talleres: dos en la Escuela N° 150 y tres en el Liceo N° 46.

En el caso del Liceo N.º 46 -y al respecto de lo mencionado en el apartado anterior sobre la importancia de los vínculos interinstitucionales-, los talleres surgieron a partir de la familiarización inicial con el territorio y los vínculos generados en nuestra primer participación en la Mesa Local de Salud Mental del Oeste, lo que permitió articular con referentes institucionales y desarrollar posteriormente una serie de encuentros con los grupos de noveno año. Las propuestas abordaron situaciones que podrían estar en el cotidiano de los/as adolescentes, cuyas temáticas fueron definidas por los/as mismos/as.

El objetivo se centró en el fortalecimiento de las habilidades para la vida, entendidas como factores protectores de la salud. En relación con los abordajes comunitarios orientados al trabajo colectivo se destaca la potencia de estos espacios de encuentro con otros/as, como instancias que favorecen el pensamiento y la reflexión sobre aspectos del orden cotidiano. En ellos se genera un intercambio de distintas miradas, que en palabras de Bang (2014),

favorece el desarrollo de un cuestionamiento crítico sobre lo que determina a cada persona, así como la posibilidad de construir nuevas formas de pensar y estrategias de vida.

Por su parte, en la Escuela N° 150 se trabajó con grupos de sexto año. El primer taller, realizado en el Centro Cultural Julia Arévalo, consistió en una gincana que abordó temáticas como emociones, salud integral, cambios en la adolescencia y mitos sobre salud mental, incorporando además un espacio artístico-expresivo. El segundo, desarrollado en la escuela, se centró en la transición hacia la educación media, habilitando la expresión de dudas y vivencias mediante una propuesta lúdico-creativa.

Desde la policlínica de **La Teja** se llevaron a cabo diez talleres en diversas instituciones (liceos, UTU, centros juveniles y una escuela especial), abordando temáticas como sexualidad, consumo problemático, habilidades para la vida, salud integral y vínculos interpersonales. Se destaca la articulación interinstitucional en talleres conjuntos -como los realizados entre el Liceo N.º 47 y UTU Progreso-, así como el trabajo en la escuela especial, que implicó el desafío de adecuar las intervenciones a demandas específicas de la institución, abordando temáticas como el consumo problemático de sustancias y salud sexual y reproductiva, siendo el desarrollo de estos últimos muy desafiantes, por ser temas de gran impacto por la afectación que tenían a nivel personal para algunos/as de los/as adolescentes presentes en el aula.

### **Participación en actividades con la comunidad**

A lo largo del año se participó en diversas actividades comunitarias orientadas a fortalecer el entramado barrial y promover la salud desde una perspectiva colectiva y con enfoque de derechos. Entre ellas, se destaca la organización de la peatonal *“Juguemos en el barrio, ¿barrio estás?”*, en el barrio Maracaná, en respuesta a episodios de violencia que habían acontecido recientemente en dicho barrio. En esta instancia se contribuyó a la planificación general, difusión y desarrollo de propuestas, incluyendo la realización de un mural participativo y la elaboración de un mapeo de recursos comunitarios.

Asimismo, se participó en la reapertura de la policlínica de Maracaná, presentando allí el espacio orientador. También nos integramos en actividades culturales con perspectiva de salud, como conversatorios a partir de obras teatrales vinculadas a temáticas de suicidio adolescente y violencia de género, promoviendo instancias de reflexión intergeneracional.

Por su parte, desde la policlínica de La Teja, en el marco del Mes de la Mujer, se impulsaron propuestas participativas que combinaron producción colectiva (carteleros) y dispositivos de

reflexión como el cine-foro, abordando desigualdades de género y diferentes formas de violencia.

También se participó en la jornada “*Juve Abierto*” organizada por el centro juvenil Mercado Victoria, en dónde llevamos a cabo desde el equipo de la policlínica dinámicas lúdicas orientadas a la promoción de salud integral, que funcionaron como motor para trabajar temas vinculados a la salud física, mental, bucal y salud sexual y reproductiva.

### **Espacio adolescente: sala de espera y espacio orientador**

En la policlínica de Paso de la Arena se implementó, durante aproximadamente dos meses, un espacio adolescente en sala de espera, que incluyó intervenciones en cartelera, actividades lúdico-creativas y charlas ‘de pasillo’ y a través del juego. No obstante, debido a limitaciones organizativas de coordinación de agenda médica y de infraestructura, se priorizó posteriormente el trabajo territorial “puertas hacia afuera”.

Finalmente, durante el verano se llevó a cabo un espacio orientador para adolescentes, con el objetivo de difundir actividades recreativas y comunitarias en el Municipio A. Este dispositivo, de carácter participativo, funcionó semanalmente e incluyó tanto soportes digitales, como instancias presenciales de intercambio. Además de facilitar el acceso a información, promovió el encuentro con adolescentes y el abordaje de distintas dimensiones de sus trayectorias, constituyéndose como un recurso valorado y utilizado por la comunidad y las instituciones del territorio.

**Tabla. Intervenciones realizadas en el marco del Practicantado de Psicología en convenio con la IM, durante el transcurso del año 2024.**

| Actividades                                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|--------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|
| Recabado de emergentes y acuerdos institucionales                                    | x | x | x | x | x |   |   |   |   |    |    |    |
| Encuentros y realización de talleres en liceo 38                                     |   | x | x |   |   |   |   | x |   |    |    |    |
| Realización de talleres en liceo 46                                                  |   |   |   |   | x | x |   |   |   |    |    |    |
| Realización de talleres en escuela 150                                               |   |   |   |   | x |   | x |   |   |    |    |    |
| Realización de serie de talleres en Liceo 47 y UTU Progreso                          |   |   |   |   |   | x |   |   |   |    |    |    |
| Realización de talleres en Utu Vencedor                                              |   |   |   |   |   | x |   |   |   |    |    |    |
| Realización de taller en centro juvenil La Casilla                                   |   |   |   |   |   |   | x |   |   |    |    |    |
| Acompañamiento y fortalecimiento de adolescentes promotores de salud del liceo 46    |   |   |   |   | x | x | x | x |   |    |    |    |
| Acompañamiento a promotores de salud del liceo 46 en talleres en el jardín 352       |   |   |   |   |   | x | x |   |   |    |    |    |
| Fortalecer y reintegrar el espacio adolescente en policlínica Paso de la Arena       |   |   |   |   |   |   | x | x | x | x  | x  | x  |
| Participación en la Mesa Local de Salud Mental                                       | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x  | x  | x  |
| Participación en Unidad de Enlace Territorial (UET)                                  |   |   |   | x | x | x | x | x | x | x  | x  | x  |
| Actividad con centro juvenil Mercado Victoria por día de las adolescencias y niñeces |   |   |   |   |   |   | x |   |   |    |    |    |
| Actividades en barrio Maracanã: "Juguemos en el barrio, Barrio estás?"               |   |   |   |   | x | x | x | x |   |    |    |    |

\*Imagen corresponde a tabla de creación propia

## 6.2 Intervenciones comunitarias en un liceo nocturno del Cerro

El presente análisis surge a partir de la experiencia realizada en el marco de la práctica pre-profesional "Intervención en liceo nocturno". La misma tuvo lugar en un liceo nocturno ubicado en la zona oeste de Montevideo, en el barrio Cerro. Siendo el liceo, un espacio caracterizado por la presencia de adolescentes, jóvenes y adultos que retoman o sostienen sus trayectorias educativas en condiciones diversas y, en muchos casos, atravesadas por múltiples desafíos individuales, sociales, laborales y familiares.

### 6.2.1 Contextualización de la experiencia

#### El Cerro, un barrio con historia

El barrio entendido como "territorio de lo cotidiano" (p.282), ya que trasciende únicamente el espacio geográfico, para comprenderse como un entramado relacional que produce subjetividades, y a la vez es producido por ellas. Asimismo, el territorio a parte de ser una construcción social, también es cultural ya que está determinado por las representaciones y los sentidos identitarios que le atribuyen las personas que lo componen, tanto en sentido simbólico, como en el propio habitar o transitar (Abbadie et al., 2019).

En específico, Villa del Cerro es un barrio que se encuentra en la zona oeste de Montevideo, perteneciente al Comunal Zonal 17. Originalmente el barrio Villa del Cerro fue denominado Villa Cosmópolis, que fue fundado en el año 1834, y el nombre original responde a la intención de independizar la zona para recibir la oleada de inmigrantes que llegaron a Uruguay hasta la década de 1950 (Viñar, 2018, p.37). En la zona se encontraban instalados varios saladeros que posteriormente se sustituyeron por frigoríficos, que fueron la fuente laboral de las personas que vivían en la zona.

En este sentido, el barrio Cerro se caracteriza por una fuerte identidad y sentido de pertenencia, vinculados a su historia y a una destacada tradición de organización obrera, movimiento sindical y solidaridad, asociados al desarrollo de la industria frigorífica. Características que se relacionan con las particularidades iniciales del territorio, que durante sus orígenes se configuró con cierto grado de independencia respecto al resto de la ciudad.

### **El liceo 11**

El Liceo N° 11 “Bruno Mauricio de Zabala”, es un liceo público con tres turnos: matutino, vespertino y nocturno, que se encuentra ubicado en el barrio Villa del Cerro, al Oeste de Montevideo. La matrícula del liceo según el Monitor Educativo Liceal en el año 2025 fue de 1234 estudiantes inscriptos con grupo asignado (Administración Nacional de Educación Pública, s.f). El liceo fue fundado el 2 de Mayo de 1953, por la Comisión de Fomento Edilicio y Social del Cerro, y sus familias. La comisión como sociedad civil, fue la gestora para que las y los jóvenes pudieran acceder a la enseñanza secundaria dentro del barrio y así poder mejorar su calidad de vida.

