Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Trabajo Final de carrera de Licenciatura en Psicopedagogía

Título: **Intervención psicopedagógica en contextos de vulnerabilidad. Aportes desde la Psicopedagogía Comunitaria**

Alumna: Cinthya Ayelén Diz

Sede Centro

2020

Resumen

En el siguiente trabajo de investigación final, se abordó la temática de Intervención psicopedagógica en contextos de vulnerabilidad y en base a lo investigado, se pretendió brindar aportes desde la psicopedagogía comunitaria. La presente investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Escuela Primaria Ricardo Rojas N.º 126, ubicada en la localidad de Virrey del Pino; perteneciente al Municipio de La Matanza en la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

En esta investigación se planteó como pregunta inicial indagar acerca de cómo se interviene en las problemáticas que interfieren en el desarrollo de las trayectorias escolares de los niños y las niñas que se encuentran atravesando situaciones de vulnerabilidad. Frente a dicho interrogante se llegó a la conclusión de que el contexto de vulnerabilidad, es condicionante pero no determinante para el desarrollo de los procesos de enseñanza - aprendizajes y de las trayectorias escolares de los sujetos. Además, como objetivo general se planteó conocer los factores que influyen en dichos procesos, los cuales se vinculan a problemáticas sociales, económicas, políticas, situacionales (a causa del virus Covid-19), como así también problemáticas vinculares y afectivas en cuanto a lo familiar. Frente a estas cuestiones se indagó acerca del rol que cumple la institución escolar, como así también se pretendió caracterizar la función del equipo de orientación escolar y asimismo indagar sobre el rol psicopedagógico con respecto a las problemáticas presentadas.

Las complejas realidades de las comunidades de nuestra región nos exigen a los psicopedagogos una reflexión situada en lo que emerge en la actualidad. Ante lo expuesto, se presentaron propuestas y posibles intervenciones pensadas y orientadas desde el posicionamiento teórico de la Psicopedagogía Comunitaria para brindar un abordaje integral ante estas situaciones adversas, teniendo como eje central la forma de concebir la realidad y, sobre todo, la posibilidad de poder transformarla.

Palabras claves: vulnerabilidad – trayectorias escolares – procesos de enseñanza y aprendizaje – psicopedagogía comunitaria.

Índice

INTRODUCCIÓN: **4**

1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN – ESTADO DEL ARTE **6**

2.0- APRENDIZAJE **13**

2.1-SUJETO APRENDIENTE 15
2.2-PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN SECTORES SOCIALES CARENCIADOS 16
2.3-TRAYECTORIAS ESCOLARES 17

3.0-VULNERABILIDAD **19**

3.1 - CONCEPTO 19
3.1-VULNERABILIDAD EDUCATIVA Y VULNERABILIDAD SOCIAL 20
3.2- INFANCIA EN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD 22

4.0- ROL DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR **23**

4.1- POLÍTICAS DE INTERVENCIÓN (INSTITUCIONAL/EDUCATIVA) PARA SECTORES SOCIALES EN CONDICIÓN DE RIESGO SOCIAL 23
4.2 - EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR 26

5.0- PSICOPEDAGOGÍA COMUNITARIA (CONCEPTO Y CAMPO DE ACCIÓN) **28**

5.1- PARADIGMA SOCIO – CRITICO 32
5.2- INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA 32

6. ENCUADRE METODOLÓGICO **35**

7. ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOLECTADOS **41**

CONCLUSIÓN **53**

BIBLIOGRAFÍA **56**

Introducción:

Este trabajo de investigación aborda la temática de Intervención psicopedagógica en contextos de vulnerabilidad. Para llevar a cabo dicha investigación, se propone analizar la Institución Educativa Escuela Primaria Ricardo Rojas Nº 126, ubicada en la localidad de Virrey del Pino; perteneciente al Municipio de La Matanza de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

La temática de "vulnerabilidad" puede ser abordada desde diversas miradas, como política, institucional, social, como así también desde el paradigma de la complejidad, el paradigma socio-critico. Dependiendo del enfoque teórico, dependerá su concepto epistemológico. Si se tomara como referencia el paradigma socio-critico, y si colocamos la mirada en lo que respecta a "vulnerabilidad educativa", por ejemplo, se podrá decir entonces que vulnerabilidad educativa se refiere a todos aquellos sujetos que experimentan o han experimentado una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar, ya sea por influencia de múltiples factores como, sociales, culturales, escolares, psicológicos, familiares etc. Desde éste punto de vista, se pretende articular el rol del psicopedagogo en dichos contextos, qué lugar ocupa en este entramado de significaciones que atraviesan al niño, niña, adolescente, qué función se cumple en la tarea cotidiana psicopedagógica, cómo se acompaña a transitar las trayectorias escolares de los alumnos. Como así también ubicar la intervención psicopedagógica como parte del entramado simbólico que atraviesa dicha cotidianidad escolar, teniendo en cuenta que somos sujetos atravesados por un contexto que nos obliga a pensar necesariamente en la articulación entre familia, escuela y contexto propiamente dicho.

En lo que respecta a la temática de riesgo social y vulnerabilidad educativa ha sido abordada por diversos investigadores especialistas en educación y de las ciencias sociales. Sin embargo, carece de especificidad el rol que ocupa y la función que cumple el psicopedagogo como actor interviniente en dicha problemática compleja, que atraviesa tanto a nivel institucional, social- cultural como psicológico. Por un lado, los antecedentes y las investigaciones realizadas, apuntan a centrar la mirada en investigar cómo se desarrollan las habilidades sociales en niños que viven en situaciones de riesgo social aquellas que involucran desocupación de los padres, situaciones de violencia y agresión, abuso, carencia económica, carencia afectiva, y todo el déficit que este tipo de contextos sociales incluye. Otras investigaciones aluden al desarrollo de las inteligencias múltiples en niños que se encuentran inmersos en culturas totalmente desfavorecidas socialmente., y como la institución escolar hace

frente a estas cuestiones. En dicha investigación se realizaron evaluaciones a modo de valorar el desempeño del niño en las diferentes habilidades que representan a cada inteligencia, como Inteligencia Interpersonal, Inteligencias Cenestésico-corporal, Lógico-matemática, etc. Se concluye en como la institución escolar valora dichas inteligencias en los alumnos.

Los antecedentes mencionados, dan cuenta de que, para pensar las trayectorias escolares de niños y niñas en Escuela Primaria, es necesario pensar al sujeto aprendiente como partícipe de un contexto que lo atraviesa en una multiplicidad de variables. A partir de allí, se formula el siguiente interrogante:

Desde una mirada psicopedagógica, es decir, desde el punto de vista del paradigma de la complejidad, y desde el trabajo interdisciplinario en un Equipo de Orientación Escolar, se pretende indagar ¿Cómo intervenir en las problemáticas que interfieren en el desarrollo de las trayectorias escolares de los niños, niñas, que se encuentran atravesando situaciones de vulnerabilidad social , en la Escuela Primaria N°126, perteneciente a la localidad de Virrey del Pino, Municipio de la Matanza, provincia de Buenos Aires, Argentina, durante el periodo ciclo lectivo 2020?

Por lo tanto, como objetivo general se pretende:

- Conocer los factores que influyen en el desarrollo de las trayectorias escolares en niños y niñas que están inmersos en contextos de vulnerabilidad.
- Caracterizar el rol psicopedagógico y definir estrategias de intervenciones en función de la dinámica interdisciplinaria de un Equipo de Orientación Escolar.

Como objetivos específicos:

- Caracterizar las funciones de un Equipo de Orientación de Escolar en Escuela Primaria.
- Especificar intervenciones que se realiza desde la psicopedagogía en estos contextos.
- Indagar la intervención de la Institución Escuela en las situaciones de riesgo social.

En lo que respecta a la metodología del diseño de investigación, se plantea la investigación desde un enfoque descriptivo y cualitativo que permita el estudio de casos de la población que se toma como muestra. Se realizará un recorte trasversal que permita hacer foco en estudiar el accionar social de los participantes que se encuentra inmerso en la problemática. Para ello, se realizarán entrevistas a directivos, equipo de docentes, equipo de orientación

escolar, padres de alumnos que asisten a la escuela, se realizaran observaciones acerca de la dinámica institucional y análisis de los mismos.
A partir del análisis de las entrevistas y observaciones, se pretende implementar estrategias de intervenciones psicopedagógicas que apunten al sostenimiento de las trayectorias escolares de los niños y niñas de la población, teniendo en cuenta que cada niño y niña es único e inigualable lo cual cada intervención apuntara al pleno desarrollo de su subjetividad.

1. Antecedentes de Investigación – Estado del Arte

La temática sobre los sectores sociales en condiciones de vulnerabilidad y la situación de riesgo social ha sido abordada por investigadores y especialistas del campo del área social y especialmente, educativa.
Una de las investigaciones realizadas por (Feludero S., 2015) tiene como objetivo principal conocer de qué manera se desarrollan las habilidades sociales en niños que viven en situación de riesgo social. De qué modo se encuentran distorsionadas estas habilidades, cuáles son las que presentan mayores dificultades, y qué tipo de herramientas y estrategias son las necesarias para lograr un aprendizaje lo más adecuado posible de las mismas, potenciando todas aquellas que ya se encuentren adquiridas. Por lo tanto, pretende, en parte, demostrar la importancia que tendría aprender ciertas habilidades sociales durante la infancia, logrando desarrollar la competencia social y evitando posibles conductas conflictivas que podrían desembocar en problemas más graves. Como objetivos específicos, la autora propone describir la situación de riesgo social, como así también el proceso de aprendizaje de las habilidades sociales y caracterizar el accionar psicopedagógico que permita favorecer el desarrollo de las habilidades sociales.

La autora convoca a la reflexión y propone brindar información, diversas estrategias para futuros trabajos con niños en situación de riesgo social. Dicho trabajo final, se llevó a cabo dentro del paradigma interpretativo según lo que plantea Justo Amal (1992), éste trabajo engloba un conjunto de corrientes humanísticos-interpretativas cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. La autora centralizo su investigación en dicho paradigma debido a que propone la descripción y comprensión de la situación de riesgo social, que puede o no, afectar al aprendizaje de las habilidades sociales.

El trabajo final se desarrolla con un método de encuadre cualitativo exploratorio destinado a observar si las habilidades sociales se ven afectadas por el contexto de vulnerabilidad en el que se encuentran inmersos los niños de esta población. La investigación

se llevó a cabo un centro de día ubicado en la Localidad de Oliveros, provincia de Santa Fe, Argentina. Es una asociación civil sin fines de lucro, conformado por una comisión directiva, y un grupo de profesionales y trabajadores que participan activamente en la cotidianidad del lugar.

La autora aclara que abarcara esta tipología ya que luego de realizar entrevistas y el análisis de las mismas junto con la recolección de datos, le permitirán obtener diversas conclusiones. Además, se realizaron observaciones de los talleres. Las entrevistas fueron realizadas a los trabajadores del lugar: psicólogos, animadores, talleristas y directivos.

En base a lo investigado se obtuvieron los siguientes resultados: el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades sociales en los niños que asisten al Centro de Día, se encuentra sumamente afectado debido al entorno que los rodea el cual consta con la particularidad de ser un ámbito de riego social.

Las habilidades sociales que mayormente se encuentran afectadas son: las habilidades sociales alternativas la agresión, y en un segundo plano las habilidades sociales avanzadas y las habilidades relacionadas con los sentimientos. La agresión, las habilidades para vincularse y para expresar sus emociones son las que más conflictos aparecen en los niños de la muestra. Estas dificultades surgen debido a una multicausalidad, ya que no solo afecta el contexto social que los rodea, sino también todos aquellos condicionantes que afectan directamente al niño y su desarrollo, ya sea por la precaria alimentación que reciben, las carencias tanto culturales, como económicas, como así también afectivas los cuales influyen en el proceso de aprendizaje de estos niños.

En lo que respecta a la temática de sectores en condición de vulnerabilidad, se puede destacar la investigación realizada por Budini, L. y Raniolo, P. (2014). La cual permitirá obtener conocimientos acerca de lo que sucede con el desarrollo de las inteligencias múltiples de niños que se encuentran inmersos en contextos de vulnerabilidad.

La presente investigación, presenta un método de tipo mixta, por un lado, fue cualitativo-descriptivo, con una muestra no probalística, debido a que las autoras decidieron realizar descripciones acerca de los niños que se tomaron como muestra. Por otro lado, debido a que se produjo la recolección de datos de las evaluaciones acerca de la inteligencia que realizaron los docentes, permitieron dar cuenta de cierta probabilidad, por lo tanto, permitió abordar, además, un enfoque cuantitativo, ya que los resultados que se obtuvieron permitieron recaudar datos estadísticos, específicamente, numéricos, como así también se realizaron Censos en el territorio que se tomó como muestra para la realización de la investigación.

Dicha investigación se realizó con el objetivo de conocer cómo se manifiestan las Inteligencias Múltiples de los niños de segundo grado del nivel primario, que habitan en sectores en condición de vulnerabilidad en la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, Argentina. A su vez, se intentó dilucidar en qué medida se acercan o alejan las inteligencias más valoradas por la institución escolar, de las que predominan en los niños comprendidos en la muestra; de los resultados obtenidos se derivaron aportes a la reflexión pedagógico-didáctica. La perspectiva teórica que sustenta el estudio es la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, complementando con otros abordajes que permitieron complejizar la mirada. Para ello, se administró un instrumento de evaluación por cada alumno, en el cual el docente debía valorar el desempeño del niño en las diferentes habilidades que representan a cada inteligencia; asimismo se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a los docentes, como así también observaciones a los alumnos. En este sentido, la opinión y la visión de los alumnos brindada por el docente, las autoras lo consideraron sumamente valido, ya que es el docente quien comparte el cotidiano escolar y tiene la posibilidad diaria de reconocer los procesos de aprendizajes de los niños.

Las respuestas dadas por los docentes acerca de qué entienden por inteligencia y a quien consideran un alumno inteligente, permitió a las autoras dar cuenta a partir de cuanto se alejan o se acercan las inteligencias valoradas desde la institución de las que priman en los niños de sectores vulnerables.

En cuanto a análisis de los datos obtenidos, se realizó una tabla donde se volcó la puntuación otorgada por los docentes a cada niño en cada una de las habilidades implicadas en cada inteligencia, es decir, las autoras, para esta investigación, tuvieron en cuenta las representaciones sociales con las que cuentan los docentes. Luego, se elaboró una clasificación de los datos obtenidos, gráficos de barras, los cuales permitían observar las habilidades implicadas en cada inteligencia y el porcentaje de aparición de las mismas.

En base a lo investigado se obtuvieron los siguientes resultados: A partir del análisis global realizado sobre los porcentajes de puntuación, se llegó a la conclusión acerca del predominio de las Inteligencias Lingüística e Intrapersonal sobre la población estudiada, observándose un menor desempeño de la Inteligencia Interpersonal, seguida de las Inteligencias Cinestésico-corporal y Lógico-matemática. Por lo tanto, se dedujo que las inteligencias más valoradas por la institución escolar se corresponden sólo en parte a las inteligencias más desarrolladas en los niños, según la puntuación valorada por los docentes. En este sentido, las autoras afirman que, no debemos limitar el análisis al mero desarrollo evolutivo del niño, sino incorporar, a la interpretación del desarrollo de las inteligencias múltiples, la incidencia de las

condiciones de vulnerabilidad en las que vive la población de estudio. Esta mirada compleja contribuye de manera más potente al campo de conocimiento de la Psicopedagogía, ya que permite, ver entre líneas, la multidimensionalidad del problema abordado, que interpela nuestra práctica, en tanto que sus protagonistas son sujetos. (Budini & Raniolo, 2014).

