



“Aportes a la construcción del rol de lx psicologx desde un enfoque socio-comunitario: la experiencia de un Centro Socioeducativo”

Autorxs	Contacto	DNI
Navila Azul Casco	nanिकासco@live.com	42322585

Eje: Abordajes Comunitarios interdisciplinarios e intersectoriales

Palabras clave: psicología comunitaria; psicología educacional; centros socioeducativos en barrios populares; abordajes interdisciplinarios e intersectoriales

Resumen:

El presente trabajo tiene como propósito articular aportes realizados desde la Psicología Comunitaria y la Psicología Educacional con la experiencia transitada este año en las prácticas realizadas en el marco de la asignatura Psicología Educacional de la Facultad de Psicología (UNMdP), llevadas adelante en un Centro Socioeducativo que forma parte del “Programa de los Centros Socioeducativos en Barrios Populares”. Dicho programa empezó a funcionar en la provincia de Buenos Aires a partir del año 2023 y tiene como objetivo fortalecer las políticas socioeducativas desde un enfoque de derechos para la revinculación de aquellos estudiantes (desde 4 a 21 años) que se han desvinculado de la escuela o presentan trayectorias escolares discontinuas. Se busca dar cuenta en este trabajo acerca del rol de lx psicologx dentro del equipo de este Centro y de la potencialidad que el trabajo interdisciplinario promueve en dicho espacio, al contar con profesionales del trabajo social, docentes y talleristas. La interdisciplina opera como una herramienta de trabajo que permite dar respuestas a demandas complejas y trayectorias educativas atravesadas por contextos donde se presentan situaciones de vulneración de derechos sociales, económicos y culturales, entre otros aspectos. A su vez, la intersectorialidad como otra herramienta que permite, en este caso, la articulación con otras organizaciones e instituciones del



barrio. En consonancia con ello, desde la psicología comunitaria se hace hincapié en cómo la participación activa de la comunidad es un pilar fundamental de la intervención, atendiendo a las potencialidades que los actores sociales poseen hacia la búsqueda de la transformación social.

Además, se buscará en este trabajo analizar las particularidades que la práctica de la psicología educacional adquiere en este centro a la hora de pensar cómo se da el proceso de enseñanza- aprendizaje en lxs estudiantes, entendiendo los múltiples atravesamientos que pueden posibilitar o dificultar las trayectorias educativas. Siguiendo con la propuesta para este Congreso: Psicología, Estado y Democracias, la implementación de políticas públicas en educación como lo es este programa es una manera en la que el Estado se hace presente; se hace presente para construir un abordaje que permita el cumplimiento de derechos y el acceso a la educación. Desde la Psicología es mucho lo que se puede aportar y es un compromiso ético-político que demanda la profesión (y la sociedad). Se espera con este trabajo dar visibilización, abrir preguntas e invitar a seguir pensando la construcción de una psicología anclada en territorio y en las necesidades de la población, ocupando nuevos espacios de intervención y buscando ser agentes y partícipes de una sociedad más justa y democrática.



Trabajo completo:

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo articular herramientas teóricas provenientes de la psicología comunitaria y la psicología educacional para analizar la experiencia transitada durante las prácticas pre-profesionales supervisadas llevadas a cabo en un Centro Socioeducativo en la ciudad de Mar del Plata. Se busca generar reflexiones y movilizar nuevos sentidos e interrogantes en torno al rol de lxs psicologxs desde un enfoque socio-comunitario.

Desarrollo

El “Programa para la Promoción y el Fortalecimiento de Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares” comienza a funcionar en la provincia de Buenos Aires a partir del año 2022 y tiene como objetivo fortalecer las políticas socioeducativas propiciando la inclusión, la revinculación, el fortalecimiento de las trayectorias educativas, la permanencia con aprendizajes y el egreso de niños adolescentes y jóvenes , desde 4 a 21 años, en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica.

En el marco de la asignatura Psicología Educacional este año se llevaron a cabo las prácticas pre-profesionales supervisadas, teniendo como nueva posibilidad el poder realizarlas en un Centro socioeducativo. En la ciudad de Mar del Plata hay actualmente 9 centros en funcionamiento y este trabajo es posible gracias a la experiencia transitada en uno de ellos.