El Liceo N°11 desde entonces ha sido un gran referente barrial, que fue desplegando redes con diferentes actores comunitarios como: el Centro Cultural Florencio Sánchez, la Biblioteca Javier de Viana, el Centro de Inmigrantes y Descendientes, el Club A. Cerro, Rampla Juniors F.C, el Club Atlético Verdirrojo, el Programa APEX, el C.C.17, el Parque Tecnológico e Industrial del Cerro, Instituciones educativas de primaria, secundaria y U.T.U. (Consejo de Educación Secundaria, 2008, 159), así como también posteriormente se crearon redes y proyectos de trabajo con la Facultad de Psicología Udelar.

Al igual que el barrio Cerro, el Liceo N° 11 se caracteriza por una fuerte identidad y un marcado sentido de pertenencia, en gran medida vinculados a su estrecha relación con la historia del territorio. Este rasgo se vuelve particularmente visible para quienes llegan al barrio por primera vez desde una posición externa, pudiendo percibirse en las calles, en las diversas instituciones y organizaciones que lo conforman, en los murales pintados en las paredes, así como en la impronta y en las conversaciones cotidianas de vecinas y vecinos y

quienes habitan el barrio. De algún modo, este sentido de pertenencia propio del territorio se traslada también a la cultura institucional del liceo, configurada tanto por los significados asociados a su historia de creación como por su extensa trayectoria como institución referente del barrio y la construcción de redes con varios actores e instituciones de la zona.

En este sentido, estos significados también se reflejan en los relatos de docentes que trabajan en la institución, quienes en muchos casos destacan cómo el hecho de habitar el barrio desde su rol profesional ha tenido un efecto transformador en sus trayectorias, así como el afecto y el compromiso que sostienen con el barrio y con el liceo. Asimismo, estos rasgos se manifiestan en las formas de organización institucional y en la apertura a integrar proyectos provenientes de actores externos. Incluso en los propios pasillos del liceo es posible observar diferentes trabajos y propuestas desarrolladas de manera colectiva, que dan cuenta de esta impronta comunitaria.

### **Especificidades del turno nocturno**

Este apartado está dedicado a realizar un recorrido histórico e indagar sobre las especificidades del turno nocturno. Teniendo en cuenta la poca producción teórica y empírica que existe al respecto y lo necesario que es para seguir pensando en los factores que inciden en la desvinculación y los posibles abordajes para fortalecer las trayectorias educativas. De este modo, se busca comprender cómo se compone el turno nocturno, y los diferentes desafíos que presenta en términos de acompañar trayectorias de jóvenes y adultos con dificultades en el tránsito. Específicamente a aquellas personas que tuvieron dificultades para continuar con la trayectoria escolar esperada, por estar vinculadas al ámbito laboral o por diferentes motivos asociados a su singular trayectoria vital.

En lo que refiere a la creación de los Liceos Nocturnos, el primero de América se fundó en el año 1919, bajo la premisa de democracia cultural, refiriendo a que todos los ciudadanos tengan las mismas posibilidades de acceder a la educación, incluso aquellos/as que trabajan y no les fue posible seguir el curso regular de los turnos diurnos (Capocasale, 2000). Al decir de José F. Arias: “este Liceo es más para los que luchan, para los que trabajan, y que por estas circunstancias no les es posible seguir regularmente los cursos diurnos” (Arias, citado en ANEP, 2008, p. 31).

Actualmente en nuestro país, Capocasale (2000) sostiene que existen dos turnos liceales, el diurno y el nocturno. Teniendo ambos modalidades similares en lo que refiere a las forma de funcionamiento y organización, pero difieren en la población que asiste a los mismos, identificando a los nocturnos con población extra edad que cursaron buena parte de la educación formal pero no pudieron culminar sus estudios.

Por otra parte, la población que asiste al turno presenta una gran heterogeneidad, por la diversidad en la franja etaria y por las características particulares de cada trayectoria asociadas a la elección del turno, generalmente para compaginar estudio y trabajo u otras responsabilidades. Sin embargo, las y los docentes de dichos turnos a priori podrían utilizar métodos similares a los turnos diurnos, ya que no tienen una formación específica como tal, que atienda a las necesidades particulares de esa población estudiantil (Capocasale, 2000). Tal como señala Cabrera (2017), esto significa un gran desafío para los y las docentes, al enfrentarse a estudiantes que tienen características y realidades tan distintas entre sí, en lo que respecta por ejemplo a las diferencias de edades, el tiempo de desvinculación, entre otras. En este sentido, en el turno nocturno, se observa como muchas veces y a criterio personal, los docentes despliegan estrategias para adecuarse a las particularidades de la población que asiste al turno nocturno.

En lo que refiere a la permanencia de la población que asiste al turno nocturno, es pertinente realizar un análisis de los motivos por la elección del turno, destacando que posiblemente las personas que asisten a este turno, compartan aula con personas cuyo objetivo común sea el de superarse a sí mismos/as, algo que podría potenciar el sentido de pertenencia con la institución, respecto al turno diurno. No obstante, es una población que presenta mayores desafíos en términos de culminación educativa, al ser una población que se aleja de las trayectorias teóricas o esperadas.

En esta línea Cabrera (2017) identifica diversos desafíos que enfrenta el turno nocturno que tiene una relación directa con las dificultades que presentan los y las estudiantes. Entre ellos se destaca los intentos constantes en el aula por conseguir motivar a los y las estudiantes, -que muchas veces manifiestan esa idea fija de que en algún momento van a dejar de asistir-, teniendo en cuenta que una de las problemáticas asociadas al turno nocturno, tiene que ver con la asistencia intermitente de los estudiantes, que termina siendo la antesala de la desvinculación. Por consiguiente, otro de los desafíos se vincula con evitar que los y las estudiantes deserten, teniendo en cuenta la heterogeneidad de las problemáticas sociales que puede tener esta población.

Ante este escenario de la heterogeneidad de la población, la autora destaca la dimensión vincular y la promoción del trabajo colaborativo, indispensable para promover el apoyo y la construcción de un aprendizaje colectivo a través de la socialización de saberes. Esto genera una mejora en la autoestima de los y las estudiantes, al sentir que pueden contribuir transmitiendo sus saberes y/o experiencias a un/a otro/a con el/la que tienen en común por lo menos la elección del turno. Vinculado a lo anterior, otra de las cuestiones relevantes que desafían al rol docente, es hacer partícipe a los y las estudiantes de su propio proceso

formativo, para que el hecho de involucrarse con el mismo, pueda ser un motivo que los incentive a permanecer en la institución.

### **6.2.2 Descripción de la experiencia: dispositivo de intervención en liceo nocturno**

El siguiente apartado consiste en un análisis descriptivo y reflexivo, en torno a la práctica “Intervención en Liceo nocturno”. Su elaboración surge del análisis de la experiencia, retomando registros de campo, bitácoras y producciones escritas, realizadas durante el desarrollo de la práctica. Estos materiales permiten reconstruir situaciones significativas vividas en el territorio, así como reflexionar sobre las intervenciones realizadas y las tensiones que emergen en la inserción respecto a la construcción del rol del/la psicólogo/a comunitario en el ámbito educativo.

La práctica “Intervención en Liceo nocturno” se viene realizando hace varios años, -específicamente desde el año 2019-, y si bien el encuadre se mantiene, los equipos van variando año a año y eso se ve reflejado en tránsitos singulares, que se diferencian de los otros, al adquirir nuevos sentidos, diferentes líneas de acción y/o formas de abordaje. También el hecho de ser una práctica que se sostiene hace varios años y de la forma en la que la misma se encuadra, posibilitó la generación de un vínculo de confianza respecto a nuestra intervención y un proceso con la institución que se ha ido fortaleciendo con el paso del tiempo, favoreciendo y potenciando el despliegue de nuevas formas de acompañamiento de las trayectorias.

En este marco, la experiencia práctica que da origen a este trabajo se desarrolló durante el año 2023, específicamente desde el inicio del ciclo lectivo -en marzo- hasta diciembre del mismo año. La misma consistió en el acompañamiento a estudiantes y en el desarrollo de intervenciones desde una perspectiva comunitaria, orientadas al fortalecimiento de las trayectorias educativas y vitales. Las acciones se centraron en la generación de espacios de encuentro, escucha y acompañamiento, promoviendo el desarrollo de recursos tanto individuales como colectivos presentes en la comunidad educativa. En este sentido, las intervenciones realizadas pueden agruparse en tres grandes líneas: acompañamientos individuales, espacios grupales, y articulación con docentes y equipo institucional.

Para el despliegue de estas intervenciones fue de vital importancia la estructura de demora y el poder habitar diferentes espacios de reflexión, diálogo y lecturas. Por su parte, el diálogo con compañeras y compañeros de la práctica, así como la articulación con el equipo docente -tanto en el espacio de supervisión, como en otros lugares previsto por el encuadre-, constituyeron un sostén conceptual y afectivo claves para el desarrollo de la experiencia. En la misma línea, las lecturas y los intercambios realizados se destacaron por

su pertinencia y por sus valiosos aportes teóricos, siendo especialmente significativos para el tránsito por la experiencia.