Por lo tanto, el presente trabajo final pretende brindar aportes a la reflexión pedagógico-didáctica, en este punto, las autoras intentan contribuir al campo de la educación sistemática, a través de aportes desde una mirada psicopedagógica que respete la complejidad de las prácticas educativas, ya que conocer el desarrollo de las Inteligencias Múltiples en sectores en condición de vulnerabilidad, no tiene otro fin que poder aportar a este campo, a sabiendas de que el mismo, configura y condiciona el desarrollo subjetivo, y por ende social de todo ser humano. Por lo tanto, se presenta un conjunto de ideas, compuesto por estrategias, recursos y reflexiones que simplemente intentan brindar apoyo al desarrollo de estas inteligencias en los niños.

Sin embargo, en lo que respecta a las intervenciones educativas en los contextos de vulnerabilidad, se puede destacar el trabajo realizado por Roser Grau Vidal, (2017). En el cual, propone un programa para transformar escuelas en situación de vulnerabilidad social.

La presente investigación tiene como objetivo general analizar centros educativos con dificultades sociales diversas, espacios frecuentes de conflictividad, y lugares pocos amados por el contexto (Vidal, 2017), para llegar a diseñar un programa encaminado a configurar escuelas más democráticas. Como objetivo específico plantea poner en valor el concepto, y el proceso de construcción de una escuela democrática, categorías sobre cuyos cimientos se asienta el carácter democrático de la institución escolar: la exigencia de la participación y la mejora de la convivencia, a través de la voz de especialistas de la educación de Salta (Argentina) y Valencia (España), comparando las acepciones más destacadas entre ambos países.

En concreto, el resultado de este proceso de investigación y la aportación fundamental de la Tesis es el diseño de un programa centrado en la mejora de la convivencia escolar en el que se ha denominado *"ConVivim" (ConVivimos en español)*. En este programa se trabaja principalmente por la cultura de paz y de centro, fomentando el sentimiento de pertenencia a la escuela a través de actuaciones encaminadas a la participación y a la convivencia. Para ello es esencial promover estrategias democráticas dirigidas tanto a la implicación como a la mejora de las relaciones interpersonales.

En esta línea, el desarrollo de la investigación se inició en julio de 2014 y se ha llevado a cabo durante 24 meses (2 años). Durante este tiempo, el trabajo se ha estructurado en 4 fases complementarias e imprescindibles: La primera fase de la investigación gira entorno a la aproximación conceptual, la búsqueda bibliográfica, en la segunda fase se realizó un estudio

comparativo entre Valencia (España) y Salta (Argentina), la tercera fase, fue el estudio de campo propiamente dicho y la cuarta fase fue el estudio final, la consolidación del programa.

La investigación que se presenta en esta Tesis Doctoral se enmarca en la teoría crítica o paradigma crítico, utilizando un enfoque mixto (recolección de información cuantitativa y cualitativa) enmarcando el estudio en la complementariedad metodológica. Para llevar a cabo dichos enfoques se realizaron entrevistas a grupos de personas que se encontraban en formación, estudiantes de la carrera de Pedagogía, Educación Social y Ciencias de la Educación, participaron un total de 680 personas (350 procedentes de Valencia (España) y 330 de Salta (Argentina). Luego de las entrevistas, se realizaron encuestas, estudios experimentales y grupos focales en ambos países, los resultados obtenidos fueron realmente significativos. Por una parte, opiniones comunes que abogan por la construcción de una escuela democrática, siendo el pilar fundamental, la apuesta por una ciudadanía participativa. Cabe destacar que, en Salta consideran que debe ser el Estado el que impulse el cambio educativo, asumiendo. Por el contrario, en Valencia, el profesorado afirma sentirse libre para construir con sus propios medios, una escuela democrática, implicando a la comunidad educativa en el camino a recorrer conjuntamente. El autor afirma que, desde ambos lugares, es necesaria una educación de calidad, que posibiliten la construcción de escuelas más democráticas.

En definitiva, los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, valorando el conjunto de todas las fases de la misma, evidencian que el diseño del programa ConVivim ha sido el adecuado, ya que el conjunto de todas las estrategias ha demostrado ser el idóneo para dar respuesta a las necesidades detectadas inicialmente, ha mejorado la convivencia escolar, fomentando el establecimiento de relaciones interpersonales posibilitando la gestión positiva de los conflictos en la escuela. La implementación del programa ha supuesto la adquisición de habilidades sociales, potenciando que se generen actitudes positivas y saludables, así como una mejor convivencia tanto en el centro educativo como en el barrio en general donde conviven. A partir de los datos obtenidos, el autor pudo constatar que el programa había funcionado.

A modo de síntesis, se puede concluir que, las investigaciones planteadas anteriormente, permiten brindar un gran aporte significativo, que enriquecen y amplían este trabajo de investigación final de carrera. A su vez, dichas investigaciones, demuestran que en algún momento se pensó en las dificultades que atraen los sectores de vulnerabilidad social y educativa en el desarrollo de las trayectorias escolares de los niños en edad escolar. Las investigaciones dejan en claro cómo se distorsionan tanto el desarrollo de las habilidades sociales como así también el desarrollo de las inteligencias múltiples de los niños que se encuentran inmersos en dichos contextos. Dichas investigaciones plantean pensar y abordar la

problemática desde un enfoque que atienda a la multidimensionalidad, es decir, que atienda a la complejidad de los factores que atraviesan al sujeto.

Desde la mirada de la institución escolar, una de las investigaciones planteadas propone el desarrollo de un programa que atiende a analizar las dificultades sociales diversas para lograr instituciones escolares más democráticas que posibiliten mejorar la participación y la convivencia escolar, como así también el tratamiento de las situaciones conflictivas que puedan emerger y el establecimiento de relaciones interpersonales por parte de toda la comunidad educativa que se encuentra inmersa en una realidad social que atraviesa la cotidianidad de todos los sujetos participantes.

Si bien, estas investigaciones realizan excelentes aportes al campo de la Psicopedagogía, ninguna realizó fundamental hincapié en el rol que cumplen las instituciones escolares en dicha problemática, el rol que cumplen no solamente los docentes, sino los equipos directivos, los equipos de orientación escolar, los auxiliares, el alumnado, las familias, el contexto cultural, etc. Desde lo investigado se puede observar la falta de articulación que existe entre todos los participantes de la comunidad educativa, como se mencionó anteriormente, docentes, alumnos, familias, contexto, etc.; articulación que posibilitarían posibles intervenciones favorables.

Estas investigaciones, permiten pensar y reflexionar en las escuelas desde su posicionamiento, qué aportes pueden realizar para la resolución de las problemáticas puntualmente conflictivas, cómo intervenir frente a un niño que se encuentra en una situación particular de riesgo social, cultural, familiar, emocional, como actúa la institución, y fundamentalmente, desde el Equipo de orientación escolar, qué proyectos o programas se proponen para abordar la situación planteada. Todos estos interrogantes se pretenden abordar en este trabajo de investigación final de carrera.

2. Marco conceptual

2.0- Aprendizaje: se desarrollará el concepto de aprendizaje teniendo en cuenta la multiplicidad de definiciones que aparecen al respecto.

2.1- Sujeto aprendiente: Desde la mirada de Alicia Fernández.

2.2-Proceso de enseñanza-aprendizaje en sectores sociales carenciados: En este apartado se detallará las condiciones de enseñanza de los docentes en contextos críticos, como así también se abordará los posibles problemas de aprendizajes que ocasionarían los contextos sociales carenciados.

2.3-Trayectorias escolares: Desde la perspectiva de Flavia Terigi y María Beatriz Greco, se detallará el concepto de trayectorias escolares, Se planteará como acompañar las trayectorias escolares de los niños, teniendo en cuenta la mirada docente. Se detallarán además los conceptos de trayectorias teóricas y trayectorias reales.

3.0- Vulnerabilidad

3.1- Concepto de Vulnerabilidad: en este apartado se detallará el concepto de vulnerabilidad teniendo en cuenta las múltiples perspectivas teóricas.

3.2- Vulnerabilidad social y educativa: Se detallará las diferencias y similitudes entre vulnerabilidad educativa y vulnerabilidad social.

3.3- Infancia en contexto de vulnerabilidad: Se plantean conceptos como educación social, intervención socioeducativa. Que sucede con la infancia en dichos contextos.

4.0- Rol de la Institución Escolar: Se plantea detallar el rol que cumple las instituciones escolares en los sectores de vulnerabilidad.

4.1. **Políticas de intervención (Institucional/Educativa) para sectores sociales en condición de riesgo social**: en este apartado se detallarán las políticas públicas que propone la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la provincia de Buenos Aires.

42- - Equipos de Orientación Escolar: Se pretende detallar la función que cumplen los E.O.E en las instituciones escolares de la provincia de Buenos Aires**.**

5.0- Psicopedagogía Comunitaria (concepto y campo de acción) se detallará el concepto de psicopedagogía comunitaria y las áreas de intervención**.**

5.1-Intervención psicopedagógica: concepto de intervención, intervención psicopedagógica según lo propone Alicia Fernández, como así también, se propone definir como es la intervención psicopedagógica en el ámbito de la psicopedagogía comunitaria.

2.0- Aprendizaje

Concepto:

Para definir este trabajo de investigación es preciso considerar la multiplicidad de conceptos que existen en torno al aprendizaje, sobre las cuales se sustenta dicha investigación.

Existen autores como Garzón, L. (2007), quien cita a Vygotsky, y el cual hace hincapié en que el aprendizaje sociocultural se va a dar a partir de signos o símbolos, como el lenguaje, por lo tanto, es el mediador que explica la relación dialéctica existente entre los procesos individuales y sociales. En este sentido, los signos son los instrumentos que mediatizan las relaciones entre las personas. Para Vygotsky, el ***aprendizaje*** es una actividad social y no solo un proceso de realización individual, como hasta el momento se había sostenido: una actividad de producción y reproducción del conocimiento, mediante la cual el niño asimila los modos sociales de acción e interacción, dicha interacción entre las personas se interioriza y origina nuevos procesos mentales. Ello supone un sujeto activo, que en su participación en actividades con otros los modifica y selecciona creativamente información. De este modo se explica que en la interiorización de la cultura interviene el proceso individual de cada sujeto en particular.

Este concepto del aprendizaje sitúa en el centro de atención al sujeto activo en su interacción con otros sujetos, con sus creencias y con el objeto, elementos que a su vez permiten las transformaciones dentro de él, es decir, sus modificaciones psíquicas y físicas. En palabras de Vygotsky "El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas habilidades para pensar en una gran variedad de cosas".

La constitución subjetiva implica la interiorización de herramientas, discursos y prácticas culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos. (Baquero, R., 1996).

Para Vygotsky, resulta imprescindible revelar como mínimo dos niveles evolutivos en el sujeto: el de sus capacidades reales y el de sus posibilidades para aprender con ayuda de los demás. La diferencia entre estos dos niveles es lo que denomina ***zona de desarrollo próximo***, que se define como "la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la resolución independiente de problemas) y potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos)". (Vygotsky, 1978, p.86).

Vygotsky presenta la ZDP, como alternativa, como situación de interacción entre sujetos con experiencia desigual en torno a un dominio, cuyo objetivo es que el individuo se apropie de un conocimiento orientado por otro con mayor destreza en el dominio en juego. A este proceso lo denominó andamiaje.

En relación a los planteamientos de Vygotsky en torno al concepto de aprendizaje como actividad social**. Pichón Reviére (1985)**, define al aprendizaje como una apropiación instrumental de la realidad para transformarla y la vez ser transformado por este proceso, es decir, el aprendizaje implica una relación dialéctica de mutua transformación entre el sujeto y el medio. El concepto de apropiación instrumental se refiere a que la persona puede hacer propio algo aprendido y además puede aplicar a ese conocimiento a la práctica. Por otra parte, aprender no implica aceptar de manera acrítica la realidad. Por el contrario, es necesario aplicar el pensamiento crítico y además la creatividad para la transformación de la realidad.

De este modo, el aprendizaje se encuentra estrechamente relacionado con la noción de *vínculo* ya que el proceso de aprender implica una acción y por lo tanto una relación con el objeto de conocimiento. El sujeto siempre necesita de otro, es emergente de un sistema vincular.

Pichón Riviére en su obra titulada *teoría del vínculo (2003)*, menciona que "el vínculo siempre es un vínculo social, aunque sea con una persona, a través de la relación con esa persona se repite una historia de vínculos determinados en un tiempo y espacio. (pp. 47).

En relación a lo mencionado, Ana Quiroga (1985), describe el concepto de matriz de aprendizaje que profundiza algunos conceptos que desarrolló en forma conjunta con Pichón Riviére en su obra *Psicología de la vida cotidiana (1985)*. Al respecto, toda persona tiene una matriz de aprendizaje o modelo interno de aprendizaje que es la modalidad con la que organiza y significa el universo de conocimientos. Este modelo es una estructura compleja que esta socialmente determinada e incluye no solo aspectos conceptuales, sino también emocionales y esquemas de acción. Esta matriz no constituye una estructura cerrada, sino que, por el contrario, una estructura abierta en movimiento susceptible de modificación.

Continuando con la línea teórica planteada por Ana Quiroga sobre modalidad de aprendizaje, **Alicia Fernández (1987)**, menciona que la modalidad de aprendizaje es una manera personal para acercarse al conocimiento y para conformar su saber. La modalidad de aprendizaje es una matriz, un molde, un esquema de operar que se va utilizando en las distintas situaciones de aprendizaje. Es un molde relacional, es decir, una manera de relacionarse con el objeto de conocimiento, consigo mismo como autor y con el otro enseñante (Fernández, 2010). Dicha matriz está en permanente reconstrucción y sobre la cual se van incluyendo los nuevos aprendizajes que a su vez van transformándola. De todos modos, la matriz sigue quedando como estructural.

Para describir la modalidad, se observa: A) la imagen de sí mismo como aprendiente; cómo operan fastasmaticamente las figuras enseñantes padre y madre. B) el vínculo con el objeto de conocimiento. C) la historia de los aprendizajes, especialmente algunas escenas

paradigmáticas que hacen a la novela personal de aprendiente que cada uno construyó. D) la manera de jugar. E) la modalidad aprendiente familiar.

En relación a lo mencionado, Alicia Fernández (1987), describe que el *aprender* se orienta hacia la relación del sujeto con el conocimiento. El sujeto construye un saber a partir de la relación entre el conocimiento, quien se lo entrega y su propia historia. El aprendizaje es la apropiación, es la reconstrucción del conocimiento del otro, a partir del saber personal (Fernández, 1992). El aprendizaje es un proceso donde se pone en juego a través de la articulación entre organismo-cuerpo-inteligencia-deseo. Estos cuatro niveles constitutivos de un sujeto se instalan a través de una interrelación constante y permanente con el medio familiar y social.

2.1-Sujeto aprendiente

En efecto, Alicia Fernández (2000) realizó un estudio titulado. Los *idiomas del aprendiente*, en la cual detalla y describe el concepto de sujeto aprendiente. Fernández, menciona que:

> Hablar de sujeto aprendiente implica pensar en aquella articulación que van armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo, siempre en interacción con otro (conocimiento – cultura) y con otros (padres, maestros, medios de comunicación).
>
> El concepto de sujeto aprendiente se construye a partir de su relación con el *sujeto enseñante,* ya que son dos posiciones subjetivas, presentes en una misma persona, en un mismo momento. Más aún: el aprender solo acontece desde esta simultaneidad.
>
> Aprender es ir desde el saber, a apropiarse de una información dada, a partir de la construcción de conocimientos. Proceso en el cual intervienen inteligencia y deseo.
>
> El sujeto aprendiente se sitúa *entre* ser sujeto del deseo del otro y ser autor de su propia historia (pp. 63-64).

La autora menciona que un sujeto se constituye como autor (proceso que es un continuo, nunca acabado e iniciado incluso antes del nacimiento), a partir de la movilidad entre sus posicionamientos enseñantes y aprendientes. Es decir, para aprender se necesitan dos personajes (enseñante y aprendiente) y un vínculo que se establece entre ambos.

