

La labor de sistematizar: comprender una experiencia participativa en salud mental escolar

ANA LAURA BRAVO PÉREZ, Universidad Autónoma de Querétaro, México

abravo17@alumnos.uaq.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6507-3727>

FERNANDO WAGNER, University of Maryland Baltimore, Estados Unidos.

fernando.wagner@ssw.umaryland.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0107-6483>

PAMELA GARBUS, Universidad Autónoma de Querétaro, México

pamela.garbus@uaq.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4286-1362>

DOI: 10.33255/26181800/2474

A través del lenguaje no solo describimos y transmitimos, sino que actuamos y, al hacerlo, creamos y transformamos nuestras identidades y el mundo en que vivimos.

GRANADA (2004, p. 149)

Resumen

Durante los últimos años, en México, los suicidios entre niños, niñas y adolescentes (NNA) han ido en aumento, situación que ha obligado a reflexionar e implementar estrategias para el cuidado de la salud mental. Para los expertos en el tema, la escuela es un espacio privilegiado para abordar esta problemática que afecta al sector más joven de la población. La investigación que se presenta en este artículo consiste en la sistematización de una intervención que se propone involucrar a los NNA en la creación y aplicación de acciones que fomenten el cuidado de la salud mental en la comunidad escolar mediante su participación. El propósito es sistematizar esta

experiencia partiendo del punto de vista del equipo de investigación y con base en la propuesta teórica de distintos autores del Sur global, al registrarla, reconstruirla y reapropiarse de ella a fin de extraer aprendizajes que sirvan tanto a esta como a futuras experiencias similares. En este artículo se presentan los avances de esta sistematización hasta la primera mitad de la intervención que se ha llevado a cabo en escuelas primarias y secundarias públicas de cuatro municipios del estado de Querétaro.

PALABRAS CLAVE: sistematización, participación, salud mental, comunidad escolar

The Practice of Systematizing: Understanding a Participatory Experience in School Mental Health

Abstract

In recent years, suicide rates among children and adolescents in Mexico have been on the rise, a situation that has led to the reflection and implementation of strategies aimed at promoting mental health. According to experts in the field, schools constitute a privileged space to address this issue, which affects the youngest sector of the population. The research presented in this article consists of the systematization of an intervention designed to engage children and adolescents in the creation and implementation of actions that foster mental health care within the school community through their active participation. The objective is to systematize this experience from the perspective of the research team and based on the theoretical contributions of various authors from the Global South, by documenting, reconstructing and re-appropriating the process in order to derive insights that may inform both this and future similar initiatives. This article presents the progress achieved in the systematization up to the first half of the intervention, which has been carried out in public primary and secondary schools across four municipalities in the state of Querétaro.

KEYWORDS: systematization, participation, mental health, school community

Sócrates alguna vez dijo que la única vida que no vale la pena vivir es una que no se examina. Una vida sin recuerdos ni preguntas es casi como si no sucediera. Algo que hasta una IA podría hacer porque sucede en automático y consiste en anular la propia voluntad ante la de otros: la esclavitud perfecta. Por eso la libertad es más difícil: requiere iniciativa, responsabilidad y, sobre todo, aceptar el riesgo de cometer equivocaciones y asumir las consecuencias, a veces irreversibles, que estas acarrearán. Pero según el gran filósofo, es exactamente esa vida la que vale la pena. Y no solo eso: cuando Sócrates invitó a Alcibíades a confiar en la máxima de Delfos, *conócete a ti mismo*, también dijo que ese es el principio de todo conocimiento.

Desde entonces han pasado poco más de dos mil años y Sócrates, quien siempre se negó a escribir porque consideraba la escritura *la muerte de la memoria*, quedaría estupefacto si supiera que ahora existen máquinas que escriben por las personas y les evitan hasta el esfuerzo de pensar qué quieren decir. Quizá no ha habido una época menos consciente de sí misma que esta. Y mientras la tecnología sigue avanzando, la humanidad no es tan distinta de la que construyó la Antigua Grecia: no estamos biológica ni mental o emocionalmente adaptados a lo que implica esta nueva realidad. Al desafío de la hiperconectividad y la desinformación de Internet se le suman las crisis políticas, económicas y ambientales que asolan el planeta. En medio de todo eso, las personas se sienten tan solas que a finales de 2023, la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró la soledad un problema de salud pública asociado a más de ochocientos mil decesos anuales a nivel mundial¹.

La soledad o el aislamiento también es considerado uno de los factores de riesgo de conducta suicida: otra crisis de salud social que, en los últimos años, ha aumentado su letalidad entre la población más joven. Este año, a nivel mundial, el suicidio representa la tercera causa de muerte entre jóvenes de 15 a 29 años. En México, el suicidio fue la cuarta causa de muerte entre jóvenes de esos rangos de edad, quienes constituyeron el 50 % del total de suicidios de 2022 y esto aumentó a 52.6 % en 2023. Ese mismo año, el estado de Querétaro se ubicó en el noveno lugar de suicidios a nivel nacional con más de 224 decesos, aunque ya en 2020, tres años antes, el estado

¹ En una noticia publicada el 15 de noviembre de 2023, la OMS anunció la creación de una comisión especial para enfrentar la soledad como una amenaza apremiante para la salud. Al respecto, la OMS declaró: «La falta de conexión social conlleva un riesgo equivalente, o incluso mayor, de muerte prematura al asociado con otros factores de riesgo más conocidos, como el tabaquismo, el consumo excesivo de alcohol, la inactividad física, la obesidad y la contaminación del aire. El aislamiento social también tiene un grave efecto en la salud física y mental: diversos estudios muestran su relación con la ansiedad y la depresión y cómo puede incrementar el riesgo de enfermedades cardiovasculares en un 30 %» (OMS, 2023).

había superado la media nacional de 4.2 % con 6.9 % de suicidios entre niños, niñas y adolescentes de 10 a 17 años. Mientras las tasas de suicidio aumentan, la edad de quienes lo intentan continúa acortándose. De 2018 al 2024, la tasa de suicidios a nivel estatal ha aumentado un 200 %, en primer lugar, entre la población de 30 a 44 años y en segundo, entre jóvenes de 15 a 29. Solo en Querétaro, el año pasado cerró con más de 200 muertes por suicidio; no obstante, se registraron cerca de 9 mil intentos, una cantidad importante considerando los poco más de 2 millones de habitantes².