En efecto, a partir de estas experiencias, se propone reflexionar sobre el papel de las intervenciones comunitarias en el ámbito educativo, específicamente en el turno nocturno, poniendo especial atención en la dimensión vincular, los procesos de acompañamiento, las estrategias que favorecen la permanencia de los y las estudiantes en el sistema educativo y el rol del/la psicólogo/a en el liceo nocturno.

### **Acompañamientos individuales**

*“Acercarse al Otro en la conversación es acoger su expresión, en la que a cada instante desborda la idea que un pensamiento le arrebataría. Es, por tanto, recibir del Otro más allá de la capacidad del yo, lo que significa precisamente: tener la idea del infinito. Pero también significa: aprender.”*  
-Emmanuel Levinas, *Totalidad e infinito: Un ensayo sobre la exterioridad*

Durante el desarrollo de la práctica se llevaron a cabo diversos acompañamientos individuales, cuya demanda surgía en algunos casos de los/as propios/as estudiantes y otros de la institución. En dichos encuentros, el acompañamiento se desplegó desde una perspectiva comunitaria, orientada a habilitar espacios de intercambio en los que al decir de Cornú (2017), se presentan en condiciones de horizontalidad, pero reconociendo la asimetría de los lugares. En este sentido, se trata de alejarse de posicionamientos que implican imponer saberes totalizadores, para centrarse en la construcción conjunta de conocimiento y autonomía. Por su parte Rodríguez (2017) propone el *pensar por caso* como aquello que acontece desde la singularidad, que permite suspender el discurso normativo a priori para dar lugar a nuevas formas de producción de saber. Se trata de partir de lo micro, atendiendo a su especial complejidad, para desde allí producir reflexiones hacia lo macro, y no al revés.

Al respecto Martínez (2014) propone un tipo de intervención realizada desde la psicología social en los territorios, que permite reposicionarse, pasando de la metáfora de una intervención quirúrgica, -que marca un accionar sobre un cuerpo pasivo desde una posición de poder, con estrategias, diagnósticos y resultados esperados concretos-, hacia una lógica de involucramiento con el territorio y las personas que lo habitan. Desde esta perspectiva, nuestra posición profesional se reconfigura en clave de mayor horizontalidad, entramándose y participando de los procesos que allí acontecen. En este sentido, el quehacer profesional se vincula más con la generación de condiciones para la problematización colectiva y el reconocimiento de las potencialidades presentes en la comunidad, que con la actuación de un interventor externo portador de soluciones totalitarias o acabadas.

En este marco, las intervenciones estuvieron dirigidas al acompañamiento de las trayectorias vitales de las y los estudiantes, con especial énfasis en el fortalecimiento de sus trayectorias educativas y en la promoción de su permanencia dentro de la institución. Este proceso implicó importantes desafíos, dados los múltiples factores que atraviesan a la población estudiantil del liceo, entre los que se destacan situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, diversas manifestaciones de violencia -incluida la violencia de género-, consumo problemático de sustancias y padecimientos vinculados a la salud mental, entre otros.

En este sentido, las estrategias desplegadas en los acompañamientos se orientaron a organizar los diferentes discursos que los y las estudiantes presentaban en torno a las problemáticas mencionadas previamente, así como a poner el foco en el fortalecimiento de sus trayectorias educativas, procurando evitar la desvinculación del sistema educativo. Esto se sustenta en el entendido de que el liceo no constituye únicamente un espacio vinculado a la adquisición de saberes académicos, sino también un ámbito que, en muchos casos, otorga un sentido, y en donde se despliega la **dimensión vincular**, fundamental para el sostenimiento y fortalecimiento de las trayectorias vitales.

Asimismo, el **sentido de pertenencia** con la institución, también representa gran relevancia para un mejor desarrollo académico, y en consecuencia la permanencia del estudiante en el centro educativo. En este sentido, Brea (2014) identifica el sentirse parte de una institución como una necesidad psicológica básica para el desarrollo humano. Al respecto, la autora comprende el sentido de pertenencia como un sentimiento de arraigo e identificación que experimenta una persona hacia un grupo o ambiente determinado. Lo que implica un compromiso con la construcción de significados, e incide en la memoria personal y del grupo al que se siente pertenecer.

En consonancia con lo expuesto, y en particular para el caso de una estudiante que acompañamos, -que era víctima de situaciones de violencia de género en sus dimensiones física, simbólica y material-, el liceo era concebido para ella como una suerte de línea de fuga frente a su realidad. Desde el proceso de acompañamiento, este rasgo fue reconocido como positivo e identificado como anclaje a la vida, a partir del cual pudimos realizar intervenciones para prevenir la desvinculación. Así como también se desplegaron acciones vinculadas a ‘trabajar’ la denuncia y al acercamiento a dispositivos de apoyo, como la Comuna Mujer, con el objetivo de ‘tender’ redes de sostén. En este sentido, retomando a Broide y Estivalet (2018), los anclajes a la vida refieren a aquellos puntos de apoyo que, a partir de una escucha clínica, permiten identificar los “hilos” de los cuales tirar, ya sea en el

plano psíquico o en el territorial, con el fin de favorecer procesos de sostén e inscripción del sujeto a la vida.

En relación al surgimiento y al encuadre de estos encuentros, se retoma la noción de ‘clínica móvil’ planteada por Rodríguez Nebot (2004), en la cual lo central no radica en posicionar al sujeto en un lugar predefinido ni en partir de categorías a priori sobre su padecimiento. Por el contrario, se apuesta a construir dispositivos clínicos flexibles, capaces de desplazarse y adaptarse a las singularidades de cada situación, habilitando así diversos modos de despliegue subjetivo.

En este marco, los acompañamientos individuales se sostuvieron en esta concepción de clínica, orientada por una ética que implica el cuestionamiento permanente de la propia práctica y el reconocimiento de la implicación del/la profesional en el proceso de intervención.

### **Espacios grupales**

Los espacios grupales desarrollados durante la práctica pueden organizarse en cuatro modalidades: talleres en el aula, jornadas con la comunidad educativa, e intervenciones con el equipo docente y administrativo.

En relación con **los talleres en el aula**, estos abordaron diversas temáticas, tales como los estereotipos de género —por ejemplo, en el taller realizado en la asignatura de Historia, donde se problematizó el rol de la mujer en la antigua sociedad romana en comparación con su situación en el Uruguay actual—, así como también las emociones y los vínculos entre pares. Para su implementación, se priorizó la construcción de espacios de cuidado, respeto y socialización del conocimiento, en los que no se promoviera una única perspectiva válida, o una transmisión de conocimiento acabado, sino que, por el contrario, se habilitara el intercambio de experiencias y la producción colectiva de conocimientos.

En esta línea, emergen diversos aspectos vinculados a la reflexión sobre nuestro quehacer profesional, particularmente en relación con el análisis de la implicación y su relevancia para comprender desde dónde nos posicionamos cuando intervenimos, tanto en la selección de propuestas como en las opiniones que sostenemos en estos espacios. En este sentido, partimos de determinados lugares de enunciación: una formación académica en la Facultad de Psicología Udelar, la pertenencia a sectores medios y/o trabajadores, así como el género -entre otros aspectos-.

Resulta fundamental problematizar de qué modo estos determinantes inciden en nuestras prácticas dentro del liceo, a fin de evitar posicionamientos sesgados por nuestra propia

implicación. Por ejemplo, el hecho de sorprendernos al constatar que algunas personas del grupo no habían cuestionado previamente, desde una perspectiva de género, los roles socialmente asignados, puede dar cuenta de supuestos propios que operan en nuestra intervención y que requieren ser revisados críticamente.

Al respecto Ardoino (1997), concibe la implicación atravesada por una impronta psíquica, como por determinantes sociales e institucionales que se configuran a lo largo de la vida. En este marco, la entiende como un proceso en gran medida involuntario, pero que requiere no obstante una postura reflexiva y comprometida por parte del sujeto, a efectos de reconocer aquellos condicionamientos que lo/la atraviesan, con el objetivo de disminuir los efectos de la alienación en la práctica.

Por su parte **las jornadas con la comunidad educativa**, comprendieron instancias de bienvenida y de cierre de semestre, así como encuentros puntuales -como la celebración por los 70 años del liceo 11-. Se caracterizaron por ser organizadas de manera colectiva por el grupo de la práctica, contando en varios casos con el apoyo organizativo -y en ocasiones también económico- de las compañeras del proyecto de extensión<sup>3</sup>.

Estas jornadas tuvieron como objetivo principal fortalecer la dimensión vincular entre pares y con la propia institución, por consiguiente el sentido de pertenencia a la institución, aspectos que, tal como se ha señalado hasta ahora, resultan fundamentales para el sostenimiento y fortalecimiento de las trayectorias educativas. En este marco, las prácticas desplegadas se orientaron a propiciar espacios de integración entre las y los estudiantes, así como entre estas/os y el resto de la comunidad educativa, incluyendo también al equipo de la práctica.

Desde el inicio, se trató de instancias pensadas y organizadas de forma participativa, involucrando en muchos casos a estudiantes y a otros actores institucionales tanto en la planificación como en el despliegue de las actividades. En este sentido, varias de estas propuestas fueron pensadas en conjunto con la “Mesa del 11”, agrupación estudiantil que funciona como espacio de representación, cuya principal función es dar voz a los estudiantes y promover su participación y comunicación activa en el centro educativo.