El centro cuenta con un equipo técnico conformado por una coordinadora docente, una psicóloga y una estudiante avanzada de trabajo social. Además se suman al espacio docentes de las distintas asignaturas y talleristas. En el turno mañana funciona el espacio del aula de fortalecimiento en donde se proponen diferentes estrategias de intervención para la intensificación de la enseñanza y alfabetización. Durante el turno tarde funcionan los espacios de talleres tales como el de arte reciclado y el de huerta, abiertos también a la comunidad. La labor se articula con dos instituciones educativas; una escuela primaria y una escuela secundaria. Se habla entonces de una matrícula compartida entre la institución educativa de origen y el centro socioeducativo, siendo el objetivo el sostener la continuidad de las trayectorias educativas para lograr que vuelvan a ocupar su lugar dentro de la escuela. Durante los



primeros diálogos mantenidos con la psicóloga del equipo se comentó que el centro funciona en la sociedad de fomento del barrio, compartiendo espacio con otros programas como FINES y el centro de jubiladxs, siendo esta sociedad de fomento un espacio común transitado por la comunidad. A su vez, el equipo mencionó las problemáticas que atraviesan lxs estudiantes que concurren al centro como situaciones de vulneración socioeconómica, al no contar con elementos básicos como útiles, mochila, y abrigos, además de situaciones de violencia institucional y de problemáticas intrafamiliares vinculares. Surgió la cuestión de que desde las escuelas mandaban a los centros a lxs estudiantes que describían como los “más problemáticos”, apareciendo en el equipo la pregunta de si son niños problemáticos o son niños *con* problemáticas. Incluso se había trabajado con casos de estudiantes que tenían problemáticas en salud mental como fobia social y desde el equipo del centro también fueron transmitidas las preocupaciones en torno a cómo se concibe y se protege la salud mental de lxs niñxs y adolescentes, teniendo en cuenta que si hay una situación de padecimiento subjetivo a veces es necesario buscar otras alternativas y modos de gestionar la continuidad pedagógica, cuando el estudiante no puede concurrir a la escuela (por ejemplo, en un caso de fobia social).

Retomando la cuestión de “niños problemáticos” o niños con problemáticas, desde el equipo del Centro el posicionamiento para los abordajes es pensar en esas niñeces y adolescencias como atravesadas por múltiples dimensiones e inscripciones: vinculares, sociales, políticas, culturales, económicas, entre otras. Esto se ve potenciado por el trabajo interdisciplinario y el entrecruzamiento de saberes y prácticas que confluyen desde la psicología, la docencia y el trabajo social. De esta manera, la deserción escolar o el ausentismo dejan de quedar reducidos a una cuestión individual del estudiante como aquel que no quiere venir, que es un problemático o que la responsabilidad corresponde únicamente a la familia. Estas últimas conforman: “discursividades que por su insistencia y repetición tienden a despolitizar problemáticas complejas y multideterminadas” (Acuña et al., 2006, p. 5). Por el contrario, se pasa a considerar esta problemática necesariamente de una manera situada y contextual. Este enfoque situado también requiere considerar las características del barrio y de la comunidad en la que el centro está funcionando. Esto se pudo ver reflejado cuando se asistió a los espacios de formación donde asistían



todos los equipos de los nueve centros de la ciudad, de manera que cada equipo traía situaciones particulares y determinantes del contexto que eran distintos a los que se presentaban en otro centro. Un ejemplo fue la cuestión del transporte público y cómo esto representaba un obstáculo para los estudiantes, ya sea porque las paradas quedaban muy lejos de los hogares, la frecuencia con la que pasaban era muy fluctuante, entre otras situaciones. Esto se acentuaba más en ciertos barrios y no en otros. Poder elaborar las intervenciones necesarias desde el programa para lograr la continuidad y sostenimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes requirió de comprender todas estas dimensiones que condicionan su permanecer en la escuela. Tomando aportes de Soliveréz y Bozzi Favro (2020): “Pensar la intervención en lo social implica acercarse a un otro en el territorio de la intervención, con un conjunto de interrogantes que comienzan desde cómo es la construcción de su realidad, como le da sentido, como comprende y explica su vida o experiencia de vida” (p.1). En ese acercarse al otro en territorio también entra en juego la articulación intersectorial que se busca realizar desde el programa, en donde se trabaje con otros actores sociales también partícipes de la comunidad. Empezando por las propias escuelas del barrio, por los centros de atención en el primer nivel de salud (CAPS) y con escuelas municipales de formación profesional. En estas últimas, por ejemplo, se articuló para que los estudiantes puedan conocer la oferta de cursos que pueden realizar y dialogar sobre proyectos a futuro luego de terminado su camino por la secundaria.