A pesar de que las causas para que una persona decida terminar con su vida son tan multifactoriales como diversas, de manera reciente se ha hecho énfasis en el impacto de las enfermedades mentales y la necesidad de conexión (Garbus y García, 2014). En tanto a nivel nacional los servicios de atención, prevención y promoción de la salud mental continúan siendo escasos (Pérez et al., 2021, p. 29), los expertos recomiendan la implementación de estrategias comunitarias para cuidar de la salud mental de los individuos (López, 2024). En el caso de la población más joven, el mejor escenario para hacerlo es en la escuela puesto que permite el involucramiento tanto de docentes y padres de familia, como de los propios niños, niñas y adolescentes (NNA) porque es el espacio donde ellos socializan y forjan relaciones que son parte de su desarrollo y de la conformación de su identidad y autoestima (Bilsen, 2018; González-Forteza et al., 1996, p. 36), vínculos que además constituyen lo que los expertos en salud mental denominan factores de protección porque fomentan el cuidado entre pares y reducen el riesgo de conductas suicidas (Pacheco y Peralta, 2016).

Este artículo plantea una reflexión sobre el proceso de sistematizar una experiencia así en el estado de Querétaro, describiendo el propósito y la metodología, así como los aprendizajes y aportes que la sistematización puede brindar al trabajo comunitario con niños, niñas y adolescentes en torno a la salud mental y la prevención del suicidio. Se enmarca en una intervención que toma lugar precisamente en la escuela y que tiene por objetivo medir la prevalencia de ideación y conducta suicida, sintomatología depresiva y consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes de escuelas primarias y secundarias de Querétaro y Oaxaca, para generar evidencia científica que permita diseñar y evaluar, de manera participativa, intervenciones locales que fortalezcan los factores psicosociales protectores y disminuya los factores de riesgo para la salud mental.

² Las cifras se extrajeron del tema Salud y Seguridad Social del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). En el subtema sobre Salud Mental, el INEGI incluye datos sobre: «la condición de salud emocional y sentimientos depresivos; morbilidad sobre trastornos mentales y del comportamiento; suicidios y relación respecto de las muertes violentas» (2024).

Llevar a cabo la sistematización de una intervención como esta es relevante y pertinente, por una parte, dada la escasa literatura publicada sobre este tipo de experiencias, pero también debido a la urgente problemática que se aborda en dicha experiencia, esto es, la conducta suicida en NNA. Lo que vuelve aún más relevante la propuesta es que invita a reformular el rol de comunidad para proteger a quienes forman parte de ella. Si bien esta intervención es de naturaleza participativa y, por tanto, se pretende que sean los propios estudiantes, docentes, padres y madres de familia, quienes decidan y ejecuten las acciones que les permitirán fortalecer los factores de protección y disminuir los de riesgo, se propone sistematizar la experiencia desde la perspectiva del equipo de investigación con el propósito de comprender cómo llevar a cabo una intervención de esta naturaleza, señalando sus dificultades, aciertos y oportunidades, de manera que en el futuro sea más factible implementar acciones como esta en el ámbito escolar.

No se trata de comprender el proceso para *automatizar* la experiencia, sino de tomar conciencia de cómo funciona, especialmente porque implica trabajo e interacción con otras personas que no son simples objetos de estudio. La sistematización recalca ese aspecto desde su metodología: se sistematiza *con* personas y *para* personas, con una historia, desafíos, necesidades e intereses propios (Jara, 2018). Así también las personas investigadoras, en quienes se centra esta sistematización, realizan aportes desde su subjetividad, lo cual no hace su labor menos objetiva, sino más humana.

Este ejercicio de sistematización se propone brindar conocimientos que resulten útiles en el trabajo participativo con NNA en el cuidado de su salud mental desde la escuela. Su culminación se plantea como una suerte de instructivo con los pasos a seguir y los riesgos a considerar al realizar futuras intervenciones como esta. Además consiste en un aporte significativo para la producción de conocimiento latinoamericano al implementar una metodología propia de esta región para atender a las necesidades y características de nuestro contexto. Sistematizar es llevar a la práctica ese sabio y antiguo consejo de Sócrates: mediante la reconstrucción de la experiencia, la formulación de preguntas y la detección y corrección de errores, que son los pasos en que consiste la sistematización y que se explicarán a detalle más adelante, se examina la vida para que valga la pena vivirla, pero en este caso, también para protegerla.

La sistematización es un proceso de investigación estrechamente ligado a la temporalidad; parte de la reconstrucción histórica, pasando por la crítica, hasta la prospectiva: pasado, presente y futuro, en ese orden (Garzón, 2019). Su naturaleza es intersubjetiva porque se construye mediante el diálogo y la interacción de los

actores, por lo que constituye una forma de apropiación, tanto de la experiencia, como de los aprendizajes (Torres, 2019; Jara, 2018; Herout y Schmid, 2015). Jara retoma una cita de Emma Rubín (1981) que lo ilustra de una manera muy bonita: la sistematización es una investigación científica que se autoinvestiga. Podría decirse, una metainvestigación. Además, es una forma de decolonizar la ciencia al construir interpretaciones a través la propia realidad de los investigadores y no desde la racionalidad eurocéntrica (Jara, 2018; Fonseca y Frantz, 2015). En la sistematización encuentran su eco corrientes marcadamente latinoamericanas, como la Educación Popular de Freire y la Investigación Acción Participativa (Goldar y Chiavetta, 2021). Finalmente, se basa en relaciones horizontales para la construcción del conocimiento: aquí no hay investigadores y objeto de estudio, sino sujetos que dialogan entre sí para transformar su realidad (Torres, 2019).