Las propuestas desarrolladas fueron de carácter lúdico-recreativo, con el propósito de habilitar el intercambio a través del juego y de generar espacios flexibles y distendidos de encuentro. En este sentido, las jornadas se constituyeron progresivamente en un ritual para

---

<sup>3</sup> Proyecto de Extensión Estudiantil: “Construyendo permanencia: Estrategias para fortalecer las trayectorias educativas en un liceo nocturno del oeste de Montevideo” de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM)

el grupo de la práctica, en tanto posibilitaron el establecimiento de vínculos desde otros registros, favoreciendo el diálogo con actores que no siempre emergían en el devenir cotidiano de la intervención. Asimismo, se trató de instancias cargadas de afectividad que promovieron un clima de fraternidad, disfrute y construcción de lo comunitario.

Por último, las **intervenciones con el equipo docente y administrativo** del liceo, se desarrollaron en distintas instancias. En una primera etapa, implicaron la participación en las coordinaciones docentes -realizadas de forma quincenal- junto al grupo de la práctica correspondiente a los días lunes. Estas instancias fueron habitadas en calidad de oyentes, respetando su carácter de espacio propio del equipo docente y administrativo del liceo. No obstante, en algunas oportunidades, el equipo de la práctica -a través de su docente referente- realizó aportes desde la disciplina, en un marco de apertura al diálogo en torno a las problemáticas que iban emergiendo.

En una segunda etapa, vinculada también a las coordinaciones docentes, se implementaron dos propuestas de intervención. Por un lado, se desarrolló un espacio orientado al “cuidado del equipo”, a partir de la identificación de situaciones de desgaste y malestar docente que, en cierta medida, podían incidir en las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Por otro lado y en paralelo, se llevó adelante una jornada de inscripciones organizada por el equipo de la práctica, -instancia que cabe aclarar no formó parte de la coordinación docente-, que consistió en encuentros individuales con estudiantes que se inscribían al segundo semestre. Esta instancia permitió relevar inquietudes, necesidades y motivaciones, habilitando a su vez la implementación de acciones complementarias, como llamados telefónicos a quienes no habían concurrido a inscribirse, con el objetivo de conocer los motivos de su ausencia y generar estrategias que contribuyeran a prevenir procesos de desafiliación.

Posteriormente y ahora sí en articulación con el espacio de coordinación docente, surgió la propuesta de sistematizar y presentar la información relevada al equipo docente en el espacio de coordinación. En dicha instancia, además de compartir los datos obtenidos, se promovió la reflexión colectiva a partir de interrogantes tales como: *¿qué estrategias y prácticas institucionales están favoreciendo la permanencia de las y los estudiantes?* y *¿qué aspectos podrían estar obstaculizándola?*.

Se destaca de esta intervención la buena disposición de las y los docentes frente a esta propuesta. Este aspecto podría responder a ciertas condiciones de precarización laboral o con el desgaste asociado a las tareas de gestión, ante las cuales emerge en estos equipos

la necesidad de contar con espacios de intercambio y reflexión cuidados, que habiliten la expresión de los malestares psíquicos, que en muchos casos deviene del cotidiano de la práctica docente. Asimismo, Lopez (2005) sostiene que, frente a escenarios de realidades ajenas y complejas, las herramientas pedagógicas de los docentes pierden eficacia, en la medida en que su formación suele estar orientada a un perfil de estudiante distinto de aquellos que ingresan a las instituciones educativas. Esto genera, de manera recurrente, que los docentes experimenten sensaciones de desborde e impotencia frente a las demandas del contexto educativo (p.82).

## **7. Análisis crítico de las experiencias**

El siguiente capítulo se propone, -a partir de un análisis crítico y reflexivo de las dos experiencias mencionadas anteriormente-, contribuir a la construcción de conocimiento con las características de ser situado, abierto y en permanente revisión.

En este marco, se analiza y problematiza el pasaje del modelo clínico al comunitario, reflexionando en torno a las tensiones y articulaciones existentes entre los abordajes clínicos tradicionales y las perspectivas comunitarias en el campo de la salud mental. A partir de aportes teóricos en diálogo con la experiencia de práctica en el primer nivel de atención, se problematizan las dificultades que surgen al intentar trasladar a la práctica modelos centrados en la promoción de la salud. En este marco, se aborda la ampliación del campo de la clínica hacia enfoques colectivos y territoriales, destacando el papel de la participación comunitaria, el trabajo en red y la interdisciplina, para el fortalecimiento de las trayectorias vitales en general y las trayectorias educativas en particular. Por último se analiza y problematiza el rol de los y las psicólogas en el ámbito educativo, y las tensiones existentes en el vínculo con la institucionalidad.

Estos desarrollos se sostienen en los aportes desde la Psicología entendida como una disciplina comprometida con la realidad social y con la producción de conocimiento a partir de la praxis.

### **7.1 Del modelo clínico al enfoque comunitario: campo del problema y reflexiones sobre el pasaje**

Para comprender cómo se articulan y/o tensionan los abordajes clínicos y los comunitarios, resulta fundamental en primera instancia, retomar el posicionamiento de Parra (2016), quien plantea que ‘lo clínico’ no debería de entenderse como una oposición a ‘lo comunitario’. Por el contrario, propone situarlo en la intersección de ambas perspectivas, destacando la

potencia que adquiere su articulación en la práctica, en tanto permite que estas nociones se nutran mutuamente.

Siguiendo los planteos de la autora y partiendo desde mi experiencia como estudiante de Psicología inserta en un equipo de trabajo multidisciplinario en el primer nivel de atención, -cuyo objetivo de trabajo se centró en la promoción de salud adolescente desde una perspectiva integral-, pude observar que persisten ciertas dificultades para traducir esta concepción a la práctica. En particular, se evidencian obstáculos para implementar acciones orientadas a la promoción de la salud que impliquen una apertura hacia abordajes integrales y un mayor vínculo con la comunidad.

Algunas de las causas observadas asociadas a esta tensión entre lo asistencial y lo comunitario, se vinculan por un lado, con la elevada demanda asistencial que predomina en los servicios y con el desborde de las agendas debido a situaciones en las que la afección ya se encuentra instaurada. En muchos casos estas situaciones se inscriben en contextos de extrema vulnerabilidad. Por otro lado, este cambio de paradigma muchas veces recae en determinadas personas y no en políticas institucionales o proyectos grupales, provocando un desgaste de los pocos profesionales que adhieren a la causa, a la vez que una sensación de soledad en la gestión y pocas acciones destinadas a cambios en las políticas institucionales.

Por otra parte, desde el psicoanálisis, Broide y Estivalet (2018) postulan que existen muchos equipos de trabajo en donde los técnicos abordan situaciones de extrema complejidad y terminan muchas veces 'poniendo el cuerpo', contando con pocos recursos metodológicos, teniendo en cuenta la complejidad de los casos, generando muchas veces cansancio o desmotivación en la tarea. En este sentido y ante el desamparo que pueden sentir los equipos, los/as autores/as plantean la importancia de crear acciones para que las prácticas no sean reproductoras de exclusión, y en cambio se puedan encontrar salidas al sufrimiento y la vulnerabilidad.

Otras de las causas asociadas a esta tensión, podrían estar relacionadas con el lugar relegado que muchas veces se le da a la salud mental en los centros de salud, las disconformidades o malestares de los equipos de trabajo, la falta de capacidad de trabajo en equipo que se sostiene a través de un mandato pero que no surge de una necesidad real (Parra, 2016), a no ser que la demanda sea de orden asistencial, donde se reservan espacios de co-visión para abordar de forma multidisciplinar casos complejos que requieren una atención pronta e integral.

Asimismo, estas tensiones también se hacen presentes en otros espacios que trascienden el ámbito estrictamente sanitario. En los talleres realizados en diversos centros educativos, por ejemplo, se observa que las instituciones suelen mostrarse abiertas y receptivas a la realización de abordajes externos orientados a la promoción de la salud. Sin embargo, en el transcurso de los encuentros muchas veces emerge una demanda de atención individual y asistencial vinculada a estudiantes que atraviesan realidades complejas o frente a situaciones que la propia institución considera que no puede resolver.

Por otro lado, resulta importante destacar la incidencia del contexto global actual, que promueve una fragmentación de los lazos sociales y prácticas cada vez más individualistas, que devienen en una realidad aún más compleja para los sectores más postergados. En palabras de Montenegro y Rodríguez (2016) “se trata de una precarización de los lazos sociales y de una distribución desigual del sufrimiento al interior de los sectores dominados” (p.21). Al respecto, Alicia Rodríguez agrega:

asistimos a una fragmentación del sufrimiento debilitando la posibilidad de su colectivización. En tanto el dolor es individual y privado, no se logra hacer público; o cuando se visibiliza, es en función de la construcción de un sujeto de asistencia y protección por parte del Estado, más que de un sujeto colectivo capaz de denunciar las condiciones que lo llevaron a su situación vital (Rodríguez, 2013, citado por Montenegro y Rodríguez, 2016, p.18).

Es así que estas prácticas individualistas afectan a toda la sociedad, pero son los sectores más vulnerables quienes experimentan sus consecuencias de forma más directa, profundizando las desigualdades existentes y poniendo en evidencia la necesidad de fortalecer abordajes colectivos y comunitarios frente al sufrimiento social y a problemáticas que suelen presentarse como individuales.