2.2-Proceso de enseñanza-aprendizaje en sectores sociales carenciados

A continuación, se detallarán cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en sectores sociales carenciados, para ello, las autoras Canciano y Serra (2006) mencionan que enseñar en contextos complejos, difíciles, desfavorables, críticos, implica pensar en la complejidad de estos tiempos, en la trama de múltiples y variadas transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas que atraviesan toda la población y no se reducen solamente a los sectores sociales carenciados.

En las condiciones de desigualdad social, los sujetos se encuentran ante la urgencia de organizar sus vidas en el día a día, en situaciones de profunda incertidumbre acerca de lo que vendrá. El futuro se presenta como un tiempo difícil de proyectar.

Canciano y Serra (2006) investigaron acerca de cuáles son las herramientas que cuentan los educadores para educar en contextos sociales carenciados, como así también, como educar frente a la agudización de la brecha social entre ricos y pobres.

Sin embargo, a pesar de las vicisitudes planteadas, las autoras ponen en duda la idea de que la educación debe ser la misma para todos, e introducen la cuestión de "adecuar" la educación a las condiciones (sociales, psicológicas, biológicas, etc.) que se ponen en juego en el ámbito del aprendizaje. Por lo tanto, Canciano y Serra (2006) mencionan que será necesario situar la problemática a que se enfrenta la enseñanza en contextos sociales carenciados, identificar la situación crítica que vive un porcentaje muy grande de los niños y jóvenes en nuestro país, y las posibilidades que tiene la escuela de modificar eso.

En este sentido, las autoras se preguntaron acerca de qué relación existe entre las condiciones de vida de los niños y sus posibilidades de aprendizaje, la respuesta que obtuvieron es que muchos docentes realizaron fundamental hincapié en que las condiciones de vida de los niños y las niñas tienen efecto en los procesos de enseñanza-aprendizaje que surgen en la práctica cotidiana, por ejemplo frente al estado de desnutrición o de abandono con el que vienen a las escuelas los alumnos, y las dificultades que esto trae para hacer efectivo un aprendizaje constituye un claro ejemplo de cómo la tarea de educar es percibida como una acción que se encuentra limitada por ese contexto desfavorable. Desde esta perspectiva se plantea que las condiciones de enseñanza son **definidas** y **determinadas** por el contexto social, por las condiciones económicas, culturales y políticas que atraviesa un país o una región en un momento determinado (Canciano & Serra, 2006).

Por otro lado, pensar en la relación entre educación y pobreza, implica pensar en la noción de "riesgo", que se les adjudica a los sujetos provenientes de sectores de pobreza, en

este marco la noción de alumno, se antepone la idea de que el niño que vive en condiciones de pobreza es, centralmente, un niño en "riesgo social" (Canciano & Serra, 2006, pp. 32).

Al respecto, las autoras proponen la inversión de dicho concepto, es decir, que, primeramente, se determine de antemano cómo es el otro, cuáles son sus características, a qué grupo pertenecerá según indiquen los factores de riesgo, y desde allí se suponen posteriormente cuáles deben ser los modos de intervención pedagógica "adecuados" a sus características. De este modo, debemos preguntarnos por el posicionamiento que asumimos frente al otro y sus aprendizajes, pero también por las múltiples posibilidades que ofrecemos para que la enseñanza pueda suceder.

2.3-Trayectorias escolares

Nicastro y Greco (2012) plantean el concepto de ***trayectorias*** para referirse a que es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento. La trayectoria de un estudiante, cuando se la piensa sólo en el sentido de un recorrido que se modela, no es más que la sumatoria de sus pasos por los distintos niveles del sistema, la muestra que pueda dar de los conocimientos adquiridos.

Pensar las trayectorias en términos de temporalidad se refiere a la posibilidad de hacer un recorte en el espacio y el tiempo actuales, y a la vez contar con un proceso de historiar que permita entender ese "haber llegado hasta acá".

Un trayecto se asocia a un proceso, que tiene un inicio y un final, por lo tanto, se debe pensar a las trayectorias como el resultado de un recorrido que se plasma en la actualidad como el tiempo y el espacio que hoy se habita.

Las autoras plantean el concepto de trayectoria en términos de sostenimiento y acompañamiento de los alumnos por parte de la institución educativa. Mirar una trayectoria supone sostener una mirada múltiple y que reúne dos tiempos en uno, produciendo un recorte y una ampliación a la vez. No se trata de mirar sólo a un sujeto ni de centrar la atención sólo en la organización escolar. El sujeto habla a su manera, a lo largo de su recorrido educativo o formativo e incluso de vida, y ésta no hace más que decir en su cotidianeidad, de distintos modos, quiénes son los sujetos que educa o forma. (Greco & Nicastro, 2012).

El trabajo de las trayectorias educativas acontece siempre entre sujeto e instituciones, en el cual se crea subjetividad. Es por esto que, pensar las trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales, implica pensar en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez,

lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado.

Flavia Terigi (2010), menciona que no se debe reducir la *trayectoria educativa* de los sujetos a la *trayectoria escolar*, debido a que las personas realizan otros aprendizajes además de aquellos que les proponen en la escuela, además, plantea hacer una distinción entre *trayectorias teóricas* y *trayectorias reales.*

Trayectoria escolar teórica: Se tomará como punto crítico el ingreso a la escuela. Supone las normativas que establecen las obligaciones del Estado, de la familia y de los niños respecto de la asistencia a la escuela, por ejemplo, a la escuela hay que ingresar a cierta edad, a los seis años a primer grado, etc.

Existe una cierta proporción de la población que no logra ingresar, sea por razones estrictamente familiares, sea por razones culturales, sociales, sea por la falta de oferta suficiente de vacantes por parte del sistema escolar. Pensar en dicha población implica considerar que se debería desarrollar, en términos de trayectoria teórica, una escolaridad donde lo que debería pasar es que los sujetos permanecieran. Para los que permanecen, la perspectiva es que avancen un grado por año, es decir, un grado escolar, que se corresponde con un ciclo lectivo. En este sentido, Flavia Terigi (2010) realiza fundamental hincapié en el cual detalla que "ni siquiera avanzar un grado por año es garantía de aprendizaje" (p. 7).

La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. Esa es la teoría de la trayectoria escolar y el diseño del sistema.

Para situar el concepto de trayectorias reales, se plantean varios desafíos a tener en cuenta como, por ejemplo, el ausentismo, la repitencia, la sobre edad en la escuela. En este punto, se tomará como ejemplo la idea de sobre edad. La sobre edades es una manera escolar de mirar la edad de los sujetos. En verdad, los sujetos, no tienen sobreedad, tienen edad: 6 años, 8 años, 14 años. Esa edad se convierte para la escuela en un problema por aquello de las trayectorias teóricas. Porque la escuela supone que los chicos de cierto grado escolar deberían tener cierta edad y entonces se ha inventado la categoría (sobre)edad para referirse a ese desfase entre la edad cronológica de un sujeto y la edad que la escuela supone que debería tener quienes asisten a la escuela en un cierto grado escolar.

Retomando el concepto de trayectorias escolares, la autora Terigi (2010), plantea considerar que hablar de aprendizajes no quiere decir que los recorridos que transiten los sujetos tienen que ser exactamente los mismos para todos.

3.0-Vulnerabilidad

3.1 - Concepto

El término *vulnerabilidad* encierra una gran complejidad, que va a depender de la perspectiva teórica desde el cual se lo aborde.

La palabra vulnerabilidad hace referencia a la probabilidad de ser dañado o herido, tanto física como moralmente y comúnmente denota riesgo, fragilidad o indefensión (Diccionario de la Real Academia Española, 2016).

Vulnerabilidad es, desde un primer lugar, un concepto con múltiples significados, aplicables a ámbitos muy diversos. Feíto Lydia (2007), asocia el concepto de vulnerabilidad con el concepto de daño, para referirse a aquellas condiciones del medio (ambientales, sociales o de otro tipo) en la que se desarrolla la vida de un individuo. Por lo tanto, la autora menciona *poblaciones vulnerables* para referirse a aquellos grupos de personas que, a consecuencia de las condiciones del medio en que viven, están en una situación de mayor susceptibilidad al daño.

Desde esta mirada, Feíto (2007), describe que "ser vulnerable implica fragilidad, una situación de amenaza o posibilidad de sufrir daño. Por tanto, implica ser susceptible de recibir o padecer algo malo o doloroso, como una enfermedad, y también tener la posibilidad de ser herido física o emocionalmente" (pp. 8-9).

Paul Ricoeur (1995) describe la existencia humana como síntesis frágil, por lo tanto, vulnerable indica la posibilidad pasiva de sufrir una herida. En este sentido, **Miguel Kottow (2008)** menciona que la vulnerabilidad es condición universal de amenaza, no existiendo la dicotomía vulnerable-no vulnerable; no es un estado de daño sino de fragilidad. En este sentido, la vulnerabilidad del ser humano se manifiesta en tres planos: *en primer término*, la fragilidad de mantenerse con vida: vulnerabilidad vital; *en segundo término*, la vulnerabilidad de subsistencia, referida a las dificultades de asegurar los elementos biológicos necesarios para mantenerse y desarrollarse; *en tercer término*, la vulnerabilidad existencial, incluyendo la vulnerabilidad social, que son los avatares que amenazan el desarrollo del proyecto de vida que cada cual persigue. En efecto, las vulneraciones que las personas sufren han de ser cuidadas y tratadas por instituciones sociales organizadas para otorgarlos servicios –sanitarios, médico-asistenciales, educacionales, laborales, sociales, etc. –que específicamente son necesarios, ante todo para quienes no están empoderados para solventar sus necesidades esenciales. (Kottow, 2008).

En conclusión, tomando a los distintos autores, se podría pensar que la vulnerabilidad emerge de un contexto social, cultural, político y económico presentando condiciones desfavorables para aquellas personas que se encuentran inmersas en dicha situación, por lo tanto la problemática es abordada desde distintos ámbitos, en los cuales, para estos casos, será necesario crear lazos y redes interdisciplinarias entre instituciones que sostengan y brinden un puente de alojamiento de emociones, pensamientos, y sentimientos.

3.1-Vulnerabilidad educativa y vulnerabilidad social

El concepto de *vulnerabilidad educativa* hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase (Manzano Soto, 2008). Dichas dificultades, debilitan el vínculo de escolarización de un alumno.

Esta definición supone atender la complejidad de la experiencia de escolarización, debido a que existen diversos factores que a lo largo del tiempo determinan en un amplio abanico de situaciones posibles (Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2010).

La escuela falla cuando no da respuestas adecuadas a las necesidades educativas de todos los alumnos y no compensa las limitaciones de origen familiar o social que afectan a los niños procedentes de familias problemáticas y de medios desfavorecidos socioculturalmente, cuando no los prepara debidamente para enfrentar las tareas evolutivas para las etapas posteriores a la escolaridad obligatoria: por ejemplo, cuando la escuela no garantiza la continuidad de los aprendizajes en escuela secundaria.

En base a lo mencionado, la escuela puede ser un contexto para el desarrollo integral de todos los alumnos, vulnerables o no, si es capaz de sobrepasar la mera función cognoscitiva de enseñar/aprender y se convierte en un verdadero espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los niños y niñas para establecer vínculos positivos. (Uriarte, 2006).

La vulnerabilidad educativa se constituye como un fenómeno complejo en donde las dimensiones, familiares, socio-interpersonales y de la comunidad escolar se entretejen para dar explicación a la situación de los niños y niñas que viven en la escuela en total desventaja. Por lo tanto, se trata de reconocer la especificidad pedagógica del problema, puesto que lo que está

en análisis es la propia situación educativa vulnerable. En este sentido, se trata de precisar cómo un conjunto de condiciones (sociales, institucionales y pedagógicas) pueden generar situaciones de vulnerabilidad educativa. Por tales motivos se trata de orientar la mirada y actuar sobre estas situaciones, en el espacio de la institución educativa, en las que es posible que se produzcan interrupciones y alteraciones de la escolaridad.

En relación al concepto de *vulnerabilidad social*, se podría decir que como ya se ha mencionado, la vulnerabilidad ha comenzado a ser un término muy utilizado en ciertos ámbitos, en particular, en el análisis de las condiciones de fragilidad de ciertos ambientes o situaciones socio-económicas en las cuales colocan a las personas que los sufren y padecen. En este sentido, la vulnerabilidad tiene, por tanto, una dimensión de susceptibilidad al daño, condicionada en buena medida a elementos sociales y ambientales.

Moreno Crossley, (2008), sostiene que hay una coincidencia general en considerar a la vulnerabilidad social como una condición de riesgo o indefensión, la susceptibilidad a sufrir algún tipo de daño o perjuicio, o de padecer la incertidumbre. A partir de allí, surgen dos principales interpretaciones de la vulnerabilidad social: que se puede interpretar como *fragilidad* o como *riesgo.*

La primera concepción asume que la vulnerabilidad es un atributo de individuos, hogares o comunidades, que están vinculados a procesos estructurales que configuran situaciones de *fragilidad*, *precariedad*, *indefensión* o *incertidumbre*. Se trata de condiciones que afectan las posibilidades de integración, movilidad social ascendente o desarrollo. Las mismas están correlacionadas con procesos de exclusión social, que se traducen en trayectorias sociales irregulares.

La segunda interpretación se concentra en el efecto conjunto de *factores de riesgo* que aquejan a diversas unidades sociales, ya sea porque un individuo, hogar o comunidad es vulnerable como resultado del efecto conjunto de múltiples factores de riesgo, que configuran una situación o síndrome de vulnerabilidad social. Si bien estos factores están asociados a la distribución desigual de bienes y recursos, el foco está puesto en la forma que se distribuyen los factores de riesgo en una sociedad.

En este sentido, el concepto de vulnerabilidad social se puede enlazar con el concepto de *pobreza*, ya que es también un fenómeno multidimensional y subjetivo (Serrano Moya, 2002). Las numerosas definiciones dadas por organismos internacionales y numerosos autores apuntan a privación, carencia, de recursos o medios de subsistencia. Se trata de un concepto material y de necesidades básicas (salud, educación, vestimenta, vivienda, etc.).

De este modo, la vulnerabilidad se caracteriza por crear debilidad en los individuos para afrontar riesgos sociales básicos como: la pobreza y la movilidad socioeconómica descendente. En este punto, María Rojas (2004), define que las causas que ocasionan vulnerabilidad están estrechamente ligadas a los procesos económicos y políticos que afectan a los grupos de personas.

Es interesante poder considerar estos conceptos, ya que permiten pensar en un abordaje multidimensional que apunten a considerar al sujeto que sufre y padece para luego reformular nuestras practicas cotidianas.

3.2- Infancia en contexto de vulnerabilidad

Las sociedades avanzadas han generado nuevos escenarios y nuevas problemáticas en la concepción de la infancia, provocando una multiplicidad de factores que pueden hacer aparecer de grupos en situación de vulnerabilidad a nivel social que, hasta ahora, eran inexistentes. La reconceptualización del concepto, por lo tanto, debe ampliar la mirada hacia esas nuevas problemáticas sociales que provocan que niños y niñas crezcan en entornos familiares normalizados, y que por las mismas razones puedan verse inmersos en procesos de desadaptación o exclusión social por otras causas.