Marco metodológico

Este artículo es principalmente reflexivo, aunque recupera ciertas partes empíricas. Parte de la revisión crítica y la experiencia del proceso de sistematización. El enfoque epistemológico es crítico y se posiciona desde una perspectiva participativa porque este proyecto forma parte de la Maestría en Educación para la Ciudadanía de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Además de retomar investigaciones y metodología de distintos teóricos latinoamericanos, esta reflexión se construye a partir de los materiales generados a partir de la propia intervención, tales como diarios de campo, tablas de análisis, bitácoras e incluso instructivos sobre el uso de los instrumentos para el trabajo de campo. Dado que esta intervención se encuentra en proceso, la sistematización también se ubica en las primeras etapas de su aplicación, así que sin anticipar resultados, pretende brindar retroalimentación en tiempo real, a la vez que aporta una mirada crítica sobre la comprensión de lo que conlleva sistematizar una experiencia de esta naturaleza. El objetivo es reflexionar, desde la perspectiva del equipo de investigación, sobre las condiciones, retos y aprendizajes que emergen del proceso de sistematización de una intervención en salud mental escolar. A través de esto se espera aportar a la consolidación de metodologías latinoamericanas de investigación participativas en temas de salud mental en el ámbito educativo y comunitario.

Algunas de las dificultades que se enfrentan en esta sistematización derivan de las complicaciones que encuentra la propia intervención. Por ejemplo, los retrasos por motivos de presupuesto, agenda de las escuelas participantes e incluso aspectos climáticos que salen por completo del control de los investigadores. Si bien esto

podría verse como una desventaja, sobre todo porque obliga a posponer o adaptar el trabajo de campo, en realidad son situaciones que quedan plasmadas en la sistematización como parte de los aprendizajes que podrían servir a futuras experiencias.

La intervención por sistematizar tiene lugar en escuelas públicas, primarias y secundarias, de los estados de Querétaro y Oaxaca. En el caso de Querétaro, estas escuelas se encuentran repartidas entre cuatro municipios: Jalpan, Cadereyta, San Juan del Río y, la capital, Santiago de Querétaro. Para su selección se consideró el número de grupos y estudiantes y el índice de marginación, así como las recomendaciones de autoridades educativas estatales y organizaciones comunitarias. Como parte de la primera etapa del proyecto se realizó la aplicación de un cuestionario para medir la prevalencia de ideación y conducta suicida, sintomatología depresiva y consumo de sustancias psicoactivas entre niños, niñas y adolescentes. Este instrumento fue diseñado con base en estudios previos realizados en la República Mexicana³ con adecuaciones para el contexto de esta intervención, como la simplificación de preguntas considerando que sería aplicado, por primera vez, a estudiantes de quinto y sexto de primaria. Previamente a la aplicación del cuestionario, se solicitó autorización tanto a las autoridades escolares de cada plantel, como a los padres y madres de familia, así como el asentimiento de cada uno de los estudiantes menores de edad.

La primera etapa del proyecto estuvo a cargo de un equipo capacitado que se encargó de la aplicación del cuestionario y de la captura de los datos obtenidos en archivos electrónicos que fueron revisados para asegurar su congruencia. Estos resultados fueron compartidos, primeramente, con el equipo de investigación, quienes se encargaron de discutirlos para la selección tanto de las escuelas en las que se intervendría en la segunda y tercera etapa, así como de las escuelas de control. En un segundo momento, los resultados se integraron en un informe presentado ante autoridades educativas estatales, así como a los directivos y docentes de cada escuela elegida para formar parte del proyecto.

Para la selección de las primarias y secundarias a participar, el equipo de investigación dio prioridad a las escuelas cuyos resultados denotaron mayor prevalencia de ideación y conducta suicida, incluyendo niveles de impulsividad, depresión y marginalidad, así como consumo de sustancias. También se consideraron aspectos como la accesibilidad física de los planteles, la disposición de directivos y docentes y las recomendaciones explicitadas por la instancia competente en la materia a nivel estatal que también es uno de los organismos facilitadores del proyecto. Durante las

³ Los estudios que fundamentaron este instrumento corresponden dos estudios de González-Forteza y Jiménez: *Medición de las conductas suicidas, experiencia en el desarrollo y aplicación de la cédula de indicadores sociales para la depresión y el riesgo suicida* (2019), y *Factores de riesgo y prevención del fenómeno suicida* (2015), los cuales se incluyen en la bibliografía de este artículo.

jornadas en que se definieron las escuelas, los investigadores también recibieron capacitación para iniciar la segunda etapa de la intervención y se elaboró una bitácora donde se registraron detalladamente las interacciones de los investigadores.

La segunda etapa comenzó con la presentación de resultados ante la comunidad educativa, para lo cual se acordaron reuniones entre investigadores, autoridades y directivos de las escuelas participantes.

A partir de esta segunda etapa se estandarizó la aplicación de un diario de campo enfocado en la sistematización del proyecto. Entre los objetivos de este nuevo instrumento se consideró la optimización de la experiencia del equipo de investigación con el diario de campo empleado como parte de la primera etapa, para lo cual también se les brindó capacitación y un video tutorial explicando cómo llevar a cabo su llenado. El diario de campo incluye preguntas que guían hacia la detección de errores, aprendizajes y sobre todo la reflexión de los propios investigadores, información indispensable para la sistematización de la experiencia.

Tabla 1. *Diario de campo*

Datos generales	
Favor de completar el diario de campo de la manera más clara posible. No es necesario responder todas las preguntas dadas en cada sección. Las respuestas deben consistir entre 1 y 3 oraciones, con tantos detalles como sea posible en forma de párrafo breve. Otras observaciones y opiniones, incluyendo las impresiones personales de quien realiza el registro, se pueden incluir en la tabla Comentarios adicionales, pero no es obligatorio llenarla en cada ocasión.	
Fecha y hora	
Escuela	Nombre, nivel y municipio.
Participantes	Docentes / padres de familia / estudiantes / directivos / administrativos / directivos / personal de USEBEQ
Observador	Nombre completo de quien escribe el diario.
Equipo	¿Quiénes dirigieron la sesión/intervención?
Objetivo	¿Cuál era el objetivo de la sesión/intervención del día?
Descripción del entorno	
Para los siguientes apartados, puedes seleccionar una o más preguntas de cada lista. Enfócate en los detalles que consideres más relevantes, pero mantén tu respuesta breve (de 1-3 oraciones por respuesta).	
Descripción del entorno	<i>Objetivo: describir el espacio físico, social y emocional del lugar.</i> • ¿Cómo era el ambiente físico (salón, patio, aula, cancha)? ¿Qué materiales había disponibles? • ¿Cómo estaba distribuido el espacio? ¿Había algún elemento simbólico relevante (carteles, dibujos, colores)? • ¿Qué clima emocional se percibía en el lugar? ¿Había tensión, entusiasmo, calma, distracción? • ¿Cómo estaba el ánimo en general de los participantes y del equipo facilitador al inicio?
Observaciones	<i>Objetivo: registrar lo que se ve, escucha y siente; lo que hacen y dicen los participantes.</i> • ¿Qué hicieron los participantes durante la sesión? ¿Qué actividades se realizaron? • ¿Cómo fue su participación? ¿Quiénes hablaron más, quiénes menos, quiénes se aislaron? • ¿Qué expresiones verbales y no verbales destacaron? (gestos, miradas, silencios, juegos, etc.) • ¿Se presentaron momentos significativos, espontáneos o reveladores? • ¿Qué reacciones hubo ante temas relacionados con la salud mental? • ¿Hubo resistencia, interés, preocupación?