Frente a este campo de problema y las tensiones existentes a nivel global y en específico en el ámbito de la salud, existen acciones que se pueden tomar en pos del cambio de paradigma de ‘lo clínico a lo comunitario’. Al respecto Perea (2017) plantea que la transformación es individual, pero también cultural y social, ya que requiere una nueva producción de subjetividad de los profesionales de la salud, que trascienda lo estrictamente teórico o la imposición, para incorporar nuevos sentidos y prácticas al interior de los equipos, que incorporen lo clínico y lo comunitario como dos partes de una misma cosa. Asimismo, Rydel et al. (2022) señalan como elementos centrales para este cambio de paradigma la relevancia de trabajar desde la promoción y la prevención; la participación comunitaria -reconociendo al sujeto como agente activo en la construcción de su bienestar-; el despliegue de intervenciones más allá del ámbito clínico; la intersectorialidad; la

interdisciplina; la generación de espacios de formación y aprendizaje articulados; y el fortalecimiento de los recursos humanos y materiales.

## **7.2 Abordajes comunitarios para el fortalecimiento de las trayectorias educativas y vitales: el rol de los y las psicólogas en el ámbito educativo**

En este contexto la promoción de salud mental comunitaria adquiere un papel fundamental, al promover la transformación de los lazos comunitarios con la premisa de la solidaridad y la participación, generando condiciones para el empoderamiento y autonomía de la comunidad, para que ésta pueda incidir en la búsqueda de su propio bienestar (Bang, 2010). En este sentido, las prácticas o acciones desarrolladas desde la promoción de la salud mental favorecen la creatividad y promueven un pensamiento colectivo y orientado a la acción, en efecto, con estas condiciones es más factible que la transformación de la propia realidad de las comunidades sea posible (Bang, 2014). Y específicamente en las prácticas en salud mental estas nuevas subjetividades se construyen desde los márgenes (Guattari y Rolnik, 2006).

Por otro lado, Bang (2014) analiza cómo es que a través de lo colectivo se logra ampliar el campo de la clínica, en el entendido de que no solo se trabaja con la persona con padecimiento mental sino con toda la comunidad, promoviendo que la misma sea más inclusiva al estar preparada para acompañar a esas personas. Como ejemplo de lo anterior en la práctica realizada en las policlínicas de la IM, se participó en diferentes jornadas que fueron realizadas puertas hacia afuera de las mismas, como la peatonal realizada en el barrio Maracaná, en donde la apropiación de la calle para la realización de juegos implicó una re-significación del espacio, algo fuera del cotidiano del barrio, o la actividad del “Juve abierto” -que participamos con parte del equipo de la policlínica-, que consistió en un despliegue de juegos y actividades descontracturadas e informales, bien distintas a las que surgen dentro de las instituciones. Así como también en el marco de la práctica del liceo, -en el liceo 11-, se desplegaron actividades como la ‘varieté’, con la premisa de bienvenida o cierre de semestre, donde se desarrollaron jornadas organizadas de forma colectiva, con la característica de ser lúdicas, participativas y con foco en fortalecer el sentido de pertenencia y la dimensión vincular, y por consiguiente el posible impacto positivo en las trayectorias educativas.

Las intervenciones realizadas en ambas prácticas crearon interacciones nuevas con la comunidad, desde un lugar más amigable y distendido, promoviendo así un vínculo más cercano, por un lado, entre el individuo y el resto de la comunidad educativa o de salud, y por otro de la comunidad educativa o de salud y el territorio, que en el cotidiano del acercamiento a las policlínicas o la institución educativa puede percibirse más distante.

Por otra parte, resulta central abordar el concepto de **participación** comunitaria, esencial para pensar en términos de promoción de salud, ya que la participación presenta grandes fortalezas por ser un factor clave protector de salud mental. En palabras de Stolkiner (1988) la participación tiende a restituir los lazos sociales a través de la solidaridad y promueve una posición activa frente a situaciones que si se tratan de forma aislada e individual tendrían características más patologizantes.

Tomando en consideración lo anterior, y teniendo en cuenta que la participación es un concepto en auge y con múltiples acepciones, se plantean las siguientes interrogantes: *¿Qué es realmente la participación?* y en todo caso, *¿Es un concepto acabado o en construcción?*. En este sentido, la participación desde una perspectiva comunitaria es definida por Maritza Montero (2004) como:

un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales (p.109).

En consonancia, las prácticas realizadas habilitaron la comprensión al respecto de que la participación no solo tiene que ver con brindar apoyo para el desarrollo de la acción, sino en el gran desafío que implica pensar en cómo generamos esos espacios de participación, para que exista una participación real, que incluya el cuidado, el respeto y la escucha activa.

Con adolescentes por ejemplo, resultó fundamental, el corrernos de un enfoque adultocéntrico y virar la mirada hacia una postura más empática con las formas de pensar y vivir de las personas adolescentes. Y esto no implica pensar como ellas, porque indudablemente estamos atravesados/as por nuestra propia implicación, pero sí pensar con ellas, corriendonos de lugares absolutistas, para construir a través de miradas más amables, abiertas y receptivas, que habiliten la palabra, permitiendo integrar cuestiones que preocupan y ocupan a los y las adolescentes de forma más horizontal y participativa.

Por consiguiente, abordar la educación y la salud desde un enfoque participativo y comunitario pretende contribuir al empoderamiento del sujeto en cuestiones vinculadas a la búsqueda de su propio bienestar bio-psico-y social. En este sentido, precisamente la Organización Mundial de la Salud (s.f.) define el empoderamiento como el “proceso mediante el cual las personas obtienen control sobre los factores y las decisiones que dan forma a sus vidas” (párr. 1). Por su parte, el empoderamiento comunitario refiere al proceso de capacitación de las comunidades para que incrementen el control sobre sus vidas. En

esta línea, al accionar y expresar sus necesidades obtienen una mayor incidencia política, social y cultural en pos de responder a sus necesidades y las de la comunidad.

Por consiguiente y en la actualidad se vuelve necesario pensar en la “acción en red en el territorio, que abarca, además de al individuo y su familia, la intersectorialidad y la participación de la comunidad en los programas de atención y en la edificación de políticas públicas” (Broide y Estivalet, 2018, p.32). Siguiendo el planteo de los/as autores/as, se destacan los anclajes de vida como metodología -planteados anteriormente-, a través de una verdadera escucha clínica, en donde se puedan identificar cuales son los hilos que unen al sujeto con la vida, de ese modo se propone un abordaje del individuo pero también de su familia, su territorio y las instituciones. Asimismo, la importancia de la escucha, que no refiere sólo a la realizada por los/as técnicos/as, sino por todo el entorno de la persona, ya sea dentro o fuera del centro de salud, construyendo así maneras alternativas para el abordaje de situaciones complejas (Broide y Estivalet, 2018).

En lo que refiere a las **trayectorias educativas** -y en consonancia con lo expuesto a lo largo de este trabajo-, se identifican diversos factores que inciden en las mismas, entre ellos los de carácter institucional, estructural, los vínculos entre pares, la relación educando-educador, la historia personal de cada sujeto y sus redes vinculares, entre otros. Por consiguiente, y en lo que respecta a la experiencia práctica “Intervención en liceo nocturno”, el acercamiento a la realidad compleja y configurada por múltiples determinantes del Liceo 11, pone de manifiesto la necesidad de desarrollar abordajes comunitarios que trasciendan las prácticas individuales tradicionales y se orienten tanto al trabajo con toda la comunidad y la identificación de las fortalezas de la misma, como al trabajo interdisciplinario.

En este marco, surgen algunas interrogantes como: *¿qué desafíos se ponen en juego para nuestra disciplina y específicamente, para el rol del/la psicólogo/a, en las trayectorias educativas desde una perspectiva comunitaria?, y ¿cómo inciden estas intervenciones en las trayectorias de vida de los sujetos?*.

Frente a estas interrogantes, y partiendo de esta realidad compleja, caracterizada por una población y demandas heterogéneas, la cual no podemos conocer a priori de nuestra intervención, se torna necesario re-pensar de manera continua la práctica y los marcos teóricos utilizados, proceso que requiere ser llevado a cabo desde y en articulación con la comunidad. Asimismo, resulta esencial posicionarnos desde la noción de lo incalculable propuesta por Antelo (2010), en tanto permite reconocer que la práctica educativa excede toda lógica de cálculo y de anticipación, y que los efectos de las intervenciones pueden

manifestarse de forma tardía o incluso no hacerse visibles. Desde esta concepción, la práctica educativa requiere sostener una postura abierta y flexible frente a aquello inmanente e *incalculable* que emerge en el proceso de trabajo en el territorio.

Por otra parte, la institución educativa puede pensarse como un espacio tanto físico como simbólico en el que es posible recomponer las heridas sociales (Kaplan y Glejzer, 2025). En este marco, la afectividad, los gestos y una intencionalidad orientada al fortalecimiento subjetivo se constituyen como pilares fundamentales en la búsqueda de un equilibrio simbólico frente a las marcas sociales.

Al respecto, Arendt (1996) concibe la educación como un gesto, en el sentido de dar lugar a quienes llegan -los recién nacidos, los nuevos- a un mundo preexistente. Esto implica, por un lado, la responsabilidad de conservar la tradición para posibilitar el traspaso cultural y, por otro, la apertura a la renovación. En consonancia, Skliar (2011) reflexiona sobre los gestos mínimos en la educación, como aquellos acontecimientos cotidianos que, aunque puedan pasar desapercibidos, alojan una profunda hospitalidad y resultan decisivos en el acto educativo. Se trata de una perspectiva que se distancia de lo heroico para centrarse en la capacidad de habilitar la educación para cualquiera, manteniendo una postura receptiva frente a la diversidad.