En este sentido, es importante tener en cuenta las situaciones carenciales que suelen caracterizar la familia y el entorno social inmediato de los niños, por ejemplo, un niño está en riesgo social si pertenece a un entorno que presenta factores de riesgo. Dicha situación carencial entra en relación con las características personales del niño, de tal manera que se van consolidando consecuencias en su socialización y sus características personales, cognitivas y afectivas. De tal manera, cuando nos referimos a la infancia en situación de riesgo social, nos referimos a una situación que reúne circunstancias sociales carenciales para el correcto desarrollo de la infancia. (Balsells, 1997). Por lo tanto, desde la comunidad, será necesario llevar a cabo un sistema de detección, que apunte a estudiar estas situaciones contextuales que ponen en peligro el desarrollo de la infancia. Principalmente se deberá atender a las necesidades que se presenten en la infancia teniendo en cuenta los derechos de los niños y las niñas, como así también brindar estrategias de intervenciones orientadas a políticas públicas y sociales, que apunten a un abordaje de contención y sostenimiento psicosocial y emocional de aquellas familias que se encuentren atravesando por situaciones de vulnerabilidad.

4.0- Rol de la Institución Escolar

Para poder situar el rol que cumple la Institución Escolar dentro de los contextos vulnerables, deberá ser necesario caracterizar las problemáticas sociales con las que se encuentra y atraviesa la escuela en su cotidianeidad. En este punto, la escuela puede ser un espacio donde se generen condiciones de amparo y abrigo, tanto para los niños como para la comunidad educativa y social (docentes y familias de estos niños).

Desde la comunidad educativa se deberá pensar cómo ofrecer una educación enriquecida simbólicamente para todos los alumnos y alumnas que se encuentren atravesando situaciones de vulnerabilidad y sostener la permanencia en el sistema. Por lo tanto, cuando se habla de niños en riesgo social, de niños en riesgo escolar, de escuelas ubicadas en zonas de riesgo, a menudo suelen proponerse una serie de prácticas ordenadas en torno a la noción de "prevención" (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006).

4.1- Políticas de intervención (Institucional/Educativa) para sectores sociales en condición de riesgo social

A modo de introducir las políticas de intervención destinadas a las instituciones educativas, es necesario considerar la importancia que posee en el campo educativo, la *guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar*, creada en el año 2014 por UNICEF, ya que pretende orientar a los docentes ante situaciones conflictivas, como así también, procura generar las mejores condiciones para la convivencia institucional. Esta herramienta se torna pertinente, por un lado, porque promueve el abordaje de los fenómenos sociales desde una perspectiva socio histórica, para lo cual es necesario considerar que lo que atraviesa a la sociedad, tiene una expresión directa en la escuela y por otro, porque propone la construcción de estrategias de intervención en el marco de la legislación vigente tanto Provincial como Nacional.

La presente publicación, elaborada por el equipo de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, nace de la decisión de comenzar a generar respuestas sistemáticas y coordinadas para hacer frente a las situaciones conflictivas y de vulneración de derechos que puedan presentarse en el escenario escolar, con ese objetivo, se proponen pautas, indicaciones y/o sugerencias para la intervención institucional.

La guía, además propone acciones para la promoción de la convivencia en la escuela, algunas de ellas son:

- Habilitar canales formales de comunicación: entre directivos, docentes, padres, alumnos, vecinos de la comunidad y organizaciones sociales.

- Diseñar estrategias de intervención psicosocioeducativas que se centren en todos aquellos sectores de la comunidad escolar que se encuentren afectados. Para ello es preciso disponer de una mirada atenta y una escucha activa ante la convergencia de determinados indicios que pueden devenir en situaciones de conflicto de muy alta complejidad.

- Mantener activa la red de equipos complementarios, en red institucional-social con la comunidad territorial.

- Elaborar estrategias que habiliten el espacio para que las familias participen y sean parte de la vida institucional. Si bien algunas familias participarán activamente y otras lo harán en menor medida, todas ellas forman parte de la comunidad educativa. Si sólo son convocadas frente a las dificultades de los alumnos, se genera más retraimiento que presencia.

- Propiciar un clima de confianza, respeto, cuidado y protección mutua de todos los integrantes de la comunidad educativa.

- Revisar la situación y las estrategias implementadas y reformular lo que se considere pertinente, manteniendo un seguimiento de las acciones y promoviendo una acción reparatoria en el marco de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) cuando esta sea necesaria. Tener en cuenta que lo actuado contribuye a la prevención, promueve la reflexión del conjunto de actores de la institución educativa y posibilita la retroalimentación de conocimientos a partir de la experiencia y la evaluación de la misma.

Ante la presentación y/o conocimiento de una situación conflictiva la primera acción es atender inmediatamente a los sujetos afectados de manera directa o indirecta, realizando el acompañamiento necesario a sus familiares y otros afectados, como por ejemplo compañeros y amigos, entre otros. Para ello se designarán actores institucionales según criterios establecidos

por vínculo o problemática, por ejemplo: preceptor, un integrante del Equipo de Orientación Escolar o del Equipo de Conducción Institucional, etc.

Otras de las acciones a realizar son de competencia interna, es decir, corresponde al conjunto de actores institucionales, sea cual fuere la institución educativa. Aquellos que hayan tomado conocimiento de la situación se vincularán con el Equipo de Conducción Institucional y el Equipo de Orientación Escolar, asumiendo entre toda la corresponsabilidad ante las situaciones emergentes. Etc.

Por último, se deben trabajar articuladamente a nivel comunitario e interinstitucional las diferentes problemáticas, dado que por la complejidad de las mismas no basta con la contención escolar.

Se considera sumamente interesante tener en cuenta la guía de orientaciones, ya que brindan un amplio abanico de intervenciones posibles frente a situaciones conflictivas que pueden surgir en la escuela. De este modo, la política educativa se ocupará de regular que dichas intervenciones se lleven a cabo.

A continuación, se considerará relevante mencionar el comunicado que plantea la Subsecretaría de Educación: Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social publicado en el mes de marzo del año 2020, el cual menciona algunos lineamientos de trabajo a tener en cuenta frente a la emergencia sanitaria ocasionada por el Virus COVID-19 (coronavirus), el cual genero grandes modificaciones en la tarea diaria y cotidiana de las escuelas. Este tiempo nos interpela a dar respuesta desde dos campos de trabajo: los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, y la convivencia como expresión de las relaciones sociales en el escenario escolar y comunitario.

El comunicado realiza un recorrido acerca de la especificidad de la intervención desde la Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Al respecto menciona lo siguiente:

Este primer concepto (Psicología Comunitaria) designa la intervención psico-educativa en comunidad de aprendizaje (aula), comunidad educativa (escuela), comunidad en términos de contextos sociales particulares y diversos que incluyen a la institución escolar, niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, familias, otras instituciones y distintas organizaciones sociales. El segundo concepto (Pedagogía Social) designa a las experiencias educativas que protagonizan los sujetos sociales dentro y fuera de la escuela, a partir de acuerdos que se construyen desde expectativas y aspiraciones pedagógicas que promueven la integración educativa y favorecen el desarrollo de las capacidades y condiciones de educabilidad, tanto en contextos socialmente sustentables como en contextos de alta conflictividad y vulnerabilidad.

Desde ambas perspectivas, se pretende, fortalecer el lazo social y acompañar a las comunidades más afectadas, como así también desplegar intervenciones que apunten al acompañamiento y al sostenimiento de los niños, niñas y sus familias.

4.2 - Equipos de Orientación Escolar

Los equipos de orientación escolar, con sus diferentes denominaciones, historias institucionales, modos de inscripción en el sistema educativo, modalidades de funcionamiento y formas de intervención, trabajan en todas las jurisdicciones del país junto a supervisores, directivos y docentes, ante las más diversas situaciones que requieren orientación o apoyo, y en el marco de diferentes proyectos. Apunta al trabajo interdisciplinario, al sostenimiento de una mirada institucional en relación a problemas e intervenciones, y necesaria articulación entre la atención de demandas puntuales de las escuelas, los proyectos y políticas educativas. (Greco, 2014).

En este sentido, los equipos de orientación que trabajan en el ámbito educativo y, particularmente, en las escuelas de los diferentes niveles y modalidades del sistema, son convocados de diversas maneras para realizar tareas de acompañamiento a quienes cotidianamente llevan adelante la labor de enseñar, dirigir las instituciones y sostener las trayectorias escolares de sus alumnos. Este trabajo implica sostener la educación como derecho para todos y al mismo tiempo, abrir, cuestionar, habilitar y reconfigurar las maneras de mirar, pensar, intervenir y construir saberes sobre los sujetos que aprenden, los sujetos que enseñan y dirigen, la escuela como institución y los procesos de escolarización.

Pensar el trabajo de los equipos supone encontrarse con multiplicidad de cuestiones: necesidades de diferentes actores, proyectos de las escuelas y de cada sector, demandas urgentes o canalizables a mediano y largo plazo, conflictos que inmovilizan la tarea o que pueden dinamizarla, normativas diversas, diálogos novedosos o siempre los mismos, incomprensiones varias, confrontaciones que inhiben el trabajo o provocadoras de algo nuevo, búsquedas de consenso para hacer posible la tarea, logros, etc.

En los equipos de orientación escolar, los profesionales que los componen como los (psicólogo/a, psicopedagogo/a, trabajador/a social, fonoaudiólogo/a) pueden realizar las siguientes acciones:

- asesorar a docentes y directivos.
- establecer puentes entre las familias y las escuelas

- mirar y orientar acerca de los alumnos y sus dificultades
- intermediar entre adultos de la escuela.
- generar condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible, abriendo espacios de reflexión entre docentes y directivos, de articulación entre niveles o instancias diferentes, de implementación de proyectos.
- favorecer las posibilidades de aprendizaje (abrir espacios que potencien las capacidades de aprender de todos los alumnos, que promuevan una convivencia escolar democrática, etc.).
- establecer lazos con otras instituciones del campo de la salud, la acción social, la justicia.

En lo que respecta al concepto de *Intervención*, implica pensarla como aquel acto de un tercero que constituye un venir-entre (Ardoino,1981), la creación de un espacio que colabora para interrogar lo cotidiano. En este sentido, la intervención supone un estar siendo, un espacio-intervalo, una forma de estar y pensar por otros, para que se produzca un saber nuevo sobre lo ya sabido, para que algo nuevo acontezca. Por estas razones, la intervención abre un espacio intermedio entre sujetos, procesos, instituciones, organizaciones, dispositivos, así como en un sujeto consigo mismo. Asimismo, concebimos a la intervención como un modo de acompañar (Nicastro, Greco, 2009), de colaborar en la tarea de otros y sostener sus acciones en tanto acciones educativas. La intervención como acompañamiento es un acto político como el de educar porque insiste en colocar en el centro de la escena al acto educativo y sus condiciones de posibilidad. Allí donde se obstaculice ese acto o se vulneren sus condiciones, la intervención interrumpe para sostener.

Estas múltiples acciones muestran la complejidad de relaciones puestas en juego a la hora de sostener trayectorias y actos educativos en estos tiempos. Con respecto a la construcción de intervenciones, Moscovici (1996) plantea que, en el trabajo interdisciplinario, el primer paso no es la defensa del campo sino la apertura a las otras disciplinas, el fenómeno fundamental es la interacción. Con este concepto se refiere a la importancia que tiene el trabajo interdisciplinario, la articulación de disciplinas como la psicología, la psicopedagogía, la fonoaudiología y el trabajo social atendiendo a la multiplicidad de la complejidad ya que permiten la construcción de subjetividad.

Desde el área de (Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, 2020), se plantea brindar aportes a los Equipos de Orientación Escolar en el marco de sostener la continuidad pedagógica en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio, en el que la sociedad se encuentra atravesando a causa del Virus Covid-19, y se plantea lo siguiente:

- Acompañamiento específico en cuestiones vinculadas con la contextualización de la enseñanza y los modos de acercar la enseñanza al aprendizaje, construir lazos con cada estudiante y también darles continuidad a las intervenciones de alta complejidad y de vulneración de derechos.
- Elaboración de una Guía de Actuación para los cuidados integrales ante situaciones complejas y/o de vulneración de derechos en el marco de la situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Estas propuestas se orientan al sostenimiento de la comunidad educativa, desde lo emocional, social, psicológico, pedagógico como así también generar y proponer abordajes que favorezcan y promuevan lazos de solidaridad, de empatía y de cuidado.

5.0- Psicopedagogía Comunitaria (concepto y campo de acción)

Los complejos contextos que atraviesan las poblaciones donde se desempeña el rol profesional psicopedagógico cotidianamente, se encuentran atravesadas en algunos casos, por situaciones de vulnerabilidad social, como carencias económicas, afectivas, etc., por lo tanto, el trabajo psicopedagógico se orienta al trabajo para la Comunidad, para ello, es relevante poseer una mirada crítica de la situación, para poder construir nuevos espacios de sentidos y respuestas. Estas realidades, implican un abordaje basado en una concepción de aprendizaje situado y contextualizado en la posibilidad de transformación social.

De este modo, es así como comienza a constituirse en los últimos años una psicopedagogía comunitaria promovida por la comprensión empática de las condiciones sociales de nuestra región, intentando agudizar una mirada dirigida al papel que desempeñan los sujetos en circunstancias de aprendizaje, cualquiera sea su edad y su pertenencia social, circunstancias de aprendizajes múltiples y diversos que trascienden el ámbito educativo formal y que remiten a aprendizajes de la vida, en la vida y para la vida, tal como es en la realidad y no para una vida modelizada en términos de un deber ser determinado por intereses de las clases sociales dominantes.

Juárez, (2004), plantea algunos componentes que definen a la psicopedagogía comunitaria, estos componentes son: problemática u objeto de intervención, destinatarios, ámbitos de intervención, surgimiento de la demanda, estrategias de intervención y marcos conceptuales subyacentes.

- El objeto de intervención de una psicopedagogía comunitaria es participar en el desenvolvimiento y construcción de procesos de aprendizajes individuales, colectivos y dialógicos que en distintas comunidades llevan a cabo. Como así también, ofrecer herramientas para una favorable constitución de las subjetividades, además, los psicopedagogos comunitarios deben centralizar su mirada en la promoción de salud, ser promotores del desarrollo humano integral pleno, y posibilitar condiciones de bienestar.

- Los destinatarios o partícipes comunitarios son todas aquellas personas que participan en acciones posibilitadoras de cambio social respecto de la realidad de sus comunidades a través de situaciones de aprendizajes dialógicos y sociales.

- Los ámbitos de intervención para el trabajo en comunidades barriales pueden ser múltiples, desde la casa de un vecino que de buena voluntad la ofrece para realizar los encuentros, hasta el salón de una parroquia, de un Centro Comunitario, algún espacio físico que ofrezca un Centro de Salud, el aula de una escuela del barrio utilizada en horario extraescolar, etc.

- En cuanto al surgimiento de la demanda, la problemática que va a ser objeto de una intervención psicopedagógica en comunidad puede ser detectada por varias fuentes, de manera que quienes pueden erigirse en demandantes de la intervención pueden ser agentes externos o agentes internos:

  - Agentes externos: son personas que tienen contacto con las comunidades dado que revisten cargos en instituciones públicas nacionales, provinciales o locales en áreas como Salud, Educación, Promoción Social, o bien son empleados públicos que se desempeñan en Centros de Salud, Hospitales, Centros Comunitarios, Vecinales, o bien instituciones privadas como Organizaciones no Gubernamentales con base en la comunidad. Se trata de terceros que identifican el problema y demandan intervención psicopedagógica en comunidad.

- Agentes internos: el problema es definido por personas o grupos de la propia comunidad interesadas en la resolución de hechos o situaciones vinculados a su vida cotidiana. En este caso se busca ayuda fuera de la comunidad a fin de solucionar el problema.

- Posibles demandas/escenarios de intervención, la intervención psicopedagógica en comunidad supone una definición dialógica del profesional con el grupo comunitario acerca de los problemas que se van a resolver como motivos o demandas de intervención que se construyen de manera compartida.