Reflexiones	<i>Objetivo: analizar y dar sentido a lo observado desde una perspectiva crítica y ética.</i> • ¿Qué aprendizajes deja esta jornada sobre cómo viven los NNA su salud mental? • ¿Qué elementos culturales, emocionales o contextuales influyeron en la jornada? • ¿Cómo se relaciona lo vivido con los objetivos de la intervención? • ¿Qué actitudes o acciones del equipo facilitador ayudaron o dificultaron la participación? • ¿Qué ajustes o mejoras podrían hacerse para futuras sesiones?
Problemas o incidencias	<i>Objetivo: registrar dificultades, imprevistos o tensiones importantes.</i> • ¿Hubo alguna situación de conflicto, malestar, exclusión o riesgo? • ¿Algún participante mostró señales de malestar emocional o físico? • ¿Cómo se resolvieron los problemas? ¿Qué apoyos se solicitaron?
Comentarios adicionales	
¿Hay algo que te gustaría agregar que no se preguntó en el resto del diario? Favor de escribirlo brevemente (máximo un párrafo de 10 renglones).	

Nota. Elaboración propia.

A partir de las primeras visitas a escuelas para presentar los resultados del tamizaje y como parte de la segunda fase de la intervención, se solicitó a los investigadores el llenado de diario de campo por cada sesión y población con quienes trabajaran (ya fuera docentes y directivos, niños, niñas y adolescentes o padres y madres de familia, entre otros). Estas observaciones se registraron a través del formato virtual de este instrumento, en la plataforma de Google Forms. Los registros fueron analizados y clasificados en cinco categorías iniciales por el equipo de sistematización para su análisis y obtención de aprendizajes junto con el equipo de investigación.

Sobre el proceso de sistematización

Para este artículo se presentarán los resultados recuperados de los registros del diario de campo, así como de la bitácora con que se dio inicio a la segunda etapa de la intervención. A partir de ellos se recuperará la perspectiva del equipo de investigación para, posteriormente, interpretar esta reconstrucción histórica críticamente. Este proceso sintetiza los primeros cuatro pasos de la metodología que se emplea para la sistematización con base en el modelo dado por Oscar Jara Holliday (2018) y Herout y Schmid (2015), los cuales se plantean de la siguiente manera para la sistematización extendida:

1. Vivir la experiencia: en esta sistematización se refiere a la labor del equipo de investigación, tanto en las escuelas como tras bambalinas, es decir, en las capacitaciones y reuniones donde se da forma al proyecto (Jara, 2018; Herout y Schmid, 2015).

2. Definir qué queremos sistematizar: esto significa mantener presente, en todo momento, el objetivo de la sistematización, su enfoque principal y las fuentes de información de que se dispone. Además, comprende aspectos prácticos que responden a las preguntas cómo, cuándo y dónde se llevará a cabo la sistematización, por lo cual es fundamental describir el contexto en que ocurre la investigación (Herout y Schmid, 2015).
3. Recuperación del proceso: es el momento en que los participantes, en este caso los investigadores, recuperan la experiencia vivida, en este caso, a través de instrumentos como el diario de campo. Garzón (2019) llama a este paso momento narrativo. Esta narración de lo ocurrido debe ser objetiva sin desechar la parte subjetiva de los participantes, por ejemplo, sus reacciones, su sentir y sus impresiones. A partir de esto comienza a construirse el sentido de la experiencia.
4. Interpretación crítica: en esta etapa, los participantes reflexionan sobre el proceso que han atravesado y aprendizajes. Esto se logra al identificar modificaciones respecto del plan original, errores y avances (Jara, 2018; Garzón, 2019). Para lograrlo es crucial el diálogo entre pares y la mediación de quien se encarga de sistematizar al formular preguntas críticas que sirvan para analizar la experiencia. Respecto del rol del mediador que requiere la labor de sistematizar, Obando-Arias (2021) explica que la mediación «busca que las personas participantes desarrollen y fortalezcan sus habilidades de pensamiento; sean capaces de analizar su realidad, su entorno, y dentro de ese marco, los contenidos curriculares que siguen presentes» (p. 16).
5. Compartir hallazgos: este paso consiste en la transmisión de los aprendizajes en forma de retroalimentación para la propia intervención, pero también de manera aplicable a investigaciones afines Peña-Varón et al. (2021) explican que lo que ellos denominan una buena sistematización «identifica vacíos en el diseño e implementación de intervenciones sociales o educativas; además [...] es una fuente de aprendizaje para otras experiencias similares y es una estrategia de construcción social del conocimiento» (p. 304).

Este trabajo presenta la fase 1 y la etapa inicial de la fase 2 del proyecto, es decir, el tamizaje (aplicación de encuestas), la selección de escuelas y el inicio de trabajo con escuelas. El trabajo con escuelas consistió, por una parte, en la presentación de resultados obtenidos a partir del tamizaje y, por otra, en el desarrollo de actividades que permitirán que la comunidad escolar comprenda la problemática que se pretende atender y propongan acciones que puedan realizar en conjunto para fortalecer los factores protectores y disminuir los de riesgo desde la escuela. El equipo de

investigadores con quienes se realiza esta sistematización se compone de profesionales del campo de la salud mental, así como estudiantes de licenciatura y maestría de la facultad de psicología, provenientes de distintos estados e instituciones, lo cual conforma un panorama diverso en cuanto a aspectos como edad, formación y nivel socioeconómico.