Desde esta mirada, el gesto dignifica la tarea docente, ya que, frente a la complejidad de las situaciones que emergen en el aula, habilita respuestas que dan lugar a lo nuevo, trascendiendo la formación disciplinar tradicional y asumiendo responsabilidades que exceden ese marco. Aspectos que son determinantes, y sin embargo, dependen del carácter o la voluntad del/la docente.

A lo largo del trayecto por la práctica en el liceo 11, fue posible identificar diversos gestos de este tipo, que dejan huellas significativas en las trayectorias educativas. Entre ellos, se destaca el de un docente de Historia que, ante la presencia de un bebé en el aula, lo toma en brazos para que la madre pueda escribir sus apuntes. En este caso, el docente, a través de un gesto hospitalario y afectivo, integra al otro/a desde la diferencia, favoreciendo los procesos de inclusión, a través de la habilitación de nuevas condiciones de existencia en el aula frente a su particular complejidad.

Asimismo, la propia institución también promueve la inclusión al mostrarse flexible frente a escenarios como este, en el que la permanencia de una estudiante depende de la posibilidad de poder asistir a clases con su bebe. Por otra parte, resulta pertinente también el análisis de este tipo de situaciones desde un enfoque interseccional, que permite

visibilizar la combinación de diferentes líneas de opresión. En el caso de esta estudiante en particular, no solo se entrecruzan condiciones de vulnerabilidad económica, sino también dimensiones vinculadas a la desigualdad de género.

En este sentido, a partir de la experiencia en los distintos ingresos a clase y en los acompañamientos individuales, se observa que son mayoritariamente mujeres quienes, debido a las exigencias del trabajo reproductivo constante -en el cuidado de hijos/as, familiares o del hogar-, ven condicionadas sus trayectorias educativas. Entendiendo el trabajo reproductivo como aquel conjunto de actividades no orientadas al mercado, tales como la reproducción biológica -y lo inherente a ello-, la reproducción social y de la fuerza de trabajo, que posibilitan, en la vida cotidiana, la sostenibilidad de quienes trabajan en la actualidad y de quienes lo harán en el futuro (Colazo, 2021).

Aquí nuevamente aparece la noción de lo incalculable (Antelo, 2010), en tanto no es posible anticipar el impacto que ese gesto habrá tenido en la trayectoria particular de esa estudiante. No obstante, se podría pensar que la ausencia de este tipo de intervenciones podría incidir negativamente en su recorrido educativo y, en consecuencia, en su permanencia en el sistema. Por el contrario, estos gestos habilitan la construcción de vínculos más significativos con la institución, favoreciendo el sostenimiento de las trayectorias educativas y la permanencia en ella.

Al referirnos específicamente al **rol de los y las psicólogas en el ámbito educativo**, cabe destacar que existen diversas definiciones y perspectivas en torno a dicho rol, lo que incide en la necesidad de problematizar dichas nociones y hacer énfasis en algunas de ellas a efectos de la producción de este trabajo y el análisis de las prácticas.

En este sentido, se retoma la noción de paradigma de la complejidad propuesta por Morin (2005), que concibe la idea de una realidad compleja, dinámica y cambiante, y plantea la necesidad de hacer frente a la incertidumbre y la falta de certeza como vía para la producción de conocimiento. Desde esta perspectiva, el rol del/la psicólogo/a en el ámbito educativo, no se configura de forma lineal ni acabada, por el contrario, se construye en el intercambio con la comunidad educativa y su contexto. Asimismo, se entiende que también la institución educativa debe reconocer la complejidad de los sujetos de la educación, en cuanto a lo confuso, contradictorio y diverso de los mismos, así como también la multiplicidad de sus discursos. Frente a ello, se vuelve necesario promover respuestas flexibles y una mirada transformadora, que habilite el intercambio y favorezca la producción de nuevas formas de conocimiento (Ossa, 2011).

En el transcurso por las prácticas, -y en particular en la realizada en el liceo nocturno<sup>4</sup>-, al habernos integrado como agentes externos a la institución educativa desde nuestro rol de estudiantes de psicología, nos permitió comprender la complejidad que habita en la construcción del rol del/la psicólogo/a en el ámbito educativo y las tensiones al respecto que existen a nivel institucional. En esta línea, Bleger (1966) propone que el/la psicólogo/a no debe posicionarse como colaborador, teniendo como primera tarea la de investigar la institución misma, teniendo en cuenta que esta indagación de por sí puede modificar la propia institución y resultar en tensiones con el rol.

En relación a la creación de los liceos nocturnos en 1919, así como la implementación de planes posteriores, como el plan 94 -dirigido a jóvenes y adultos con condicionamientos laborales, de salud o estudiantes privados de libertad, que introdujo modificaciones en la cursada de bachillerato (Cuevasanta, 2026)-, y el plan 2013 -orientado a la culminación del ciclo básico para estudiantes en situación de extraedad o con condicionamientos laborales (Dirección General de Educación Secundaria, 2013)-, han contribuido a mejorar el acceso y la finalización de las trayectorias educativas. No obstante, aún queda un amplio camino por recorrer en este sentido.

Por otro lado, a fines de la década de 1990, en respuesta a demandas vinculadas a la incorporación de equipos multidisciplinarios en educación secundaria -capaces de intervenir en problemáticas que trascienden lo estrictamente académico, tales como la desafiliación, el ausentismo, el fracaso escolar y las dificultades familiares- surge desde la Inspección de Institutos y Liceos, la integración de la figura de profesionales de la psicología en los liceos públicos del país (Cardozo, 2023). Sin embargo, en lo que respecta al turno nocturno, en todos ellos -a excepción de uno con la particularidad de ser un diurno extra edad y contar con equipo multidisciplinario-, las características de los cargos presentan dificultades para la presencia de profesionales de psicología en el turno nocturno (Cuevasanta, 2026). Lo que evidencia las limitaciones existentes en dicho turno.

En lo que refiere al Liceo 11, el mismo presenta la particularidad de contar con la presencia del equipo de Psicología en el marco de la práctica “Intervención en liceo nocturno” -en dónde nos insertamos-. En este marco, resulta destacable la apertura institucional hacia dicha inserción, la cual se materializa, entre otros aspectos, en la disponibilidad de un espacio físico específico para el desarrollo de la práctica: el ECAPO, ubicado en el salón 10, justo al lado del espacio de dirección. Este espacio fue creado inicialmente para el

---

<sup>4</sup> En este análisis se toma la práctica del liceo nocturno, ya que, al desarrollarse durante todo el año en la misma institución, permitió generar procesos sostenidos con la comunidad educativa en su conjunto. A diferencia de las intervenciones llevadas a cabo desde las policlínicas en centros educativos, las cuales fueron de carácter puntual.

acompañamiento de parciales y exámenes bajo la consigna “mates y estudio”, y posteriormente se consolidó como un lugar de referencia para el desarrollo de la práctica, desde donde se diseñan y despliegan diversas intervenciones, incluyendo el acompañamiento individual a estudiantes.

Cabe señalar que no todas las instituciones educativas disponen de un espacio fijo destinado al rol del/la psicólogo/a; en muchos casos, este se ubica en sectores periféricos o poco adecuados, lo que permite problematizar las tensiones en torno a la definición y reconocimiento de dicho rol dentro de la institución, e incluso su posible relegación. En esta línea, Perpetue (2019) señala que la construcción del rol del psicólogo en el ámbito educativo implicó, en sus inicios, la disputa por un espacio físico que muchas veces no existía, dando lugar a la ocupación de espacios precarios, poco visibles o carentes de condiciones adecuadas de mantenimiento y privacidad (p.87). Esto podría analizarse desde los significados que puede tener a nivel simbólico la inserción de nuestra disciplina en el ámbito educativo y las tensiones existentes al respecto.

Por su parte, Selvini (1986) plantea que el/la psicólogo/a no ocupa un rol fijo dentro de la institución, sino que con frecuencia responde a demandas vinculadas a situaciones que esta no ha podido resolver. En este sentido, el encargo institucional suele depositar en la figura del/la psicólogo/a una suerte de expectativa que no es real, en la que se espera una solución rápida al problema, casi de carácter “mágico”, sin mediar procesos de reflexión o cuestionamiento por parte de quienes realizan la demanda.

En este marco, se vuelve complejo delimitar cómo proceder desde nuestra disciplina en el ámbito educativo. Por un lado, porque muchas veces se termina respondiendo a los pedidos, contribuyendo a la reproducción de esta lógica, y por otro, porque se dificulta la posibilidad de promover transformaciones reales que permitan poner el foco en el análisis del sistema educativo en su conjunto.

En relación con lo anterior, a raíz de una situación con un estudiante que era señalado como problemático para el desarrollo de la clase y para la seguridad de sus compañeros/as, identificado como una persona con una patología psiquiátrica “conflictiva”, que ante situaciones de crisis respondía con conductas violentas. Frente a este escenario, y desde nuestro rol, se configura una dicotomía: por un lado, emerge el encargo de aproximación a un diagnóstico que permita actuar frente a posibles crisis, enmarcado en una lógica que tiende a la patologización, y por otro, lo que se entiende podría estar más vinculado a nuestro rol o acorde a nuestro posicionamiento, con una intervención orientada a desplazar el foco de la mirada estigmatizante e individualizada. Esto implicaría pensar estrategias que

involucren a la comunidad educativa en su conjunto, promoviendo acciones a nivel del vínculo del estudiante con la institución, de modo de favorecer tanto su trayectoria educativa como la de sus compañeros/as.