  Atendiendo a ello son múltiples los escenarios que podrían contemplar diversidad de aprendizajes y problemáticas en torno a ellos en contextos socio-comunitarios, algunos podrían ser: aprendizajes en salud familiar y comunitaria; aprendizajes vinculados a la maternidad y crianza de hijos; educación de adultos; programas de alfabetización; aprendizajes sobre temas sociales de interés para los grupos comunitarios; intervenciones con comunidades nativas acorde a sus necesidades; apoyo escolar; orientación en aprendizajes para el desarrollo de microemprendimientos; orientación a responsables de catequesis en barrios; trabajos en redes interinstitucionales con vecinales, centros comunitarios, comedores comunitarios, hospitales, centros de salud, dispensarios; aprendizajes para el trabajo del obrero, del trabajador rural; aprendizajes para la preservación del medio ambiente y el ecosistema; aprendizajes para la tercera edad en relación a la orientación para el uso del tiempo libre y de ocio; uso de la tecnología, intervenciones en instituciones educativas con docentes para promover integraciones a los contextos de procedencia de los alumnos; intervenciones en orientación laboral/ocupacional a jóvenes de comunidades barriales o nativas; intervenciones en trabajo colaborativo con Ong´s que planteen demandas puntuales, intervenciones con docentes de nivel medio y superior interesados en formar a sus estudiantes para el trabajo en comunidad, entre otros.

  La lista de posibles situaciones que demanden intervención psicopedagógica en comunidad puede ser extensa de acuerdo a qué tan extenso y complejo sea el contexto.

- Las estrategias de intervención en comunidad pueden ser múltiples dado que generalmente responden a los marcos conceptuales subyacentes al psicopedagogo. Atendiendo a ello se puede acudir a un amplio espectro de técnicas y estrategias como entrevistas individuales, colectivas, coordinación y trabajo en equipos

interdisciplinarios, grupos terapéuticos, grupos operativos, grupos focales, grupos de debate y discusión, grupos de aprendizaje, talleres educativos, técnicas de dramatización como juego de roles, técnicas proyectivas, lluvia de ideas, técnicas de codificación-decodificación de imágenes, entre otras. En este escenario la creatividad en la utilización de recursos, técnicas y estrategias es fundamental para enriquecer la intervención.

- En cuanto a los marcos conceptuales subyacentes a las intervenciones psicopedagógicas con enfoque comunitario se pueden considerar los contemplados en las disciplinas de: la pedagogía social crítica, la didáctica contextualizada, la sociología de la educación, la sociología de la salud, la psicología comunitaria, la psicología sanitaria, la psicología educacional, los desarrollos de las neurociencias en relación a lo social comunitario, la antropología sociocultural, la antropología de lo barrial, la epistemología crítica, la salud comunitaria, la comunicación social, entre otras. Son planteos que pueden fundamentar, de manera individual o complementaria, enfoques de trabajo psicopedagógico con comunidades.

  En relación con ello, un abordaje psicopedagógico comunitario debe asumir la capacidad de interdisciplinar y considerar distintas teorías, disciplinas y sus modalidades de intervención, atendiendo a las agudezas de las problemáticas que planteen las comunidades y las posibilidades resolutivas que ofrezcan dichas teorías, enfoques o perspectivas.

Con respecto a lo anteriormente mencionado, el *objetivo* de la psicopedagogía comunitaria radica en ofrecer nuevas formar de pensar, hacer y movilizar procesos de aprendizaje en la realidad en que vivimos reflexionando críticamente sobre cuestiones como: el control y el poder deben estar centrados en los sujetos de la comunidad, desarrollar fortalecimiento en las capacidades y recursos propios de las comunidades, fomentar el carácter participativo de la actividad comunitaria, promover la concientización crítica a partir de la identificación de necesidades y su posibilidad de transformación, potenciar el desarrollo de redes comunitarias para promover un trabajo organizado, rescatando el valor del aprendizaje como una herramienta central y necesaria para lograrlo.

5.1- Paradigma Socio – Critico

Este paradigma pretende admitir la posibilidad de una ciencia social que ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades. Pretende, además, dar respuestas a los problemas partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad.

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social dando respuestas a problemas específicos que se presenten en la comunidad haciendo participes a sus protagonistas. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. De este modo, el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Su principal objetivo es la *emancipación* del ser humano. "Emancipar", según la RAE (Real Academia Española), significa liberarse de cualquier clase de dependencia, en este sentido, la emancipación es un interés que impulsa al ser humano a liberarse de las condiciones opresoras tanto de la naturaleza externa como de los factores internos de carácter intersubjetivo e intrasubjetivo (temores, creencias, aspiraciones, entre otros). Este interés emancipatorio se orienta hacia la libertad y la autonomía racional, invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado, posibilitando que se produzcan cambios que el mismo sujeto puede generar. La forma de llevar a cabo este proceso, según lo plantea Paulo Freire en su libro *pedagogía del oprimido (1970)*, es a través de una educación liberadora que permita a las personas constituirse como sujetos activos de sus propios procesos.

5.2- Intervención psicopedagógica

En su libro, los idiomas del aprendiente, Fernández (2010), menciona:

> Intervenir (venir entre)
>
> Interferir (ferir entre) "ferir", en castellano antiguo

> Si bien a veces, necesitamos intervenir, tenderemos a que nuestra intervención sea del orden de una inter-version (incluir otra versión) sin ahogar las otras posibles (p.34).

Al respecto, se podría decir que *intervenir* implica buscar nuevas alternativas ante una determinada situación teniendo en cuenta las variables posibles.

Fernández (2010), menciona que la *intervención psicopedagógica en la escuela*, se dirige a la relación entre modalidad enseñante de la escuela y la modalidad de aprendizaje de cada alumno, y este como aprendiente y enseñante en su grupo de pares. La intervención psicopedagógica, en las escuelas debe dirigir su mirada simultáneamente a seis instancias:

- Al sujeto aprendiente que sustenta a cada alumno
- Al enseñante que habita y nutre a cada alumno
- A la particular relación del profesor con su grupo y sus alumnos
- A la modalidad de aprendizaje del profesor, y, en consecuencia, a su modalidad de enseñanza
- Al grupo de pares real o imaginario al que pertenece el maestro
- Al sistema educativo como un todo

En estas seis instancias, se debe enfocar una mirada a la singular circulación del conocimiento que se estableció entre los diversos personajes y el conocimiento.

En este sentido, es interesante tener en cuenta el planteamiento que realiza Alicia Fernández acerca de la intervención psicopedagógica dentro de la institución escolar, principalmente observar cómo circula el conocimiento en todos los participantes mencionados. Además, plantea que las miradas psicopedagógicas van cambiando según el contexto en el cual nos posicionemos, es decir, no es lo mismo realizar una intervención desde el equipo de orientación escolar, que, realizar una intervención psicopedagógica clínica en la institución escolar, ya que las miradas cambian en función del contexto, del rol en el cual nos posicionemos, de los participantes, etc.

Considerando lo mencionado anteriormente, se podría indagar acerca de *intervención psicopedagógica en comunidad.*

El trabajo en comunidad supone aspectos ideológico-políticos asumidos por el psicopedagogo de la intervención atendiendo a su forma de concebir la realidad, su concepción de hombre y de mundo. (Juárez, 2012).

Según esta consideración, se puede decir que, la intervención supone una implicancia política en términos críticos, de reflexión y acción sobre la realidad para transformarla, en este sentido la intervención psicopedagógica es "praxis" (Freire, 1970, 1989).

Continuando con esta línea teórica, la perspectiva psicopedagógica comunitaria podría asumir el marco teórico-metodológico de la pedagogía de *Paulo Freire*.

Freire fue pedagogo brasileño y representante de una pedagogía progresista en América Latina, creador de una *pedagogía crítica* cuyo eje es una educación emancipadora que busca una práctica educativa liberadora mediante la alfabetización.

Considera que los contenidos como objetivos educativos y sus programas deben permitir al educando como ser social liberarse, formarse como persona, cambiar el mundo y establecer relaciones de reciprocidad con sus semejantes para que el hombre pueda satisfacer su necesidad de transformación social. Freire entiende al hombre como ser de relaciones con otros hombres, con la realidad, con el mundo, la naturaleza, con su propia persona y con la historia, el hombre es un ser de praxis, es decir, que puede transformar la realidad a partir de la reflexión-acción, es también, creador de cultura y forjador de su historia a través de su quehacer que problematiza la realidad (Vogliotti & Juárez, 2012).

En este sentido, la intervención psicopedagógica en comunidad parte del objetivo de conocer a los hombres entendidos como sujetos cognoscentes que viven en una comunidad, al tiempo que busca conocer sus problemas, preocupaciones e intereses, para luego poder diseñar una intervención basada en una educación problematizadora que promoverá el paso de una "conciencia ingenua" (Freire, 1965, p. 101) o del sentido común respecto de los problemas en que están inmersos los sujetos a una conciencia crítico-reflexiva (Freire, 1965, 1989) que permita desnaturalizar los mismos.

De estas conceptualizaciones, se desprende la idea de pensar una propuesta de intervención psicopedagógica, que atienda al estudio de la propia cultura de las comunidades mediante la investigación de sus temáticas, para, a partir de ellas proponer una educación popular crítica y transformadora basada en aprendizajes dialógicos y participativos.

Este modelo psicopedagógico comunitario, estaría orientado a la participación popular, a rescatar el saber del pueblo teniendo en cuenta las alternativas de cada región, sus posibilidades, recursos e innovaciones para así poder planificar un plan de educación acorde a sus necesidades e intereses.

6. Encuadre Metodológico

- *Problema de investigación*

Este trabajo de investigación aborda la temática en torno a la intervención psicopedagógica en contextos de vulnerabilidad, en el cual se plantea realizar aportes desde la perspectiva de la psicopedagogía comunitaria.

- *Pregunta de investigación*

Desde una mirada psicopedagógica, es decir, desde el punto de vista del paradigma de la complejidad, y desde el trabajo interdisciplinario en un Equipo de Orientación Escolar, se pretende indagar ¿Cómo se interviene en las problemáticas que interfieren en el desarrollo de las trayectorias escolares de los niños, niñas, que se encuentran atravesando situaciones de vulnerabilidad social , en la Escuela Primaria X, perteneciente a la localidad de Virrey del Pino, Municipio de la Matanza, provincia de Buenos Aires, Argentina, durante el periodo ciclo lectivo 2020?

- *Objetivos Generales*

- Conocer los factores que influyen en el desarrollo de las trayectorias escolares en niños y niñas que se encuentran inmersos en contextos de vulnerabilidad.
- Caracterizar el rol psicopedagógico y definir estrategias de intervenciones en función de la dinámica interdisciplinaria de un Equipo de Orientación Escolar.

- *Objetivos Específicos*

- Caracterizar las funciones de un Equipo de Orientación de Escolar en Escuela Primaria.
- Especificar intervenciones que se realiza desde la psicopedagogía en dichos contextos.
- Indagar la intervención de la Institución Escolar frente a las situaciones de riesgo social.

- *Tipo de investigación*

Este trabajo de investigación se encuentra atravesado por un contexto social que padece una pandemia a nivel mundial a causa de la enfermedad conocida como Coronavirus.

Dicha situación mundial, conlleva múltiples consecuencias a niveles sociales, culturales, políticos, económicos, psicológicos, etc. Por tales motivos, la investigación se

enmarca dentro de un enfoque descriptivo y cualitativo que permite el estudio de casos de la población que se tomara como muestra. Se realizará un recorte temporal trasversal que permita hacer foco en estudiar el accionar social de los participantes que, a causa de dicha problemática, se encuentran inmersos en un contexto de vulnerabilidad social y educativa.

- *Unidades de análisis*

Los participantes que se estudiarán en dicha investigación serán:

- Directivo de la escuela primaria Ricardo Rojas N° 126
- Equipo docente de primer y segundo ciclo pertenecientes a dicha institución escolar.
- Padres que pertenecen a la comunidad educativa.

- *Población*

La población a analizar serán personas residentes en la localidad de Virrey del Pino, Municipio de la Matanza, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Según el censo del INDEC del año 2010, la localidad de Virrey del Pino posee 180,526 habitantes. El contexto en el que se encuentran inmersa dicha población se caracteriza por poseer características pertenecientes a una clase social media-baja.

- *Tipo de muestra*

Para llevar a cabo dicha investigación, se utilizará un tipo de muestra probabilística en el cual permita tomar como muestra a los habitantes que pertenecen al Barrio El Sol, localizada en Virrey del Pino (detallado en el apartado anterior).

Dichos habitantes asisten a la comunidad educativa Escuela Primaria N° 126, ubicada en las calles Cañada de Gómez entre Curumalal y Machado 2637, Barrio El Sol. Por lo tanto, el muestreo será aleatorio simple, es decir, que permitirá que la población tenga la posibilidad de ser seleccionada.

- *Técnicas e instrumentos de recopilación de datos:*

Se utilizarán como recursos la plataforma virtual Zoom, Video llamadas, audios y mensajes vía WhatsApp, para realizar entrevistas semi-estructuradas a la comunidad educativa (directivos, equipo docente, equipo de orientación escolar, padres de alumnos que asisten a la escuela).

- **Entrevistas:**

- Duración: Las entrevistas se realizarán entre dos a tres encuentros con un periodo máximo de tiempo de 40 minutos cada sesión aproximadamente.

- Escenario/Localización: Por motivos del aislamiento social preventivo y obligatorio ocasionada por la pandemia del Virus Covid-19, que atraviesa a nivel mundial, se impide el acceso presencial a las instituciones escolares, por ende, las entrevistas se realizaran desde el hogar de los participantes, por medio de plataforma virtual Zoom.

- Identidad de los individuos implicados: Se establecerá una comunicación con el equipo directivo del establecimiento educativo, con docentes y, además, se realizará un contacto telefónico con las integrantes del equipo de orientación escolar (OE, OA y OS). Como así también, se realizará entrevistas a padres de niños que asistan a la institución escuela, con el objetivo de acordar las entrevistas pertinentes para responder a los interrogantes planteados en dicha investigación.

Al comenzar la entrevista con los participantes implicados, se les comunicara que la misma, que se lleva a cabo pretende indagar e intentar dar respuestas acerca de las intervenciones psicopedagógicas en contextos de vulnerabilidad, y cómo dichos contextos atraviesan las trayectorias escolares de los alumnos de la institución educativa, como así también poder caracterizar el rol psicopedagógico desde a mirada de los participantes, y caracterizar la dinámica del equipo de orientación escolar en dichos contextos vulnerables o en situaciones de riesgo social, como así también indagar desde el equipo directivo de la institución escolar, como se interviene y como se involucra en dichas problemáticas sociales, además, se pretenderá recaudar datos acerca del contexto y la población en el que se encuentra inmersa la institución escolar. Además, se pretenderá brindar información acerca de la psicopedagogía comunitaria con el fin de pensar conjuntamente estrategias de intervención a posibles problemáticas que se presenten. Con respecto a las entrevistas a padres y familias, se pretenderá indagar sobre el estudio de casos y experiencias que atravesaron por situaciones o problemáticas sociales complejas, ya sea por causa de la crisis económica y social ocasionada por la pandemia mundial o por otros motivos.

Todas las indagaciones mencionadas, estarán contextualizadas y enmarcadas dentro de un espacio donde se les dejara en claro a los participantes que los datos recolectados tendrán como único fin aportar datos relevantes y significativos al trabajo de investigación final de carrera por tales motivos se asegurará la confidencialidad de la información brindada. Además, se los mantendrá al tanto sobre el desarrollo posterior de la investigación.

Entrevista dirigida al Equipo Directivo:

1. ¿Podría definir como es la comunidad barrial y la población que asiste a la institución escolar?
2. ¿Cuáles son las problemáticas sociales que se presentan con mayor frecuencia?
3. Desde el área de Dirección de la institución escolar. ¿Cómo se interviene en dichas problemáticas? ¿Se realiza un seguimiento de cada caso en particular?
4. Desde la dinámica institucional ¿Se realiza un trabajo interdisciplinario con el equipo de orientación escolar a fin de abordar las problemáticas presentadas?
5. ¿Cree usted que las situaciones de vulnerabilidad social interfieren en el desarrollo de las trayectorias escolares de los alumnos que se encuentran inmersos en dichos contextos?
6. ¿Considera relevante la presencia de un psicopedagogo dentro de este ámbito para participar activamente ante este tipo de situaciones?
7. ¿Desea agregar algún dato que considere que podría resultar interesante aportar para este trabajo de investigación?