A su vez, dentro del centro también empezaron a darse prácticas como la que llamaron un “ropero comunitario”, con el cual buscaban que los estudiantes, docentes y talleristas llevaran ropa de abrigo que ya no usaban para así intercambiar y quien necesitara se pudiese llevar ropa para abrigarse. Esto se realizó porque ya había empezado el invierno y había estudiantes que venían caminando o en bicicleta hasta el centro y no tenían ropa de abrigo para ponerse. De la mano con esta situación, una cuestión que entraba en tensión en el propio equipo del Centro era cómo ir pensando y repensando el rol, para que las intervenciones no tengan el sentido de un mero asistencialismo. Se reflexionaba sobre el hecho de no quedar pegados a posiciones tutelares y paternalistas. Esto se relaciona con el aspecto político de las intervenciones sociales, que señala Soliveréz y Bozzi Favro (2020), y que está presente cuando se analiza el para qué de las intervenciones, el sentido que tienen,



qué se prioriza a la hora de accionar y cómo son las relaciones de poder y conflictos presentes en la situación. De esta manera, esta posición no-tutelar implica una posición ético-político en relación a ese otrx con el cual se interviene y que también marca los lineamientos de la psicología comunitaria. Montero (1994) señala que se debe dar una ruptura con el modelo de intervención tomado de la psiquiatría médica en donde se da una relación entre psicologx- cliente, en donde éste último es un sujeto pasivo sobre el que se interviene de manera directiva, manteniendo esa tajante asimetría de poder entre quien detenta el saber y sobre a quién se lo debe aplicar. Menciona como característica de una psicología comunitaria latinoamericana la siguiente: Poder y control deben residir en la comunidad. Esto supone la autonomía, realizaciones y prioridades de la comunidad, ya que se considera que todas las personas tienen recursos y potencialidades que solo necesitan ser organizados, desarrollados e implementados” (Montero, 1994, p. 15). Considerar las potencialidades y recursos de las personas con las que se trabaja y de la comunidad, incluyendo a les estudiantes pero también a las familias, como pilares fundamentales en los modos de abordaje en los centros.

Retomando los objetivos del programa, desde una perspectiva de derechos se piensa en garantizar el acceso a la educación de todxs les estudiantes y en que nadie debe quedar afuera. Esto de estar afuera, en el borde o adentro del sistema educativo como reflejo, a su vez, de situaciones estructurales de vulneración a nivel social, económico y político. Poder brindar nuevas oportunidades para lograr garantizar el acceso a la escuela tiene una potencia transformadora que busca el cambio social y que implica lo que Montero (1994) denomina : “carácter político de la acción comunitaria: En tanto que problematizadora, concienciadora y transformadora, al centrar el poder y el control en la comunidad, se trata de una actividad que desarrolla a la sociedad civil, y en este sentido es política” (p. 15).

La actividad transformadora también se ve reflejado en nuevas prácticas que se ven tejiendo en el espacio y que permiten la construcción del lazo con otrxs, por ejemplo, el compartir una merienda, compartir un abrigo, el saber que si algo les ocurre hay alguien para escucharles. El propio espacio grupal entre lxs estudiantes en el aula refuerza esto al compartir no sólo el tiempo de las clases sino también los recreos y los juegos que hacen ahí. El centro pasa a construirse como un lugar donde son escuchadxs y en donde las intervenciones no son para todos las mismas sino que la



dimensión subjetiva singular de cada unx de ellxs tiene lugar. En donde si faltan o algo les ocurre, saben que eso no pasará desapercibido y que tienen a alguien con hablar y que los va a escuchar. En fín, un espacio donde ser y atravesar sus infancias y adolescentes en ese lugar que les corresponde: siendo niñxs o adolescentes. Esto de la construcción del lazo con otrxs también marca la importancia del apoyo social como potenciador de salud mental y bienestar. Tal como mencionan Soliverez y Dottori (2021):

“Cabe destacar que nos encontramos en un contexto donde el neoliberalismo ha implantado modos de relación personales, institucionales y culturales caracterizados por la fragmentación y el individualismo, donde se observa de diversas maneras la ruptura del tejido social, y el debilitamiento de las redes de apoyo. En este sentido, el fortalecimiento de redes, la recuperación del sentido de comunidad y la articulación interinstitucional resulta fundamental para potenciar los recursos y posibilitar cubrir diferentes demandas.” (p. 7-8).