Dado el carácter de la problemática a que responde la intervención a sistematizar, es necesario tomar en cuenta la *ética del proceso*, es decir, cómo, con quiénes y para qué se hace este trabajo. En primera instancia, esta sistematización se enmarca en una ética del cuidado mutuo que busca reconocer la vulnerabilidad y dignidad de todos los participantes, especialmente al hablar de salud mental, lo que se traduce en la creación de espacios seguros y empáticos ante el sentir y pensar que compartan los actores. Un segundo aspecto es el relacional, ya que sistematizar no debe ser una extracción de datos, sino una construcción conjunta de conocimiento, por lo que requiere escucha activa y el reconocimiento de los sujetos como agentes con voz y saberes; para Torres (2019), esto obedece a una ética decolonial al afirmar la otredad, tanto del conocimiento como de los sujetos. Finalmente este proceso apunta hacia la transformación de realidades, prácticas institucionales y formas de relación en la comunidad escolar, en beneficio del bienestar colectivo y fortalecimiento de la salud mental.

Resultados

De esta primera aplicación del diario de campo se recuperaron los siguientes extractos:

Tabla 2. Citas diario de campo, primera aplicación

Categoría	Observación (cita del diario de campo)
Problemas o incidencias	"En el trayecto a la escuela sufrimos un percance en el auto [...] ya que debido a las lluvias hay muchos baches en el camino y desafortunadamente caímos en uno lo que ocasionó que se ponchara la llanta".
	"La sesión inicio 30 minutos después porque el director comentó que se les había ido la luz y se estaba reestableciendo [...] se mostró comprensión ante la situación suscitada que causó el retraso de los participantes y se agradeció el esfuerzo por conectarse".
	"Al llegar a la escuela nos encontramos con que estaba cerrada por lo que no pudimos ingresar [...] El equipo facilitador se sintió sorprendido y decepcionado por encontrar la escuela cerrada".
	"Los docentes presentaron mala conectividad, lo que hizo que se salieran un par de veces de la reunión y que alguna información de ambas partes se escuchara cortada".

Participación de docentes y directivos	"No hablaron durante la presentación, ni al final [...] Solo escucharon".
	"Al finalizar la sesión la directora mencionó que los resultados reflejan las problemáticas de conducta suicida de las y los estudiantes, sin embargo mencionaron que les sorprendía ver que la mayoría de los alumnos respondieran en el cuestionario que les gusta ir a la escuela ya que a ellos directamente les dicen lo contrario y mencionan se sienten obligados a ir".
	"Silencio de los participantes".
	"Durante toda la presentación el director tomó notas y SS de la información que le pareció más relevante".
	"El director abrió micrófono durante los datos de "sentirse amadx" pues mencionó que como docente y padre le preocupa que lxs estudiantes no se sientan amados en una etapa crucial como es la adolescencia".
	"Un poco de tensión al inicio de la reunión ya que el director expresó que desconoce el objetivo del proyecto y la forma en que se desarrolla porque es nuevo en el cargo, mencionó además que la reunión en línea se le notificó un día antes por la noche".
	"Hubo sorpresa en algunos momentos por los datos presentados".
	"Percibí a la directora con poco entusiasmo por escuchar los resultados, le cuestioné al equipo de trabajo qué íbamos a hacer pues considera que las problemáticas de salud mental no vienen de la escuela, sino de casa".
Autopercepción de la actitud del equipo de investigadores	"El equipo se mostró abierto al diálogo".
	"El equipo facilitador mostró buena disposición y organización sin embargo al ser una sesión en línea no se podía observar las reacciones de los maestros participantes".
	"El equipo siempre se muestra receptivo a los comentarios que puedan emitir los participantes (directores o maestros)".
	"La seriedad de la directora me puso nerviosa".
Percepción sobre la salud	"El director es consciente de la problemática, nos compartió que un exalumno se suicidó, también dijo que el año pasado 10 alumnxs manifestaron intenciones de quitarse la vida".

Nota. Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla anterior, los extractos se clasifican en cinco categorías principales para su análisis, las cuales se definen y ejemplifican a continuación para su mejor comprensión en el marco de la sistematización de esta experiencia:

1. Problemas o incidencias: incluyen situaciones imprevistas o dificultades que afectaron el desarrollo de las actividades planificadas.
2. Participación: describen grado y forma de involucramiento de los distintos actores (docentes, directivos, NNA, madres y padres de familia) en las actividades y procesos del proyecto. En este caso, el diario registró la sesión con directivos y autoridades escolares.
3. Autopercepción de la actitud del equipo de investigadores: reflexión del equipo sobre su propia disposición, comportamiento y postura ética durante la intervención.

4. Percepción sobre la salud mental de los NNA: observaciones e interpretaciones sobre el estado emocional, conductual o relacional que sirvan como indicadores de salud mental de los niños, niñas y adolescentes.
5. Acuerdos: compromisos y decisiones tomadas en conjunto durante las visitas a escuelas o reuniones con la comunidad educativa.

De acuerdo con Garzón (2019), construir una memoria en realidad conlleva dos reconstrucciones: primero una *reconstrucción histórica* y luego una *reconstrucción crítica*, en ese orden. La primera se formula desde la multiplicidad de perspectivas de los distintos actores, de allí la necesidad de que los instrumentos sean colaborativos y los espacios de discusión que se generan para compartirlos. Esto tiene lugar en lo que el autor denomina *espacio intersubjetivo* y sirve para que los actores, en este caso, los investigadores, dispongan de un modo de encuentro. En la presente intervención, ese espacio se ha concretado en las reuniones sabatinas donde, de manera informal ya se socializaban situaciones vividas en las visitas a escuelas y, mediante la sistematización, esas conversaciones se convirtieron en reconstrucciones críticas. Este segundo momento permite identificar dificultades, las relaciones de poder y prácticas que han moldeado el entorno de la intervención, así como las luchas internas que propician. En un tercer y último momento, se realiza una reconstrucción prospectiva puesto que los investigadores formulan sus observaciones de manera que puedan ser transmitidas y abran nuevas posibilidades para la experiencia (Garzón, 2019, pp. 24-25).