Entrevista dirigida al Equipo de Orientación Escolar:

1. ¿Cuántas/os integrantes conforman el equipo de orientación escolar?
2. ¿Qué función cumple cada integrante que pertenece al EOE?
3. ¿Cuáles son las problemáticas sociales que se presentan con mayor frecuencia?
4. Desde el área del E.O.E. ¿Cómo se interviene en dichas problemáticas? ¿Se realiza un seguimiento de cada caso en particular? ¿Qué recursos, herramientas y estrategias utilizan?
5. ¿Se realiza un trabajo interdisciplinario junto con la docente para el seguimiento de estos casos particulares? ¿Cómo se orienta al docente?

6. ¿Cómo creen ustedes que a nivel Institución Escolar, se abarca o se atiende a las situaciones de aquellos alumnos que se encuentran inmersos en contextos de vulnerabilidad social?
7. En esta población de muestra. ¿Cómo podrían definir el desarrollo de las trayectorias escolares de los alumnos que atraviesan situaciones de vulnerabilidad social?
8. ¿Ustedes considerarían que el contexto de vulnerabilidad tanto social como educativa interfiere en el desarrollo de las trayectorias escolares de los alumnos?
9. ¿Qué tipo de estrategias e intervenciones se podrían brindar para sostener las trayectorias escolares de los alumnos?
10. ¿Consideran relevante la presencia de un psicopedagogo dentro de este ámbito para participar activamente ante este tipo de situaciones?
11. ¿Desean agregar algún dato que consideren que podría resultar interesante aportar para este trabajo de investigación?

Entrevista dirigida a Docentes:

1. Según su consideración ¿Cuáles son las problemáticas sociales que se presentan con mayor frecuencia en la población educativa?
2. Desde su experiencia personal, ¿Tuvo alumnos que se encuentren en situación de vulnerabilidad? En caso de que, si los haya tenido, ¿Cómo se intervino en dicha situación?
3. ¿Cree usted que, desde la Institución Escolar, se abarca o se atiende a las situaciones de aquellos alumnos que se encuentran inmersos en contextos de vulnerabilidad social?
4. ¿Considera usted que el contexto social influye en el proceso de enseñanza - aprendizaje y en las trayectorias escolares de los alumnos? En caso de que si, ¿De qué manera lo hace?
5. Desde la mirada docente, ¿Qué tipo de estrategias e intervenciones se podrían brindar para sostener las trayectorias escolares de los alumnos?
6. ¿Considera relevante la presencia de un psicopedagogo dentro de este ámbito para participar activamente ante este tipo de situaciones?
7. ¿Desea agregar algún dato que considere que podría resultar interesante aportar para este trabajo de investigación?

Entrevista dirigida a Padres:

1. ¿Su hijo/a asiste a la Escuela Primaria Ricardo Rojas N.º 126? ¿A qué grado concurre? ¿Su hijo/a, como transita su proceso de aprendizaje en estos tiempos de pandemia?
2. ¿Conoce el barrio? Desde su perspectiva, ¿Cómo podría definir al barrio?, y ¿a la Escuela?
3. Según su mirada, ¿Cuáles son las problemáticas sociales que se presentan con mayor frecuencia?
4. En los últimos tiempos, ¿Considera que la pandemia mundial generada por el Virus Covid-19, ocasiono en la población dificultades sociales, políticas, económicas, emocionales, psicológicas, etc.? En su caso particular, ¿La pandemia interfirió o favoreció en su vida cotidiana y en la de su familia?
5. Alguna vez, ¿Usted y su familia, atravesaron situaciones de vulnerabilidad social? En caso de que si, ¿Cómo actuó la escuela?
6. ¿Conoce usted a familias de niños que asisten a la escuela que han atravesado, o se encuentran actualmente atravesando por estas situaciones?
7. ¿Considera importante la presencia de un psicopedagogo dentro de la escuela para participar ante este tipo de situaciones?
8. ¿Desean agregar algún dato que consideren que podría resultar interesante aportar para este trabajo de investigación?

- *Variables o ejes a analizar*

- Obstáculos o dificultades que se presenten en el desarrollo de las trayectorias escolares de niños, niñas que se encuentren atravesando por situaciones de vulnerabilidad social y educativa.
- Estrategias de intervenciones que utiliza la institución escolar en situaciones críticas de riesgo social.
- Intervenciones del Equipo de Orientación Escolar en dichas situaciones
- Padres de alumnos que atravesaron situaciones de vulnerabilidad.

7. Análisis de los datos recolectados

En lo que respecta a la pregunta planteada en este trabajo de investigación, en el cual se propone indagar acerca de cómo se interviene en las problemáticas que interfieren en el desarrollo de las trayectorias escolares de los niños, niñas, que se encuentran atravesando situaciones de vulnerabilidad social, en la Escuela Primaria N.º 126, Ricardo Rojas, perteneciente a la localidad de Virrey del Pino, Municipio de la Matanza, provincia de Buenos Aires, Argentina, durante el periodo ciclo lectivo 2020, se obtuvieron los siguientes resultados: a nivel general, las problemáticas que se presentan en este contexto se vinculan a situaciones de violencia intrafamiliar, dificultades económicas, ausencia de recursos tanto económicos como simbólicos y desventajas sociales vinculadas a la pandemia mundial que nos encontramos atravesando como sociedad. En niveles particulares, la directora de la institución educativa menciona que "estas problemáticas, no en todos los casos, interfieren en las trayectorias escolares de los alumnos, porque depende de cada familia particular, por ejemplo, hay familias que son muy pobres, pero apuestan al acompañamiento de la escolaridad, el trayecto escolar de su hijo, de su aprendizaje de la manera que pueden, y en estos casos, terminan la escolaridad primaria con éxito. Hay otras familias que le faltan herramientas vinculadas al desconocimiento que tienen algunas familias de acompañar a sus hijos desde los distintos tipos de crianza, del apoyo psicológico, emocional y en estos casos, se quedan con el "yo no puedo, no podemos, no sabemos", y puede suceder que el niño o niña no tenga su trayectoria escolar de la mejor forma, puede ser que transite una trayectoria escolar débil, y estos niños terminan la escuela primaria con ciertos contenidos descendidos, porque ha faltado, porque su ausentismo ha sido demasiado. El ausentismo tiene que ver con esta situación de vulnerabilidad, como por ejemplo las familias que están alejadas de la escuela, que viven en calles de tierra, les cuesta llegar los días de lluvia, no tienen abrigo, no tienen calzado, por más que tratemos de contemplar esas situaciones desde el proyecto institucional con la continuidad pedagógica, las adaptaciones, tener proyectos de contención, para esos casos. Algunas de estas situaciones se ven reflejadas con la pandemia, la no presencialidad afecta un montón. Asique yo creo que los factores de vulnerabilidad afectan muchas veces en el proceso de aprendizaje de los alumnos. No es lo mismo tener conectividad que no tener, tener un dispositivo por familia, un celular para cinco personas". Frente a esta situación de vulnerabilidad, la directora del establecimiento educativo hace mención de algunas propuestas e intervenciones que se llevan a cabo para abordar esta situación tan compleja y sostener de algún modo la continuidad pedagógica de los alumnos: "Aquellas familias que no cuenten con la conectividad para las clases o realizar las tareas se les

entrega cuadernillos, una vez cada quince días entregamos bolsones de mercadería y ahí les damos los cuadernillos que vienen del ministerio", "lo que hicimos es armar un Facebook de escuela propio para publicar algunas tareas para esos chicos", "se mandan algunas actividades sencillas de los libros, algunos docentes arman videos explicativos, audios y así la vamos peleando día a día". En este sentido, es destacable considerar que la institución escolar plantea un abordaje donde se prioriza la vinculación con la comunidad, posibilitando redes interdisciplinarias que acompañen y sostengan estas cuestiones.

En relación a lo mencionado, es interesante destacar los datos que se obtuvieron en cuanto a los objetivos generales presentados en dicho trabajo de investigación. Uno de los objetivos generales, pretendía conocer los factores que influyen en el desarrollo de las trayectorias escolares en niños, niñas que se encuentran inmersos en contextos de vulnerabilidad. La entrevistada perteneciente al equipo directivo, de la institución educativa menciona que, "las problemáticas que más se presentan circulan en torno a lo económico, la violencia familiar, violencia de género". En paralelo, las entrevistadas pertenecientes al equipo de orientación escolar, mencionan que "hay muchas situaciones de vulneración de derecho", se da mucho la situación de violencia familiar, donde las mamas están bastantes solas y nos piden ayuda, a la primera institución en la que recurren para pedir ayuda es la escuela, después también tenemos situaciones de ASI (abuso sexual infantil)", "y luego, se presentan situaciones que hacen al sufrimiento subjetivo, por ejemplo, algunas situaciones por duelo, familias donde hubo casos de suicidio familiar". A su vez, la docente entrevistada menciona que "nuestra comunidad en los últimos años tiene muchas dificultades, en cuanto a lo económico. Es una comunidad educativa que presenta muchas dificultades sociales", "el problema más frecuente es la violencia, violencia hacia las mujeres, hacia las mamas de los chicos", "hemos tenido casos en donde las mamas corrieron a la escuela, y nosotros la hemos protegido, hemos llamado a la policía. La violencia en todos los aspectos, dentro de la escuela entre los alumnos, de padres a docentes, de la comunidad en sí". Mientras que una de las madres entrevistadas menciona que "hay muchas necesidades económicas, mucha inseguridad a cualquier hora se tirotean ahí en el barrio, a veces no podés mandar a comprar a los chicos. Hay gente que progresa que sale a trabajar y hay otras personas que se quedan ahí esperando que los ayuden". Asimismo, la siguiente mamá entrevistada menciona "el barrio padece de muchas necesidades económicas. Yo estoy en el asentamiento atrás de las casitas, es un barrio que hay mucha inseguridad". Se puede observar que los datos recolectados apuntan hacia un mismo eje trasversal relacionados a la vulneración de derechos, la violencia, las problemáticas económicas, inseguridad,

situaciones sociales vinculadas a la pandemia que nos encontramos atravesando como sociedad, la falta de conectividad, de dispositivos de conexión, desempleo por parte de muchas familias, ausencia de recursos. Estas situaciones caracterizan a una población vulnerable, una población que atraviesa condiciones de susceptibilidad al daño, como lo plantea Lydia Feíto en el año 2007. En este sentido, María Rojas en el año 2004, define que las causas que ocasionan vulnerabilidad están estrechamente ligadas a los procesos económicos y políticos que afectan a los grupos de personas. Ser vulnerable, implica pensar en fragilidad en términos de presentar condiciones para padecer algún daño ya sea material, físico o psicológico. Asimismo, es interesante pensar que la vulnerabilidad emerge de un contexto social, cultural, político y económico presentando situaciones desfavorables para aquellas personas que se encuentran inmersas en dicha situación, como lo es, la población que asiste a esta comunidad educativa, por lo tanto, abordar la problemática, implica considerar los ámbitos mencionados, desde una mirada que plantea la psicopedagogía comunitaria, para los cuales, será necesario pensar en políticas públicas, educativas y sanitarias, que apunten al sostenimiento y acompañamiento de las familias que atraviesan dichas situaciones, desde un lugar de prevención, y de protección de derechos. Posibilitando las condiciones óptimas para generar un desarrollo integral del sujeto, favoreciendo la creación de lazos y redes interdisciplinarias entre instituciones, articulaciones con diversos dispositivos de acción, que, en su conjunto, brinden un puente de alojamiento de emociones, pensamientos y sentimientos.

En lo que respecta a los factores que influyen en el desarrollo de las trayectorias escolares en niños, niñas que se encuentran inmersos en contextos de vulnerabilidad, todos los entrevistados coinciden y vinculan los factores de riesgo a las problemáticas sociales y vinculares que atraviesa la población. Una de las entrevistadas integrantes del equipo de orientación escolar, menciona que “el chico no pasa de grado solamente por el contenido pedagógico que pudo haber adquirido, sino que pasa por un montón de variables que lo atraviesan, entonces todo eso hace a las trayectorias escolares, al chico lo miramos como un todo”. Este punto, convoca a posicionarnos y agudizar la mirada desde el paradigma de la complejidad, como lo plantea la orientadora de los aprendizajes de la institución escolar “observar que le pasa en la casa, cómo reacciona la familia, que tipo de vínculos establece y tratar que en la escuela todo eso se tenga en cuenta por la devolución que el chico pueda tener ante la adquisición del conocimiento”. Nicastro y Greco, en el año 2012, plantean que mirar una trayectoria supone sostener una mirada múltiple, no se trata de mirar solo a un sujeto ni de centrar la atención solamente en la organización escolar, sino que el sujeto habla, y habla desde

un posicionamiento subjetivo influenciado por la cultura, la familia, la comunidad, etc. En este punto, una de las mamas entrevistadas menciona “he conocido niños y niñas que han tenido problemas por ejemplo de abandono de papá o de mamá, que estos chicos no fueron acompañados durante el ciclo lectivo y estos nenes se sienten solos, entonces empiezan con el abandono de la escuela, en esos casos me parece que el acompañamiento es muy importante”.

En este punto, Nicastro y Greco en el año 2012, plantean que es interesante pensar las trayectorias escolares de los niños y las niñas, en términos de acompañamiento de un recorrido, de un proceso que implica mostrar los conocimientos adquiridos en un tiempo determinado.

De lo mencionado hasta entonces, se puede decir que, el contexto de vulnerabilidad puede influir, pero no condicionar necesariamente el desarrollo de las trayectorias escolares de los niños y las niñas, en base a este punto, la orientadora educacional de la institución educativa menciona “no es que un chico pobre tiene que tener problemas, no necesariamente, depende la singularidad”, “y de los recursos simbólicos con los que cuenta ese sujeto” ,es decir que el proceso de construcción de los aprendizajes, y el desarrollo de las trayectorias escolares, dependerán de cómo se va construyendo la subjetividad de ese niño y esa niña, y como los adultos acompañan y sostienen estos procesos.

En base a lo mencionado, se podría pensar que las condiciones de vida que atraviesan los niños y las niñas tienen efecto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero no lo determinan. Desde esta perspectiva las condiciones de enseñanza son influenciadas, en cierto punto, por el contexto social, por las condiciones económicas, culturales y políticas que atraviesa la población. De este modo, las autoras Canciano y Serra en el año 2006, plantean que, ante una determinada situación, desde la institución educativa se deben indicar justamente los factores de riesgo considerando las características de la población y desde allí proponer modos de intervención pedagógica “adecuados” a sus características. De este modo, debemos preguntarnos por el posicionamiento de asumimos a frente al otro y sus aprendizajes.