Por otro lado, un último aspecto a retomar de lo propuesto por Montero (1994) en torno a cómo se conciben los abordajes desde la psicología comunitaria es la unión entre praxis y teoría: “en el proceso de investigación y acción en la comunidad, se produce la revisión de conceptos y teorías a la luz de los hechos y de las aplicaciones cotidianas del saber psicológico: la generación de nuevos conceptos, hipótesis y explicaciones” (p. 15). Este posicionamiento de no aplicar los cuerpos teóricos como cristalizaciones de sentido inamovibles y de ir construyendo conocimiento de manera situada a la medida en que se va interviniendo, también se halla presente a la hora de pensar en el campo de la psicología educacional. Esto ha sido producto de transformaciones históricas dentro de la disciplina que permitieron, como desarrolla Coll (2014), pasar de pensar a la psicología educacional como un mero campo de aplicación del conocimiento psicológico (psicología aplicada a la educación) para pasar a considerarla como una disciplina puente de naturaleza aplicada entre el conocimiento psicológico y la teoría y práctica educativa. Si concebimos a la psicología educacional como una extrapolación del cuerpo teórico psicológico directamente aplicado a situaciones educativas se corre el riesgo de caer en reduccionismos psicológicos, como el hecho de concebir el ausentismo escolar como una mera falta de motivación individual. En cambio, si concebimos que la psicología educacional constituye una



interacción recíproca entre el corpus teórico psicológico, las especificidades de la situaciones escolares de enseñanza- aprendizaje, y la teoría y práctica y educativa, ya no se habla de una mera *aplicación* de teorías psicológicas sino de una *construcción* de nuevos saberes y prácticas conforme a la particularidad del sujeto en un contexto educativo. Poder debatir y reflexionar críticamente acerca de qué permite que una trayectoria escolar tenga continuidad o no, a la luz de las particularidades y características de las situaciones de lxs estudiantes y de las problemáticas que lxs atraviesan coincide con un posicionamiento no reduccionista, y por ende, con una psicología educacional pensada como una disciplina puente aplicada y situada. Esto implica también no quedar capturado en la demanda que llega desde las instituciones educativas, a ese señalado “alumno problemático” y poder poner en tensión qué procesos subjetivos atravesados por variables institucionales, económicas, sociales, políticas, pueden estar en juego en la problemática de ese niñx o adolescente. La lectura de la demanda y el diagnóstico que debe hacerse es en situación. De esta manera, tomando los aportes de Bassedas, el diagnóstico psicopedagógico se considera como un: “proceso en el que se analiza la situación del alumno con dificultades en el marco de la escuela y el aula, a fin de proporcionar a los maestros orientaciones e instrumentos que permitan modificar el conflicto manifestado” (Bassedas, 1992 ,p. 49). El enfoque está puesto en analizar la situación del alumno corriéndonos del señalamiento del “alumnx- conflicto” para pasar a pensar al estudiante en el contexto del aula y del grupo.

Por otro lado, una cuestión a mencionar es el lugar activo que le suponen a lxs estudiantes en la construcción de sus conocimientos, entrando en consonancia con un enfoque constructivista del proceso de enseñanza- aprendizaje. Desde esta concepción se considera: “Los procesos de enseñanza-aprendizaje como procesos con interacciones complejas y variadas entre como mínimo tres elementos: el alumno, contenido del aprendizaje y el profesor” (Bassedas, 1992,p. 41). Esto es lo que Coll (2014) va a denominar como triángulo interactivo, en el cual la actividad constructora de conocimiento de lxs alumnxs se encuentra influenciada y mediatizada, a su vez, por la actividad de enseñanza del docente en relación también a los contenidos enseñados. Dentro de la integración jerárquica de principios que el autor propone, se encuentra en el último nivel, a los principios intrapsicológicos e interpsicológicos que participan en el aprendizaje escolar. Dentro de esos principios se encuentran