Para Jara (2018), estos tres pasos conducen a la *apropiación consciente de lo vivido*, con lo cual el diálogo entre los miembros de un equipo de investigación pasa de ser una charla, a un saber crítico. Esta apropiación consiste en penetrar la experiencia, lo que en Garzón es la reconstrucción, y recrear sus saberes mediante lo que Jara describe como un *ejercicio interpretativo de teorización*, que consiste en trascender el punto de vista individual para conectar lo vivido con otras prácticas sociales de las que forme parte. Además, la sistematización permite capturar la ejecución de los planes o proyectos tal como suceden y no solo como se habían pensado, lo que convierte a la sistematización en un aporte insustituible, lo que permite identificar los cambios efectuados a la planeación original, qué factores intervinieron para esto y cómo lo hicieron, qué momentos significativos ocurrieron que quizá no estaban contemplados y la razón y sentido de las decisiones tomadas que derivaron en nuevos escenarios. Como Jara (2018) lo explica:

Enfrentamos nuevas realidades percibidas ahora en su complejidad, que exigen nuevas formas y métodos de explicación: las ideas de verdad y totalidad han sido replanteadas; hay un cambio en la idea de tiempo que era visto como lineal, fijo, determinado; la matriz de conocimiento por disciplinas se resquebraja y avanzamos hacia perspectivas inter y transdisciplinarias; el aparato conceptual clásico, riguroso en sus procedimientos, objetivo, determinista, que realizaba su razonamiento desde la lógica formal y se consolidaba con su verificación, se hace insuficiente para explicar los nuevos fenómenos. (pp. 120-121)

La sistematización no solo posibilita una mejor comunicación entre los actores de una investigación y, por tanto, una planeación más articulada y un desempeño más eficiente, sino que también evita la acción mecánica e irreflexiva por medio del pensamiento crítico. De allí que Jara (2018) plantee que el conocimiento generado al sistematizar viene a subsanar las falencias del método científico occidental que tradicionalmente ha puesto a la razón por encima del sentir, el pensar y la intersubjetividad de los sujetos que producen el conocimiento. En eso la sistematización también se diferencia de la evaluación: mientras la segunda se enfoca en el cumplimiento del proyecto, sistematizar es capturar su proceso y recorrido, con todos sus altibajos, desde una óptica específica que Jara denomina *eje de sistematización* (pp. 146-147). En esta investigación dicho eje consiste en la mirada de los investigadores y las reflexiones que generan en conjunto pretenden formular una estrategia de comunicación para transmitir la experiencia y sus resultados, no solo a otros actores de la intervención, sino a otras intervenciones.

Al comenzar las visitas a escuelas para el desarrollo de actividades que permitieran profundizar en la problemática a tratar y definir un plan de acción por parte de la comunidad, especialmente, con la participación de los NNA, se definió llevar a cabo reuniones semanales con el equipo de investigación a fin de coordinar el trabajo en escuelas, socializar casos y dudas específicas que surgieran y también colaborar con la sistematización de la intervención. En el marco de estas reuniones se llevó a cabo la primera sesión de grupos de discusión para recuperar aprendizajes clave a partir lo registrado en las primeras entradas del diario. Este ejercicio corresponde a lo que Garzón (2019) explica sobre el ejercicio hermenéutico que implica la sistematización: «como los actores no disponen únicamente de su saber sobre la experiencia, sino que este se construye en un espacio intersubjetivo de diálogo, se hace necesario encontrar unos modos de encuentro, que favorezcan la emergencia de ese saber» (p. 25). Es decir, para recuperar aprendizajes de la experiencia vivida, es necesario un espacio para socializarla. Con eso en mente, la sesión de grupos de discusión se estructuró de la siguiente manera:

Tabla 3. *Planeación grupos de discusión, piloto*

Objetivo	Construir aprendizajes significativos a partir del análisis colectivo de registros etnográficos contenidos en el diario de campo.
Descripción	A través de la lectura y análisis de extractos seleccionados del diario de campo, por equipos, se trabajarán las distintas categorías de análisis con el fin de identificar y formular aprendizajes relevantes.
Metodología	1. <i>Formación de equipos de trabajo (minirooms de Zoom):</i> • Se formarán pequeños grupos de trabajo, procurando una distribución equitativa de participantes. • A cada equipo se le asignará una categoría de análisis previamente definida por los sistematizadores. 2. <i>Lectura y discusión:</i> • Cada equipo recibirá una serie de extractos del diario de campo relacionados con la categoría asignada. • En conjunto, los integrantes leerán y discutirán los fragmentos, enfocándose en identificar aspectos significativos que den cuenta de procesos, tensiones, hallazgos o aprendizajes emergentes. 3. <i>Formulación de aprendizajes:</i> • Con base en la discusión, los equipos formularán uno o más aprendizajes significativos por categoría. • Se debe mantener un diálogo abierto, escucha activa y procurar la construcción colectiva de conocimiento. 4. <i>Síntesis y presentación al grupo:</i> • Cada equipo preparará una síntesis de sus aprendizajes con una duración máxima de 30 segundos o menos. • Cada equipo asignará a un responsable que compartirá sus hallazgos en una ronda de presentaciones.

Nota. Elaboración propia.

De este primer análisis se recuperaron los siguientes aprendizajes, sugerencias y preguntas de parte de los investigadores:

Tabla 4. *Aprendizajes extraídos*

Categoría	Aprendizajes extraídos
Problemas o incidencias	Se debe tomar en cuenta la seguridad en el trabajo de campo y la planeación debe ser flexible o adaptable a las circunstancias. El trabajo de campo no debe representar un riesgo para los investigadores.
Participación de docentes y directivos	Se debe reflexionar por qué no se pudo tener la participación de los docentes, verificar si se generó un clima de confianza, propiciar el intercambio de ideas; algunos resultados del tamizaje pueden parecer contradictorios con lo que los docentes escuchan en la vida real pero quizá eso depende de la experiencia de cada estudiante y su relación con los docentes o motivación personal para ir a la escuela; el silencio de los docentes puede reflejar miedo a involucrarse en una temática delicada.
Autopercepción de la actitud del equipo de investigadores	Hubo confusión sobre a quiénes se hacía mención cuando se habló del "equipo".
Percepción sobre la salud mental de los NNA	Directores y docentes muestran una participación activa e interés genuino, proporcionan información relevante que aportan a la investigación, su postura refleja disposición a ayudar.
Acuerdos	Los investigadores destacaron la importancia de la preocupación y seguimiento que dieron los directivos a la intervención.