En esta línea, en la década del 60', Bleger (1966), al referirse al rol de los/as psicólogos/as, destacaba la necesidad de desplazar el énfasis desde la asistencia individual hacia el trabajo con la comunidad y la promoción de su bienestar. Esto implica no solo curar o atender de manera individual, sino también salir al encuentro de la comunidad, atendiendo a las situaciones cotidianas que allí acontecen. Sin embargo, en la actualidad estas aún siguen siendo tareas desafiantes para las instituciones educativas. En esta línea, Perpetue (2019), refiere al rol del/la psicólogo/a en el ámbito educativo como aquel que tiende a definirse en torno a la atención de situaciones emergentes de los/as estudiantes. De acuerdo con esta investigación, acciones como promover la participación estudiantil, abordar problemáticas relevantes para los y las jóvenes -como el consumo de sustancias, la sexualidad o los vínculos interpersonales-, fomentar vínculos saludables o articular con otros actores institucionales, se ubican entre las prácticas menos frecuentes. Por el contrario, la atención a emergentes y situaciones de crisis constituye una de las intervenciones más habituales, mientras que menos de la mitad de la frecuencia de trabajo se destina a talleres de prevención y promoción.

Frente a este escenario, resulta pertinente retomar el análisis en clave de comparar este hecho con el ámbito de la salud, donde también predomina una lógica de intervención centrada en el emergente. Teniendo en cuenta que igualmente en ambos campos existen marcos teóricos que jerarquizan abordajes institucionales y sistémicos, en la práctica cotidiana estos se ven desplazados, volviéndose difícil su implementación. En consecuencia, el quehacer profesional tiende a concentrarse en la atención de demandas urgentes y en la derivación hacia otros organismos.

En este marco, se vuelve necesario retomar una perspectiva comunitaria en los abordajes. Tanto la práctica desarrollada en los centros de salud de la IM como la realizada en el liceo 11, constituyen ejemplos claros de esta orientación, en la medida en que se enfocaron en la construcción del rol del/la psicólogo/a en el ámbito educativo y de la salud desde un enfoque comunitario. En este sentido, las principales líneas de acción asociadas a dicho rol incluyeron la promoción de la salud mental a través de diferentes intervenciones -como los talleres en clase-, el fomento de la participación, el fortalecimiento de la comunidad -potenciando las habilidades de estudiantes y docentes como agentes de cambio-, el fortalecimiento del sentido de pertenencia con la institución y la implementación de abordajes multidisciplinarios e intersectoriales.

## **8. Reflexiones finales**

En primer lugar, resulta relevante dar cuenta de cómo estas experiencias transitadas incidieron profundamente en mi proceso formativo y también personal. El impacto significativo que tuvo el tránsito por la experiencia práctica “Intervención en liceo nocturno”, fue tal, que reactivó mi interés por el área social y propició el inicio de un vínculo sostenido con esta área, que se mantiene hasta la actualidad y que intenta hacerlo con el mismo compromiso con el cual dicha experiencia fue transmitida. Por otro lado, también habilitó la apertura a nuevos retos formativos y profesionales, como la realización del Practicantado de Psicología en convenio con la IM, instancia que permitió incorporar nuevas líneas de análisis, en torno a los abordajes comunitarios en salud, que trascendieron el lugar de las policlínicas para incorporarse en diferentes centros educativos.

El presente trabajo, por sus características, adquiere un carácter rizomático (Guattari y Deleuze, 1994), en el entendido de que no se organiza desde una única y central línea de análisis, sino que articula múltiples conceptos y sentidos que se entrelazan sin encerrarse en sí mismos, permaneciendo abiertos a nuevas conexiones, que puedan habilitar otras producciones de pensamiento. En esta línea, el trabajo se propone pensar lo comunitario, lo educativo y la salud, no como dimensiones aisladas, sino por el contrario como campos entrelazados en una relación sinérgica. Desde esta perspectiva, los abordajes comunitarios, -al trascender el campo exclusivo de la clínica y de la salud pensada sólo desde el tratamiento de la enfermedad-, se presentan como estrategias con gran potencia para el fortalecimiento de las trayectorias vitales y educativas, en tanto la educación comprendida desde una perspectiva de derechos incide en la promoción de bienestar y en los procesos de emancipación.

En este marco, el sostenimiento de las trayectorias educativas, se ve afectado por múltiples factores, de orden estructural, social y subjetivo. Diversos estudios abordados a lo largo del trabajo evidencian que si bien muchos/as estudiantes se alejan del sistema educativo, en muchos otros casos también retornan, lo que invita a problematizar las condiciones que inciden en la desvinculación pero también en ese reingreso. Las diferentes reflexiones que surgen de este trabajo sugieren que dimensiones tales como el sentido de pertenencia, la dimensión vincular y el sentido para la vida que tiene el centro educativo -más allá de la formación académica o la inserción laboral-, resultan centrales en estos procesos. En esta línea, los abordajes comunitarios contribuyen a potenciar dichas dimensiones, ofreciendo sostén para aquellas personas que integran la comunidad educativa, proclives a resistir aún en contextos desfavorables, vinculados a la realidad personal, local o global, pero que encuentran en lo colectivo una forma de seguir resistiendo y proyectar nuevas posibilidades.

En relación con el motivo de elección de la presente producción empírica de sistematización de experiencias, considero pertinente reflexionar acerca de: ¿para qué sistematizamos experiencias? Siendo estas las reflexiones finales del presente trabajo, que a su vez, marca la culminación de una etapa académica, me remite a la idea de que, en medio de tantos cierres, hay algo que se mantiene abierto y vivo. Algo que trasciende la experiencia en sí misma, y se vincula con resignificar lo vivido.

Esta resignificación implica la adopción de miradas más amables y sensibles, como la perspectiva feminista; la extensión que habilita un relato *rizomático*, que es a la vez singular y colectivo, en tanto se nutre de saberes situados integrados en la práctica y en diálogo con la comunidad; así como el posicionamiento desde abordajes colectivos orientados a fortalecer la potencia que habita en las luchas cotidianas, que se presentan como resistencia frente a realidades complejas.

En suma, de alguna manera, este trabajo también asume una forma de denuncia, al cuestionar ciertas formas de organización del mundo, que a su vez, exigen nuevas formas de habitar nuestra disciplina y la práctica. En este sentido, resulta relevante reconocer que nuestra disciplina atraviesa sus propias tensiones, por lo que requiere tener una mirada crítica, abierta y flexible que permita establecer líneas de fuga frente a formas tradicionales de intervenir. Por consiguiente, y por lo abordado en el presente trabajo, uno de los principales desafíos de la Psicología radica en transformar ciertos paradigmas centrados en el tratamiento de la enfermedad y la clínica individual, para dar lugar a prácticas orientadas a la promoción de la salud y en el fortalecimiento de las potencias que habitan en las propias comunidades.

## 9. Referencias Bibliográficas<sup>5</sup>.

- Abbadie, Lucía., Bozzo, Laura., Da Fonseca, Aline., Folgar, Leticia., Isach, Lauren., Rocco, Beatriz., Rodríguez, Alicia., Viñar, María (2019). Del barrio a las territorialidades barriales: Revisitando categorías desde experiencias de trabajo en cuatro barrios de Montevideo. En *Habitar Montevideo: 21 miradas sobre la ciudad* (pp. 275–306). La Diaria.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2008). *Historia de la educación secundaria 1935–2008*. Tarma.  
<https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/habitarmontevideo.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (s. f.). *Monitor educativo liceal*.  
<https://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/infoliceosoficiales>
- Aguirre Márquez, Marcelo (2018). *Prácticas (con)sentidas: sentidos educativos de las prácticas de los educadores en el ámbito extraescolar*. [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/22179>
- Alves, Romina., Bazán, Claudia., Marasco, Victor y Ribas, Ignacio (2018). El rol del psicólogo social comunitario: proyecto el corre camino. En *Memorias X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXV Jornadas de Investigación, XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Antelo, Estanislao (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: Ese acto político*. Fundación La Hendija. (pp. 173-182).
- Ardoino, J (1997). *La Implicación*. [ponencia]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arendt, Hannah (1959/1977). La crisis de la educación. En *Between Past and Future*. Penguin Books. (pp. 38-53).

---

<sup>5</sup> Se utilizan los nombres de pila de las autoras y autores, para visibilizar la producción de trabajos académicos desde una perspectiva de género.

- Arocena, Rodrigo (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?. En *Cuadernos de Extensión Universitaria N.º 1: Integralidad: tensiones y perspectivas*. (pp. 9–18). Universidad de la República. CSEAM
- Arocena, Rodrigo (2014). La investigación universitaria en la democratización del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 9(27), 85-102. Redalyc. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92431880005>
- Aristimuño, Adriana y De Armas, Gustavo (2012) La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay. UNICEF. [https://bibliotecaunicef.uy/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=81](https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=81)
- Bang, Claudia (2010). La estrategia de promoción de salud mental comunitaria: Una aproximación conceptual desde el paradigma de la complejidad. *Memorias II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. (pp. 242-245). Facultad de Psicología UBA. <https://www.aacademica.org/000-031/258>
- Bang, Claudia (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Psicoperspectivas*, 13(2), 109-120. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/399>
- Berruti, Leticia., Cabo, María., y Dabezies, María José (2012). *Sistematización de experiencias de extensión*. Universidad de la República, Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. (Cuadernos de Extensión, No. 3).
- Bleger, José (1966). *Psicohigiene y psicología institucional*. Paidós.
- Brea, Leyda (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284952/TLMBA.pdf?sequence>
- Briscoli, Bárbara (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: Una*

*indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares.* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Entre Ríos]

Briscioli, Bárbara (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), pp 1-30. Scielo. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.3021>

Broide, Jorge., Estivalet, Emilia. (2018). *Psicoanálisis en situaciones sociales críticas: metodología clínica e intervenciones.* Novedades Educativas.