Con respecto al segundo objetivo general planteado en dicho trabajo, se propone caracterizar el rol psicopedagógico y definir estrategias de intervenciones en función de la dinámica interdisciplinaria de un equipo de orientación escolar, la orientadora educacional de la institución escolar expresa lo siguiente “yo soy Psicopedagoga, y en el equipo soy la orientadora educacional, intervenimos con los docentes, con algunos niños de manera singular de acuerdo a las necesidades que presente, por ejemplo, en la escuela hay muchos chicos que están dentro de un proyecto de inclusión, entonces lo que hacemos es intervenir desde lo

pedagógico y con orientaciones a padres. En mi caso yo soy psicopedagoga desde lo institucional". En este punto, es interesante poder dar cuenta de las intervenciones que puede realizar un psicopedagogo dentro de la institución escolar, Alicia Fernández en el año 2010, menciona que intervenir es (venir-entre), implica pensar en el orden de una inter-versiòn (incluir otra versión) es decir, implementar nuevas alternativas ante una situación teniendo en cuenta las variables posibles que pueden atravesar a dicha situación. En este punto se puede observar que la intervención se vincula a la complejidad, en términos de mirar el todo de las partes, pensar en todas las variables que influyen ante una misma situación determinada, y a partir de allí, identificar el problema para luego incluir alternativas y estrategias en base al abordaje integral de la situación particular. Alicia Fernández menciona que la intervención psicopedagógica en las escuelas debe dirigir la mirada simultáneamente a seis instancias: al sujeto aprendiente (alumno), al sujeto enseñante (docente), a la particular relación del profesor con su grupo de alumnos, a la modalidad de aprendizaje del profesor y en consecuencia su modalidad de enseñanza, al grupo de pares que pertenece el docente, al sistema educativo como un todo. Y en estas seis instancias, se debe enfocar una mirada a la singular circulación del conocimiento que se estableció entre los diversos personajes y el conocimiento. Además, es interesante destacar que las miradas psicopedagógicas y en base a ello, su posicionamiento va cambiando, se van modificando según el contexto cultural, socio-comunitario, es decir, según las características de los sujetos y las diversas subjetividades que se presentan con las cuales se interviene etc. En este punto, es interesante mencionar que, no es lo mismo realizar una intervención desde el equipo de orientación escolar, que realizar una intervención psicopedagógica clínica en la institución escolar, ya que las miradas cambian en función del contexto, del rol en el cual nos posicionemos, de los sujetos, etc.

Considerando lo mencionado anteriormente, es interesante indagar acerca de la intervención psicopedagógica en comunidad. María Paula Juárez, en el año 2012, menciona que el trabajo en comunidad supone tomar posicionamiento frente a los aspectos ideologicos-politicos que asume el psicopedagogo desde el rol como interviniente ante una determinada situación, atendiendo a su forma de concebir la realidad y el mundo. Según esta consideración, se puede decir que, la intervención supone una implicancia política en términos críticos, de reflexión y acción sobre la realidad para transformarla, en este sentido la intervención psicopedagógica es "praxis" (Freire, 1980). Es praxis, en términos de acción y practica que conlleva a la transformación de la realidad. La orientadora de los aprendizajes menciona al respecto "destaco la importancia de involucrarse con el trabajo, desde lo emocional, lo vincular, lo psicológico, lo comunitario para transformar la realidad, desde nuestro lugar". Al mismo

tiempo, se puede pensar en otro de los objetivos específicos planteados en este trabajo de investigación, el cual apunta a especificar intervenciones que se realiza desde la psicopedagogía en este contexto. En tal sentido, la orientadora de los aprendizajes menciona "nosotras tratamos de que, ante el diagnóstico de la maestra que realiza al principio de año cuando conoce a los chicos, si ve dificultades en algunos nenes, lo que hacemos es asesorarla como trabajar con esos nenes, de qué manera", "se trata de ver la manera de configurar los contenidos para que el chico alcance su nivel, a sus tiempos, a su modo de aprender", "esto lo hablamos entre las tres porque, por ejemplo, si ese nene tiene algún problema en la adquisición de los contenidos, y hablamos de un problema vinculado quizás a lo emocional o psicológico, a lo físico o a la salud, o también a la situación contextual que lo atraviesa, debemos trabajar con dicha complejidad". Frente al discurso planteado, se podría pensar que la intervención debe acompañar y atender a la complejidad de variables que atraviesa una situación particular focalizando en la subjetividad de ese niño o esa niña que padece, que sufre y en base a ello, detectar la problemática, brindarle a ese niño o niña herramientas para que transite su proceso de aprendizaje lo más satisfactoriamente posible.

En lo que respecta al rol psicopedagógico, se les presentó a los entrevistados la siguiente pregunta ¿Considera relevante la presencia de un psicopedagogo dentro de este ámbito para participar activamente ante este tipo de situaciones?, las respuestas que se obtuvieron fueron las siguientes: la directora de la institución menciona "obvio, a veces alguna maestra también el título de psicopedagoga o de psicóloga, pero nosotros tratamos de que cada uno cumpla con el rol en donde le toque, porque si no andamos poniendo etiquetas a todos y no es lo más beneficioso, porque se confunden las miradas", "creo que en todas las escuelas es esencial la presencia de un psicopedagogo y no solamente en los contextos vulnerables porque en las escuelas de otros contextos o de otro nivel socio- económico como por ejemplo Ramos Mejía, tiene que haber igual, porque los chicos atraviesan distintas problemáticas no solamente desde lo económico". "Ojalá que en algún momento se pueda aprobar ese proyecto de sumar a todas las escuelas equipos de orientación escolar en términos de sumar un equipo de profesionales para acompañar las trayectorias escolares y mejorar la calidad de vida de los chicos, porque de eso se trata". En dicho discurso se puede observar que la mirada que plantea la directora sobre el rol psicopedagógico, es ambigua ya que traslada la mirada directamente sobre el equipo de orientación, es decir, coloca el foco sobre el rol de equipo y no sobre el rol puntual del psicopedagogo. Mientras que el equipo de orientación escolar manifiesta que "la mirada del psicopedagogo es muy importante porque es quien nos puede brindar una orientación a los maestros, una mirada diferente y también brinda orientaciones a la familia. Si

bien no hace un tratamiento dentro de la escuela, es el que puede acompañar en cuanto a los aprendizajes. y en este punto tiene un saber especifico en cuanto a poder detectar si un niño tiene alguna dificultad, o también, por ejemplo, puede brindarnos mayores herramientas si nos llega un informe psicopedagógico de algún alumno". Otra de las entrevistadas como la docente, menciona lo siguiente, "es fundamental. Tenemos en la escuela maestros integradores, pero el maestro integrador el trabajo que hace es orientar al docente con actividades, con estrategias para poder integrar al alumno al grupo, pero no te va a solucionar el problema. Y pensando la intervención del psicopedagogo desde el equipo de orientación también orienta al docente. Igualmente me parece interesante destacar que no están bien identificados los roles y se confunde mucho las funciones entre un maestro integrador y un acompañante externo, por eso mismo considero que hay que plantearse desde el rol que le toque a cada uno y defenderlo". El planteamiento que realiza la docente es confuso en términos de que no existe una clara especificidad del rol que cumple el psicopedagogo dentro de la institución escolar. Desde el posicionamiento que muestra la docente, pareciera existir una confusión de roles entre el maestro integrador-acompañante externo-psicopedagogo (como perteneciente al equipo de orientación escolar). Este planteamiento es muy frecuente que se presente desde la mirada de los actores institucionales, debido a que se vincula con las representaciones sociales que estos mismos actores pueden sostener, como lo plantea la docente al mencionar "no te va a solucionar el problema". En este sentido, se coloca la mirada en el "niño problema" y obstaculiza de algún modo ampliar la mirada hacia las variables que rodean y atraviesan a este sujeto. Al respecto, la orientadora de los aprendizajes menciona "en el equipo mi cargo es orientadora de los aprendizajes, aun así con el cambio de paradigma, sigue figurando como MR, (maestra recuperadora), y sinceramente es un nombre horrible, porque nos planteamos en términos de "¿recuperar qué?", además se asociaba con la maestra particular , entonces si algún nene que tenía algún problema, se lo mandaba al gabinete con la maestra recuperadora y de ahí salía alfabetizado". Desde este discurso simplista, reduccionista se puede observar el cambio de paradigma que atravesó algunas conceptualizaciones como, por ejemplo, el equipo de orientación escolar.

En relación a lo mencionado, la orientadora social plantea "esta mirada contrajo el cambio de paradigma, antes se nos conocía como gabinete, y ahora con la mirada de equipo de orientación, tenemos otra mirada, no puesta solamente en el chico como problema, sino ver toda la generalidad, la complejidad que lo atraviesa, lo comunitario, lo institucional, lo familiar, es decir, no se acentúa solo el "fracaso escolar" en un chico sino que, colocamos la mirada en todos los actores que intervienen en la escuela, que puede ser la manera de enseñar, se tiene en

cuenta lo familiar, digamos todas las variables que atraviesan esa situación". En este sentido, la mirada del paradigma de la complejidad, como lo plantea Edgar Morin, convoca a pensar en la necesidad de construir un pensamiento complejo que oriente una forma de posicionarse en el mundo. Apuesta por defender un modelo de vida que entiende la libertad como responsabilidad, un modelo de convivencia política orientado hacia la democracia participativa, y la comunidad como forma de proyectarse hacia la globalidad, colocar la mirada en el todo (Morin, E., 2001).

Al comparar estas evidencias, nos permite pensar en uno de los objetivos específicos planteados en este trabajo de investigación, el cual apunta a caracterizar las funciones de un equipo de orientación escolar en escuela primaria, para el abordaje de dicho objetivo, se obtuvieron los siguientes resultados: según lo menciona la orientadora educacional, "la modalidad de los equipos de orientación en provincia es totalmente diferente a la modalidad de la ciudad de buenos aires, asique la intervención es diferente", "como equipo, podemos trabajar en distintos niveles: en inicial, primaria y secundaria. Nosotras en primaria, estamos formadas generalmente por, una orientadora del aprendizaje, una orientadora educacional y una orientadora social. Puede haber un fonoaudiólogo también. Los cargos lo pueden ocupar, por ejemplo, el de orientadora educacional puede ser ocupado por una psicopedagoga, por una licenciada en ciencias de la educación, por una psicóloga, una profesora de psicología también". Greco en 2014, plantea que los profesionales que componen el equipo de orientación escolar pueden ser: psicólogo/a, psicopedagogo/a, trabajador/a social, fonoaudiólogo/a. y pueden realizar las siguientes acciones, como asesorar a los docentes y directivos, establecer puentes entre las familias y las escuelas, mirar y orientar acerca de os alumnos y sus dificultades, intermediar entre adultos de la escuela, generar condiciones institucionales para que la enseñanza sea posible, abriendo espacios de reflexión ente docentes y directivos, de articulación entre niveles o instancias diferentes, de implementación de proyectos, favorecer las posibilidades de aprendizaje (abrir espacios que potencien las capacidades de aprender de todos los alumnos , que promuevan una convivencia escolar democrática, etc.). como así también, establecer lazos con otras instituciones del campo de la salud, la acción social, la justicia. En relación a dicha conceptualización, la orientadora social plantea "mi trabajo consiste más en enfocar las variables que se vinculan con lo familiar, con lo social, soy la que articulo con distintos servicios por ejemplo con el servicio local", "yo me encargo puntualmente de la articulación con las instituciones de afuera". En cuanto a las intervenciones que se realizan en función de la dinámica interdisciplinaria de un equipo de orientación escolar, como se propone indagar en uno de los objetivos generales del presente trabajo de investigación, la orientadora social manifiesta "los trabajos que hacemos desde el Equipo, son en forma conjunta porque lo

pensamos entre todos que vamos a hacer ante una situación", "siempre articulamos, nunca se trabaja solo, siempre hay que articular con otros", Greco en 2014 menciona, que las intervenciones del equipo de orientación escolar apuntan al trabajo interdisciplinario, al sostenimiento de una mirada institucional en relación a problemas e intervenciones, y por lo tanto, es necesaria la articulación entre la atención de demandas puntuales de las escuelas, los proyectos y políticas educativas. En este sentido, pensar el trabajo de los equipos supone encontrarse con una multiplicidad de cuestiones, como por ejemplo, atender a las necesidades de diferentes actores, proyectos de las escuelas, demandas urgentes, conflictos que en algunos casos, inmovilizan la tarea, allí donde se vulneren los derechos, la intervención interrumpe para sostener (Nicastro, Greco 2009), "cuando hay una situación de vulneración de derechos, es por protocolo que nosotros tenemos que intervenir, porque dentro de educación hay un protocolo ante ciertas situaciones que debemos hacer y una de esas es presentar al servicio local, situaciones como vulneración de derechos de los chicos, maltrato, desprotección, desidia o abuso, todo esto tenemos que articular con servicio local". La orientadora social, hace referencia a las políticas de intervención que presentan todas las instituciones educativas y estas políticas se manifiestan en la guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar, creada en el año 2004 por UNICEF. La misma se torna una herramienta sumamente interesante para la cotidianeidad institucional, ya que promueve un abordaje de los fenómenos sociales desde una perspectiva socio histórica y propone la construcción de estrategias de intervención en el marco de la legislación vigente tanto Provincial como Nacional.

Como se mencionó anteriormente, la guía fue elaborada para hacer frente a las situaciones conflictivas y de vulneración de derechos que puedan presentarse en el escenario escolar, con el objetivo de proponer pautas, indicaciones y sugerencias para la intervención institucional, además propone acciones para la promoción de la convivencia en la escuela. Por ejemplo, se plantea habilitar canales formales de comunicación: entre directivos, docentes, padres, alumnos, vecinos de la comunidad y organizaciones sociales. Y principalmente pretende la promoción y protección de derechos de todos los integrantes de la comunidad educativa. La presente guía y las políticas educativas que se puedan llevar a cabo ante una determinada situación que surja en la institución escolar, convoca a pensar en uno de los objetivos específicos que se plantea en este trabajo y que apunta a indagar las intervenciones que realiza la institución escolar frente a las situaciones de riesgo social. Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes: la directora de la institución escolar manifiesta "como abordaje integral lo que hacemos es detectar una situación problemática o una vulneración de

derechos, una situación de riesgo de algunos derechos de los niños entonces el docente informa a la dirección, al equipo de orientación, y entre todos vamos viendo cómo abordar las situaciones. En general, el equipo de orientación escolar, trata de citar a la familia, mediante unas entrevistas, orientarla, si es necesario se deriva, si es una situación de tratamiento psicológico, se puede conseguir un turno en las instituciones de salud del barrio. Intentamos tratar de acompañar en lo posible a las familias, cuando inician, durante y toda la evolución del tratamiento. Si es una situación por ejemplo extrema de abuso o violencia física o psicológica, se actúa de otra manera: indagando, entrevistando, armando un legajo, presentando en alguna institución del gobierno municipal o alguna institución que ayude a sobrellevar y a revertir esa situación y que el niño o niña, sea protegido y se lo contenga y también se lo acompañe con un tratamiento". En este modo de intervención que manifiesta la directora, se puede observar que existe una caracterización y detección de las problemáticas sociales que atraviesa a la comunidad educativa en su cotidianeidad, en este sentido, dan cuenta que, brindan espacios para que se generen condiciones de amparo y abrigo, tanto para los niños y niñas, como para la comunidad educativa y social. Según lo plantea el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación durante el año 2006.