Nota. Elaboración propia.

De este análisis y discusión de los registros recabados en el diario de campo destaca el involucramiento y disposición por parte de docentes y directivos. Si bien su participación no es tan constante, destacan las observaciones que compartieron con el equipo de investigación respecto de su percepción sobre la salud mental de sus estudiantes. Sus comentarios también sirven para contrastar y corroborar la información extraída previamente en la etapa de tamizaje. Esto recalca la importancia de fortalecer la comunicación y colaboración entre docentes y directivos y el equipo de investigación en el proceso de atención a la salud mental de los NNA, puesto que se reconoce su rol como testigos clave del bienestar emocional de sus alumnos. A partir de este aprendizaje se puede trabajar en la implementación de estrategias de vinculación de los docentes y directivos con la intervención, así como la generación de espacios de diálogo y reflexión conjunta sobre la salud mental en la escuela. Esto corresponde con lo planteado por Goldar y Chiavetta (2021) quienes, al hablar sobre los aportes y desafíos de la sistematización de experiencias, destacan que se trata de una propuesta que pretende rescatar la voz de los actores de los procesos encaminados a la transformación social:

La reflexión dialógica que propone la sistematización permite recuperar y nombrar saberes y aprendizajes que surgen de la experiencia compartida. La sistematización permite revalorizar el saber que emerge de la intervención, en la praxis y que otorga nuevos lugares a las formas de conocer y a los sujetos de conocimiento. (p. 62)

Como lo explican los autores, la valoración de los saberes que los sujetos que participan en la experiencia no solo se expresa en lo cognitivo, sino también en los afectivo y vincular, pues se brinda la posibilidad de un diálogo horizontal. En este aspecto, la sistematización se conecta con formas de producción de conocimiento latinoamericanas como la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa, puesto que resalta su carácter pedagógico fundamentado en el intercambio subjetivo. Es así que la dicotomía tradicional, sujeto-objeto, es superada mediante la objetivación del sujeto como lo que Torres (2019) denomina *referente investigativo* (p. 121).

Este primer ejercicio también permitió reconfigurar y añadir categorías necesarias para los siguientes análisis del diario de campo. A pesar de que la sistematización se trata de un proceso riguroso, Garzón (2019) hace hincapié en que también es un proceso flexible y participativo, por lo que su diseño metodológico debe pensarse como un dispositivo de aprendizaje y reflexión (p. 31). Si los actores no participaran en la construcción de la perspectiva de análisis, el trabajo se reduciría al análisis de datos sin discurso crítico. Entre las modificaciones que se consideraron pertinentes

se reformuló la categoría de *Acuerdos por Acuerdos o ajustes al plan*. Se adicionó la categoría Momentos clave para incluir las partes de las visitas que los investigadores destacaron en su registro y la categoría de participación se subdividió para cada grupo. A continuación se presenta un ejemplo de la tabla de análisis con extractos del diario de campo correspondientes a visitas posteriores en que se aplican las nuevas categorías:

Tabla 5. Formato actualizado de análisis del diario de campo

SISTEMATIZACIÓN DIARIO DE CAMPO		
Sesión: N.A.	Fecha: 08/09/2025	Código de escuela: CA-15S-IS
Categoría	Entrada o cita del diario	Aprendizaje extraído
Problemas o incidencias		
Participación de docentes y directivos	"Había silencio al momento de identificar sus fortalezas".	
Participación NNA	"Les costaba identificar sus fortalezas, pero una vez que las escribían pasaban sin problemas a pegarlos". "En la secundaria se podía percibir más juegos de risa y murmuró".	
Participación PyMF	"Los padres estaban participativos, hubo sonrisas".	
Autopercepción o rendimiento del equipo de investigación	"La actitud estuvo excelente, buena vibra".	
Percepción del cuerpo docente / PyMF sobre la salud mental de los NNA	"La materia estuvo muy participativos. [...] hay padres con muchas ganas de aprender sobre la salud mental y sus hijos".	
Acuerdos o ajustes al plan		
Momento clave	"Que es muy importante seguir asistiendo a instituciones, ya que hay padres con muchas ganas de aprender sobre la salud mental y sus hijos".	

Nota. Elaboración propia.

Como puede observarse, la columna de *Aprendizajes extraídos* aparece en blanco dado que estos extractos no han sido discutidos por el equipo de investigación. Esto ocurre porque la socialización es parte fundamental de la sistematización de esta intervención ya que, como señala Garzón (2019), la reflexión es el elemento metodológico clave de la sistematización, él incluso dice que es la columna vertebral de la sistematización y menciona que, cuando se pierde de vista esto, se privilegia a las fuentes como la versión oficial de la experiencia, reduciéndola a la perspectiva de un actor y perdiendo las múltiples miradas de quienes han participado en ella. Así mismo, algunos espacios también están vacíos ya que no se detectaron observaciones que correspondan a la categoría en cuestión. También es importante destacar que al principio del formato figuran datos como la sesión de trabajo, la fecha y el código

empleado para identificar a cada escuela. Este último se conforma del municipio a que pertenece, las iniciales del nombre y la función (intervención o control), así como el nivel (primaria o secundaria) de cada escuela.

Conclusión

El trabajo de diario de campo, así como su análisis, tienen el propósito de detectar qué acciones de la intervención están funcionando adecuadamente, cuáles requieren mejoras y cuáles deberían descartarse. Como explica Jara (2018), al sistematizar una experiencia, esta es ordenada y reconstruida, lo que permite descubrir o explicitar la lógica y sentido del proceso vivido:

Los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo [...] produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentimientos), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (p. 61)

Al sistematizar, el conocimiento se construye a través de lo vivido y las acciones realizadas, pero también desde lo que se ha sentido y pensado. Para que pueda convertirse en conocimiento que pueda servir, tanto para optimizar la intervención en que se basa, como para futuros proyectos afines, debe atravesar por la recuperación de la experiencia, su interpretación y el intercambio colectivo de reflexiones. Este ejercicio también permite comprender los cambios que hubo en la ejecución de los planes originales; ese distanciamiento entre lo planeado y lo realizado es el espacio para reflexionar y permitir que emerjan nuevas ideas que conduzcan de manera más efectiva al objetivo del proyecto.