Cabrera Borges, Claudia. (2017). La enseñanza de la Biología en el turno nocturno durante los primeros cuatro años de la Educación Media: el caso de la región Centro-Sur del Uruguay [Tesis de Doctorado, Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación]. <http://hdl.handle.net/20.500.11968/2865>

Cano Menoni, José A. (2015). La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (p.287-380). CLACSO. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo\\_cano\\_premio\\_pedro\\_krotsch](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch)

Capocasale, Alejandra (2000). *Las concepciones del rol docente de algunos profesores en los liceos nocturnos con bachillerato diversificado de enseñanza secundaria en Montevideo.* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7684>

Carbajal, Sandra (2014). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República. Una construcción colectiva. *InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior*, 1(1), 72-81. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/14>

Carbajal, Sandra (2021). *El derecho a la educación superior en acción: Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017.* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2070/te.2070.pdf>

- Cardozo, Santiago (2016). Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009-2014. INEE - Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET). <https://hdl.handle.net/20.500.12381/3810>
- Cardozo, Abril (2023). Abordaje e intervenciones desde la psicología en intentos de suicidio en un liceo nocturno de secundaria en Uruguay. *XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología - Universidad de la República. <https://www.aacademica.org/000-009/261>
- Carrasco, Carlos (2001, Julio). *Rol del Psicólogo y Latinoamérica* [Conferencia]. Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología.
- Colacci, Romina., y Filippi, Julieta (2020). *La extensión crítica será feminista o no será. E+E: estudios de extensión en humanidades*. V 7, n°9, 2020. Pp.18-29
- Colazo, Carmen (2021). *La contribución de las nuevas tecnologías a la construcción de políticas de igualdad de género en el paraguay en la era de la globalización* [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. Dialnet. <https://webges.uv.es/public/uvEntreuWeb/tesis/tesis-1619037-M0MCMPR915AQ9EQV.pdf>
- Consejo de Educación Secundaria (2008). *Liceos del Uruguay*. Montevideo. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).
- Cornu, Laurence (2017). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Frigerio, G., Korinfeld, D., y Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. (pp. 101-116) Noveduc.
- Cuevasanta, Diego (2026). *Algo pasa en la noche: una mirada multirreferencial sobre los motivos de retorno y permanencia en jóvenes y adultos que concurren a liceos nocturnos y extraedad de la zona oeste de Montevideo*. [Tesis de doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de la República]
- De Sousa Santos, Boaventura (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *La universidad en el siglo XXI*, 13-21.

[https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de\\_Sousa\\_SANTOS.pdf](https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf)

Dirección General de Educación Secundaria (2013). *Proyecto plan experimental 2013. Ciclo básico, extra edad y nocturnos, para estudiantes adultos o con condicionamientos laborales*. DGES.  
[https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/normative/plan\\_experimental\\_extra\\_edad.pdf](https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/normative/plan_experimental_extra_edad.pdf)

Dubet, Francois (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Universidad General Sarmiento.

Feldfeber, Myriam (2021). La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. En Felicitas Acosta (comp.) *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. (pp.41-56). CLACSO.

Fernández, Tabaré., Pereda, Cecilia., Boado, Marcelo., Bucheli, Marisa., Cardozo, Santiago., Casacuberta, Carlos., Verocai, Ana (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: 37 conceptos, estudios y políticas*. Comisión Sectorial de Investigación Científica. Universidad de la República.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/9620>

Filardo, Verónica (2016). Integralidad en el análisis de trayectorias educativas. En *Educação & Realidade* (pp.15-40). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República <https://doi.org/10.1590/2175-623660934>

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

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

Guattari, Félix. y Deleuze, Gilles (1994). *Rizoma*. Diálogo Abierto.

Guattari, Felix. & Rolnik, Suely (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de Sueños.

Haraway, Donna (1995): *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Cátedra.

Hooks, Bell (2020). *Teoría feminista: de los márgenes al centro*. Traficante de Sueños.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2024). *Reporte del Mirador Educativo 9. La esquivita meta del egreso*.  
<https://www.ineed.edu.uy/images/Mirador/Reportes/Laesquivita-meta-del-egreso.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2026). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2023-2024. Tomo 1*.  
<https://www.ineed.edu.uy/images/ieeu/2023-2024/Informe-estado-educacion-Uruguay-2023-2024-Tomo1.pdf>

Intendencia de Montevideo (2021). *Convenio FP-IM, 2021*.

Jara Holliday, Oscar (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Kaplan, Carina. V. y Glejzer, Claudio (2025). La igualdad afectiva como horizonte político de la enseñanza. *PÚBLICA. Debates en Educación. Revista del Departamento de Ciencias de la Educación*, (4), (pp.35-41).  
<https://revistas.filo.uba.ar/index.php/publica/article/view/4529/3799>

López, Néstor (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIEP UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142599.locale=es>

Martínez Guzmán, Antar (2014). Cambiar metáforas en la psicología social de la acción pública: de intervenir a involucrarse. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(1), (pp.3-28). Redalyc.  
<https://www.redalyc.org/pdf/537/53730481001>

- Martinis, Pablo (2010). La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza. *Políticas Educativas*, 4(1), (pp.71-84).
- Menese Camargo, Pablo (2020). La desigualdad educativa en la Educación Media uruguaya. *Páginas de Educación*, 13(2), (pp.34-58).  
<https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2177>
- Mignolo, Walter (2015). *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.  
<http://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar:8080/bitstream/CLACSO/248226/1/Trayectorias-de-Re-Existencia>
- Mocha Román, Verónica., Luna Álvarez, Heriberto., Muñoz Palacio, Fernando (2025). El rol del psicólogo en el ámbito de la salud comunitaria. *Revista Portal de la Ciencia*, 6(1), (pp.125-137).  
<https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/portal/article/view/513/835>
- Montenegro, Marisela., Rodríguez, Alicia (2016). Retos Contemporáneos para la Psicología Comunitaria: Reflexiones sobre la Noción de Comunidad. *Interamerican Journal of Psychology*, 50(1), (pp.14-22). Redalyc.  
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28446021003.pdf>
- Montero, Maritza (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós.
- Morin, Edgard (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). *Empoderamiento comunitario*.  
<https://www.who.int/teams/health-promotion/enhanced-wellbeing/seventh-global-conference/community-empowerment>
- Ossa, Carlos (2011). El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequén*, 1(1), (pp.72-82). Escuela de Psicología Universidad del Bio Bio.  
<https://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/view/1820/1764>

- Parra, Marcela (2016). Articulaciones entre el trabajo clínico y la perspectiva comunitaria: un desafío actual para la salud mental en el contexto de la atención primaria de la salud. *Facultad Nacional de Salud Pública*, 34(1), (pp. 30-37). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419062>
- Perea, Julia (2017). *Significaciones acerca del quehacer del psicólogo/a en el primer nivel de atención en salud* [Tesis de Maestría en Salud Comunitaria, Facultad de Enfermería, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/49508>
- Perpetue, Mauricio (2019). *El rol del psicólogo en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/27019>
- Rivero, Laura., & Viera, Daiana (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en el Uruguay* (LC/TS.2021/46). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Rodriguez, Carmen (2017). Aportes para Pensar por caso: una cuestión de detalles. En *Frigerio, G. Trabajar las instituciones. Los oficios del Lazo*. (pp. 117-139). Noveduc.
- Rodríguez Nebot, Joaquín (2004). *Clínica Móvil. El Socionálisis y La Red*. Psicolibros.
- Rydel, Déborah., Dogmanas, Denisse., Casal, Pablo., Hidalgo, Lisandra (2022). El Psicólogo en el Primer Nivel de Atención de Salud: desafíos para Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 12(1), (pp.129-154). [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-70262022000100129&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-70262022000100129&script=sci_abstract)
- Selvini, Mara (1986). *El mago sin magia*. Paidós.
- SITEAL (2015). *Escolarización en América Latina 2000-2013. Resumen estadístico comentado*. iipe-Unesco-oei. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3660/Escolarizaci%C3%B3n%20e%20Infancia%2C%20Am%C3%A9rica%20Latina%2C%202000%20%E2%80%93202013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Stolkiner, Alicia (1988). Prevención en salud mental: Normativización o desanudamiento de situaciones problema. *En actas del IV Congreso Metropolitano de Psicología*. [https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/obligatorias/066\\_salud2/material/unidad2/subunidad\\_2\\_2/stolkiner\\_prevencion\\_en\\_salud](https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad2/subunidad_2_2/stolkiner_prevencion_en_salud)
- Skliar, Carlos (2011). *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3801058>
- Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación
- Tommasino, Humberto (2009) Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. III Congreso Nacional de Extensión.
- Uruguay. Poder Legislativo (2008). *Ley General de Educación N.º 18.437*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Viñar, María Eugenia (2018). Territorio, agencia y multiplicidad colectivos que construyen autonomía en el Cerro de Montevideo [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/20916>
- Woolf, Virginia (2024). *Una habitación propia* (A. M. Buil, trad.) Penguin Clásicos.