Es por esta razón que, como práctica educativa, se deberá pensar como ofrecer una educación enriquecida simbólicamente para todos los alumnos y alumnas que se encuentren atravesando situaciones de vulnerabilidad, sostener y acompañar la permanencia en el sistema educativo, favorecer el desarrollo de las trayectorias escolares y condiciones de educabilidad, fortalecer lazos sociales entre la comunidad, acompañar a las que más necesitan, sostener la educación como derecho para todos. Por lo tanto, cuando se habla de niños en riesgo social, de niños en riesgo escolar, de escuelas ubicadas en zonas de riesgo, a menudo suelen proponerse una serie de prácticas ordenadas en torno a la noción de "prevención". Anudado a esto se puede mencionar que, desde el área de Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, durante el mes de marzo del año 2020, plantearon un protocolo dirigido a las instituciones educativas y a los equipos de orientación escolar, con el fin de brindar aportes para el sostenimiento de la continuidad pedagógica en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio, en el que la sociedad se encuentra atravesando a causa del virus Covid-19, el cual genero grandes modificaciones en la tarea diaria y cotidiana de las escuelas. En el mismo, se platean lo siguiente: brindar acompañamiento especifico a las cuestiones vinculadas con la contextualización de la enseñanza y los modos de acercar la enseñanza al aprendizaje, construir lazos con cada estudiante y también darles continuidad a las intervenciones de alta complejidad y de vulneración de derechos, utilizando la guía de actuación para los cuidados integrales ante

situaciones complejas en el marco de la situación de aislamiento, social, preventivo y obligatorio. Al respecto la directora manifiesta “en tiempos de pandemia, han surgido situaciones de violencia, el fin de semana tuvimos llamados de una mamá, asique tratamos de ayudarla, de contenerla, llamar a la comisaria, pedir un patrullero, orientarla con el servicio de local. De este modo, es el abordaje institucional, donde tratamos entre todos poder brindarles a las familias este espacio de confianza.”, la docente menciona “hay familias que tienen un solo celular, entonces los papas se van a trabajar se llevan el celular y cuando llegan, los chicos hacen la tarea, es por eso que yo me quedo con ellos acompañándolos hasta las nueve o hasta las once de la noche en algunos casos”, mientras que una de las mamás entrevistadas mencionan “al principio de la pandemia estaba el comedor en la escuela, pero después ya no se pudo sostener por este tema de que no podían ir los chicos a comer ahí y a veces los padres iban a buscar las viandas, pero después todo eso termino, por el tema de que empezaron a dar la mercadería, y creo que ahora ya no se da más comida. Capaz que por el tema de que ayudaban a la gente con mercadería no podían sostener más el comedor. Y hasta ahora por suerte siguen dando la mercadería”, asimismo otra de las mamas entrevistadas manifiesta “están pendientes siempre, nos mandan mensajito, nos preguntan cómo estamos”.

Se puede observar que desde la dinámica institucional se plantean propuestas que se orientan al sostenimiento de la comunidad educativa, tanto desde lo pedagógico como desde lo emocional social, comunitario, psicológico, como así también se generan abordajes que favorecer y promover lazos de solidaridad, de empatía y de cuidado.

En líneas generales, es interesante destacar los aportes que la psicopedagogía comunitaria puede brindar para el abordaje integral de las poblaciones que atraviesan por contextos de vulnerabilidad, el cual oriente a construir nuevos espacios de sentidos y respuestas para la transformación de la realidad. Además se propone agudizar la mirada dirigida al rol que desempeñan los sujetos en circunstancias de aprendizaje, cualquiera sea su edad y su pertenencia social, posibilitando circunstancias de aprendizajes múltiples que trascienden el ámbito educativo formal y que apunten a orientar los aprendizajes de la vida, que atraviesan la cotidianeidad y la realidad de los sujetos, asumiendo un pensamiento crítico y reflexivo sobre la realidad y el contexto social que los rodea, apunta además a la participación democrática y política, que posibilite pensar en estrategias de intervenciones que apunten a la constitución favorables de subjetividades libres, que se orienten al pensamiento crítico y reflexivo, además se debe proponer intervenciones que apunten al acompañamiento de procesos de aprendizajes

tanto individuales como colectivos en diversas comunidades que se lleven a cabo. Y principalmente se debe centralizar la mirada en la prevención y en la promoción de salud, ser promotores del desarrollo humano integral pleno, posibilitar condiciones de bienestar y fundamentalmente conceptualizar que todos los niños y las niñas son sujetos de derecho, por lo tanto, se debe atender a sus demandas, a sus necesidades, a sus pensamientos, a sus emociones, etc.

Atender a las demandas de la comunidad implica pensar desde un primer momento en prevención, ya que son múltiples los escenarios que se pueden presentar, por ejemplo, diversidad de aprendizajes y problemáticas en torno a los contextos comunitarios, aprendizajes vinculados a la maternidad y crianza de los hijos, aprendizajes sobre temas sociales de interés para los grupos comunitarios, programas de alfabetización, programas que apunten al abordaje de la ESI (educación sexual integral), programas que apunten a la prevención de ASI (abuso sexual infantil), a la prevención del uso de sustancias nocivas; orientar los aprendizajes para el desarrollo de microemprendimientos, trabajos en redes interinstitucionales vecinales, centros comunitarios, comedores comunitarios, hospitales, centro de salud, aprendizajes para la preservación del medio ambiente y el ecosistema, aprendizajes para la tercera edad en relación a la orientación para el uso del tiempo libre y de ocio, intervenciones en instituciones educativas con docentes para promover integraciones a los contextos de procedencia de los alumnos, intervenciones en orientación laboral/ocupacional a jóvenes de comunidades barriales, intervenciones en trabajo colaborativos con organizaciones sociales no gubernamentales que planteen demandas puntuales, intervenciones con docentes de nivel medio y superior interesados en formar a sus estudiantes para el trabajo en comunidad, entre otros.

En base a lo mencionado se puede observar la multiplicidad de áreas de intervención que tiene el psicopedagogo dentro de la comunidad, y no necesariamente necesita ser partícipe de una institución escolar como integrante del equipo de orientación, ni tampoco ser participe directo de alguna organización social. Sin embargo, el simple hecho de posicionar su mirada en la comunidad brinda un abanico de posibilidades.

Conclusión

A modo de conclusión, se detallarán los resultados obtenidos de los datos recolectados en entrevistas a profesionales y a padres, además se intentará brindar un abordaje desde la Psicopedagogía Comunitaria frente a las particularidades situaciones que se pueden presentar en los contextos de vulnerabilidad.

En lo que respecta a la investigación realizada, las entrevistas a profesionales y a padres, los datos obtenidos de las mismas, teniendo en cuenta, además, el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio que la sociedad se encuentra atravesando, es posible llegar a la conclusión de que las trayectorias escolares de los niños y las niñas que asisten a la Institución Educativa Ricardo Rojas, se encuentran afectadas en cierta medida por el contexto de vulnerabilidad el cual los atraviesan, situaciones que circulan en torno a violencia familiar, violencia de género, vulneración de derecho, problemáticas económicas, situaciones sociales vinculadas a la pandemia a causa del virus Covid-19, lo que conlleva a la falta de conectividad, de dispositivos de conexión, desempleo por parte de muchas familias, ausencia de recursos simbólicos. Sin embargo, el entorno social y cultural puede influir, pero no condicionar necesariamente, es relativo depende en cada caso particular según lo mencionaron los entrevistados. En este sentido intervienen una multiplicidad de factores que hacen al recorrido de las trayectorias escolares de los alumnos y por ende a su posterior desarrollo. Es por estas mismas razones es que se debe pensar que el proceso de construcción de los aprendizajes, y el desarrollo de las trayectorias escolares, dependerán de cómo se va construyendo la subjetividad de ese niño y esa niña, y como los adultos acompañan y sostienen estos procesos. Frente a estas cuestiones, la institución escolar posibilita un abordaje integral detectando y caracterizando las problemáticas sociales y los factores de riesgo que atraviesa a la comunidad educativa en su cotidianeidad, en este sentido, dan cuenta que, brindan espacios para que se generen condiciones de amparo y abrigo, tanto para los niños y niñas, como para la comunidad educativa y social.

En cuanto a los datos recolectados de las entrevistas, sobre lo que respecta al rol psicopedagógico y las intervenciones desde el equipo de orientación escolar, se obtuvieron los siguientes resultados, se pudo observar que no existe una clara definición acerca de la especificidad del rol psicopedagógico en el campo educativo, que podría estar vinculado con las representaciones sociales que presentan determinados actores institucionales y que

obstaculiza de algún modo, ampliar la mirada hacia la función que cumple un psicopedagogo. En este aspecto, sería interesante poder actuar desde la psicopedagogía comunitaria sobre dichas representaciones ya que, en muchas ocasiones, estas representaciones sociales dificultan la mirada, la acción, y por ende el abordaje frente a una determinada situación. Desde la psicopedagogía comunitaria se brindaría un abordaje sobre la forma de concebir la realidad y sobre la posibilidad de poder transformarla.

En lo que respecta a las intervenciones desde el equipo de orientación escolar en escuela primaria en esta institución, se brinda un abordaje interdisciplinario, posibilitando que se establezcan redes de articulación con los servicios necesarios, puentes de contención y sostenimiento para el acompañamiento de la comunidad educativa ante las situaciones adversas que se presenten. De este modo, se podría pensar como práctica educativa, sostener y acompañar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, favorecer el desarrollo de las trayectorias escolares, fortalecer lazos sociales entre la comunidad, y principalmente se debe considerar que debemos posicionarnos asumiendo la responsabilidad de sostener una educación como derecho para todos, como así también, proteger y garantizar los derechos que se encuentren vulnerados de todos los niños y las niñas de la comunidad. Estos aspectos a simple vista suenan agradables, pero más atrapante es asumir la práctica educativa como una responsabilidad propia y considerar que intervenir con niños y niñas, implica abrirse a un mundo de posibilidades y transformaciones.

En síntesis, considerando lo anteriormente expuesto, postulo que es indispensable que el psicopedagogo asuma un posicionamiento teórico desde el paradigma critico donde convoque a los sujetos a procesos de reflexión y análisis sobre la sociedad, en base a ello intervenir para transformar.

Considerando estos aspectos, la psicopedagogía comunitaria propone brindar un abordaje integral atiendo a la complejidad y multiplicidad de factores sociales, culturales, familiares, emocionales, psicológicos, que atraviesan los procesos de aprendizajes de todos los niños y las niñas de la Comunidad. En este sentido, es interesante detectar primeramente las problemáticas que se pueden presentar, a partir de allí, realizar una reflexión crítica y actuar para posibilitar la construcción de nuevos espacios de sentidos que orienten hacia herramientas que permitan la circulación de los aprendizajes de la vida y para la vida, aquellos aprendizajes que atraviesan la cotidianeidad y la realidad de los sujetos. Dicho de otro modo, posicionarnos desde la psicopedagogía comunitaria implica llevar a cabo estrategias de intervenciones que

apunten a la constitución favorable de subjetividades libres, democráticas y reflexivas, por lo tanto, debemos conceptualizar que todos los niños y las niñas son sujetos de derecho, que se debe atender y alojar a sus demandas, a sus necesidades, a sus pensamientos, a sus emociones, etc.

En base a lo mencionado, se retoman las conceptualizaciones propuestas en el análisis de datos, para poder dar cuenta de la multiplicidad de áreas de intervención que tiene el psicopedagogo dentro de la comunidad, y no necesariamente necesita ser partícipe de una institución escolar como integrante del equipo de orientación, ni tampoco ser participe directamente de alguna particular organización social. Sin embargo, el simple hecho de posicionar su mirada en la comunidad brinda un abanico de posibilidades.

La propuesta de este trabajo se orienta a pensar en una posible institución escolar que albergue la intervención psicopedagógica comunitaria como campo necesario (ya que la comunidad atraviesa a la escuela y a los procesos de aprendizajes en todas sus variables). Dicha intervención se debería orientar a pensar conjuntamente con el equipo de orientación, en estrategias de intervenciones que apunten principalmente a la construcción de subjetividades. Por lo tanto, se deberá pensar en la implementación de programas, talleres o de proyectos que brinden herramientas concretas y puntuales ante las necesidades que se presenten, atendiendo siempre a la construcción de aprendizajes. Considerando tanto a los estudiantes como a toda la comunidad educativa, docentes, padres, etc.

El aporte final que pretender brindar este trabajo de investigación es pensar en una propuesta de intervención psicopedagógica que atienda al estudio de la propia cultura de las comunidades mediante la investigación de sus temáticas, garantizando la toma de conciencia hacia el entorno de la población, para a partir de allí, proponer una educación popular crítica y transformadora de la realidad.

En palabras de Paulo Freire (1968), en su obra la pedagogía del oprimido, menciona *“no estoy en el mundo simplemente para adaptarme a él, sino para transformarlo”*.

Bibliografía

Aguilar, N, M (2011*). El paradigma critico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las Ciencias Sociales*. Cuestiones Pedagógicas, 21, pp 339-355.

Aizencang, N. (2004). *La psicología de Vygotsky y las prácticas educativas: Algunos conceptos que constituyen y contribuyen*. N. Elichiry (Ed.), aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional, (pp. 139 – 148).

Alvarado, L. & García, M (2008). *Características más relevantes del Paradigma socio-critico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. Sapiens. Revista universitaria de investigación, 9, (2), 187-202.

Balsells, M.A. *La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar*. Universidad de Lleida, España. Recuperado el 10 de Julio de 2020, de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm

Budini, L., Raniolo, P. (2014). *Inteligencias múltiples en sectores en condición de vulnerabilidad: aportes a la reflexión pedagógico-didáctica*. Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad Católica Argentina, Facultad "Teresa de Ávila", Departamento de Humanidades, ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, Argentina.

Canciano, E. & Serra, M. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires. Liberali.

Díaz López, C. & Pinto Loria, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio-critico. Praxis Educativa, Vol. (21), N° 1, pp. 46-54.

Dirección General de Cultura y Educación (2011). *Definiciones de Vulnerabilidad Educativa.* Buenos Aires, Argentina.

Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, (2020). *Comunicación N.º 2/2020. Programa institucional de intervención de las estructuras territoriales de la dirección de psicología comunitaria y pedagogía social, NOS CUIDAMOS Y CUIDAMOS A QUIENES CUIDAN.* Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Enrico, L. & Fernández, M. (2016). Algunas apreciaciones acerca de los conceptos de inteligencia y aprendizaje en la teorización psicopedagógica. *Pilquen. Sección psicopedagógica*, Volumen 13, N° 2, 4-6.

Feíto, L (2007). Vulnerabilidad. *Anales sis San Navarra, Volumen (30), suplemento 3,* (pp. 7-22).

Feludero, S. (2015). *El aprendizaje de las habilidades sociales, en niños en situación de riesgo social*. Tesis de Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía. Universidad Abierta Interamericana, sede regional Rosario, Santa Fe, Argentina.

Fernández, A (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Garzón, L. (2007). *Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza.* Educación y Educadores. Volumen (10), pp. 54-55.

Greco, M. & Nicastro, S. (2012*). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Greco, M. B. & Levaggi, G. *Acerca de la intervención de los equipos de orientación. Subjetividades en proceso de constitución, desafíos institucionales*. Recuperado el 02 de julio del año 2020.

Juárez, M. P. (2012). *Aproximaciones a una psicopedagogía comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos*. Pesquisas e practicas psicossociais. Brasil.

La educación según Enrique Pichón Riviére. Recuperado el 10 de agosto de 2020, https://es.slideshare.net/anibalbur/la-educacin-segn-enrique-pichon-rivire

Ministerio de Educación de la Nación, (2014). *Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Inclusión democrática en las escuelas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Paiz, J. J. (2015). *Entrelazándonos. Un estudio sobre la construcción, ejecución y evaluación de un dispositivo en salud social-comunitaria*. Rio gallegos, Santa Cruz, Argentina.

Ritterstein, P (2008). *Aprendizaje y vínculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichón Riviére y Paulo Freire.* Equipos de cátedras del profesor Ferrarós. Universidad de Buenos Aires, facultad de ciencias sociales, Argentina.

Rojas, M & González, L. (2009). Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social. Córdoba capital: Universidad Nacional de Córdoba, Centros de estudios avanzados.

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia presentada en el Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa.

UNESCO (2008). *Diccionario latinoamericano de Bioética*. Bogotá, Colombia.

UNICEF, (2014). *Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de Derechos en el escenario escolar*. Buenos Aires. Argentina.

Vidal, R (2017). *Un programa para transformar escuelas en situación de vulnerabilidad social: ConVivim. Hacia la construcción de una escuela democrática.* Tesis doctoral en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Valencia, España.

Vygotsky, L. S. *Su concepción del aprendizaje y de la enseñanza*. Tomado de: Colectivo de autores. Tendencias pedagógicas contemporáneas. CEPES. Universidad de la Habana, Cuba. P.p. 155 –

175. Recuperado el 17 de agosto de 2020, de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/articulo._vigostki. pdf