Propuestas para la práctica

Con base en los hallazgos de la experiencia de sistematización compartida en el presente artículo, se proponen las siguientes recomendaciones:

1. Diseñar y promover el uso de instrumentos que posibiliten el registro detallado y ordenado de la experiencia vivida.
2. Implementar espacios de diálogo sistemático entre equipos de investigadores para favorecer una comprensión compartida de la problemática a enfrentar.

3. Profundizar en futuras sistematizaciones sobre la relación entre prácticas participativas y la transformación de la cultura escolar en torno al cuidado de la salud mental.

Esta investigación plantea el desafío de seguir construyendo saberes colectivos respecto del cuidado de la salud mental de manera situada y corresponsable. Entre sus limitaciones se identifica la falta de tiempo disponible para profundizar a detalle en las discusiones entre investigadores, lo cual plantea la necesidad de explorar estrategias más eficaces, tanto para desarrollar el diálogo entre sujetos, como para elaborar registros y recabar evidencias de lo vivido. Agradecemos al equipo de investigación por su disposición y compromiso durante el proceso de sistematización.

Referencias bibliográficas

- BILSEN, J. (2018). Suicide and Youth: Risk Factors. *Frontiers in Psychiatry*, 9(540). DOI <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00540>
- FONSECA, E., y Frantz, W. (2015). Sistematización, creación de conocimiento, epistemologías no eurocéntricas. *Educación y Ciudad* (29), pp. 67-70.
- GARBUS, P. y García, F. (2014). La salud mental infanto-juvenil en México: justificación para la creación de una maestría interdisciplinaria. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- GARZÓN, J. (2019). Aspectos críticos en la formación de maestros a través de la sistematización de experiencias. En *La sistematización de experiencias: apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos*, pp. 19-35
- GOLDAR, M., y Chiavetta, V. (2021). Aportes y desafíos de la Sistematización de experiencias en el Trabajo Social y la extensión crítica. Apuntes y reflexiones desde la perspectiva de la Educación Popular, en *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), pp. 49-69.
- GONZÁLEZ-FORTEZA, C., Borges, G., Gómez, C., y Jiménez, A. (1996). Los problemas psicosociales y el suicidio en jóvenes. Estado actual y perspectivas. *Salud Mental*, 33-38. https://revistasaludmental.gob.mx/index.php/salud_mental/article/view/614/614
- GONZÁLEZ-FORTEZA, C., Jiménez, A. (2015). Factores de riesgo y prevención del fenómeno suicida. En Morfín, T., Ibarra, A. (Coords.). *Fenómeno suicida: un acercamiento transdisciplinar*. Editorial Manual Moderno, (pp. 9-26).

- GONZÁLEZ-FORTEZA, C., y Jiménez, J. A. (2019). Medición de las conductas suicidas. Experiencia en el desarrollo y aplicación de la cédula de indicadores psicosociales para la depresión y el riesgo suicida: CIP-DERS. En R. Valdez-Santiago y L. Arenas-Monreal (Eds.), *Simplemente quería desaparecer. Aproximaciones a la conducta suicida de adolescentes en México* (pp. 131-154). Instituto Nacional de Salud Pública.
- GRANADA, E. (2004). ¿A qué llamamos salud colectiva, hoy? *Revista Cubana de Salud Pública*, 30(2), pp. 148-159
- HEROUT, P., y Schmid, E. (2015). Case study. Doing, knowing, learning: systematization of experiences based on the knowledge management of HORIZONT3000. *Knowledge Management for Development Journal* 11(1), pp. 64-76 <http://journal.km4dev.org/>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2024). *Porcentaje de defunciones registradas por suicidio con respecto al total de muertes violentas por entidad federativa según sexo, serie anual de 2010 a 2024*. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Salud_Mental_08_bd8fe10b-59ce-4856-8e4f-fcd46c4f25cf
- JARA, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- LÓPEZ, P. (2024). Querétaro supera promedio nacional en suicidios; salud mental es tema de todos: experta. *La lupa*. <https://lalupa.mx/2024/09/13/queretaro-supera-promedio-nacional-en-suicidios-salud-mental-es-tema-de-todos-experta/>
- OBANDO-ARIAS, M. (2021). Mediación pedagógica del aprendizaje a partir de la pregunta generadora en la educación media: Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), pp. 383-403. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.21>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2023). *La OMS pone en marcha una comisión para fomentar la conexión social*. <https://www.who.int/es/news/item/15-11-2023-who-launches-commission-to-foster-social-connection>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2022). *Mental health: Strengthening our response*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD Y ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS (2024). *Salud mental, derechos humanos y legislación. Orientación y práctica*.
- PACHECO, B., y Peralta, P. (2016). La conducta suicida en la adolescencia y sus condiciones de riesgo. *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, 2(7-8), pp. 47-55. <https://www.arsmedica.cl/index.php/MED/article/view/38/13>
- PEÑA-VARÓN, J., Marín-Velásquez, P., y Mosquera-Becerra, J. (2021). 1). Papel de la sistematización de experiencias en los procesos de evaluación de intervenciones de salud pública en la Comuna Saludable por la Paz, Cali, Colombia, en Prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, (31), 299-313.

- PEREZ, Y., Casillas, L., Juarez, A., González-forteza, C., y Garbus, P. (2021). Propuesta de diseño de una aplicación móvil psicoeducativa de Salud Mental para adolescentes. *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Memorias, pp. 27-34
- RUBÍN, E. (1981). *Investigación científica vs investigación participativa, reflexiones entorno a una falsa disyuntiva*. Mosca Azul.
- TORRES, A. (2019). La construcción de conocimiento desde la subalternidad, en la voz de Alfonso Torres. En C. Cogollo (Ed.), *La sistematización de experiencias: apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos*, pp. 103-108.