condicionantes como las experiencias y conocimientos previos adquiridos hasta el momento por el estudiante. Esto es algo en lo que se indagaba por parte de las docentes cuando se empezaba a trabajar sobre nuevos temas en el aula, o cuando llegaba algún estudiante nuevo al Centro. Preguntas sobre qué saben o qué vieron sobre la temática antes. Además, otro de los principios señala que el proceso de enseñanza - aprendizaje se ve influenciado por las motivaciones y expectativas que impliquen para lx alumnxs esa situación de construcción de conocimiento y la posibilidad de realizar un aprendizaje significativo. Que se realice este tipo de aprendizaje depende, tal como menciona Coll: “de la cantidad y la naturaleza de relaciones que el alumno puede establecer entre el nuevo material de aprendizaje y sus experiencias previas” (Coll, 2014, p.181).

Esto de poder agregar creatividad a las propuestas hechas para la enseñanza de los contenidos, de modo que motiven y resulten atractivas para lxs estudiantes, se vió reflejado en varias clases, por ejemplo, en una actividad que se desarrolló en el marco de la asignatura construcción de la ciudadanía en la que se trataba la temática de formas de gobierno. Para abordar la democracia y formas dictatoriales de gobierno, se les pidió a lxs estudiantes que pudieran preguntar en sus casas a familiares si se acordaban de cómo se había vivido ese momento. Esto también buscaba, expresado por la docente, reforzar la identidad como comunidad, ya que no hay mucho de registro oficial acerca de los hechos cometidos durante la última dictadura en esa zona. Después de haber realizado eso y haber sido abordados los aspectos más teóricos de los contenidos, se les propuso hacer un mural que tenía la forma de una huella digital (aludiendo a la cuestión identitaria) que incluía en cada una de sus líneas palabras que lxs estudiantes iban sugiriendo en relación a la temática. Lxs estudiantes mostraron entusiasmo en poder pintar el mural, en ver que sus propios aportes, palabras e ideas eran plasmados en una construcción que con el sello de cada unx aportaba a una construcción grupal.

Reflexiones Finales

El recorrido por estas prácticas me permitió como estudiante abrirme preguntas en torno a los lugares y espacios que lxs psicologxs no solo pueden sino que deben ocupar. Esto como parte del compromiso social que la propia profesión demanda y porque también así lo demanda la sociedad y los tiempos actuales por los que

transitamos, en donde viene dándose un ataque y vaciamiento directo a las políticas públicas sociales. Este programa de los centros socioeducativos forma justamente parte de una política pública, que permite hacer psicología y trabajar de forma interdisciplinaria desde un enfoque sociocomunitario, en pos de lograr el acceso a un derecho básico como es el derecho a la educación y que las trayectorias educativas de lxs niñxs y adolescentes no sean interrumpidas. Porque la educación abre caminos, amplía ciudadanía y permite la construcción de un proyecto de vida, siendo la intervención de estos centros una manera de seguir construyendo un Estado presente y un Estado garante, que democratiza oportunidades.

Psicología, Estado y Democracia. Que esas palabras que se eligieron para darle forma a este congreso sigan sonando juntas, no separadas. Porque no puede pensarse a la psicología despegada de las políticas públicas, de un Estado presente y de una sociedad democrática.

Bibliografía

- Acuña J.; Amilkar M; Lakonich J.; Possetto, G (2006). Dispositivos grupales y producción de subjetividad. Adolescentes en condiciones de vulnerabilidad psicosocial. Material de Cátedra Psicología de los Grupos, Facultad de Psicología UNMDP.
- Bassedas, Huguet, y otros. (1992). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Ed. Paidós.
- Coll, C (2014) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Ed. Alianza.
- Montero, M. (1994) *Entre el asistencialismo y la autogestión: La psicología comunitaria en la encrucijada*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, Revista Intervención Psicosocial N° 7.
- Soliverez, C. y Bozzi Favro, N. (2020). Planificación e Intervención, su vinculación con las Políticas Públicas. Cuadernos de Cátedra Psicología Comunitaria, Facultad de Psicología UNMDP.
- Soliverez C. y Dottori K. (2021). El apoyo social. Su importancia en el trabajo con comunidades. Cuadernos de Cátedra Psicología Comunitaria, Facultad de Psicología UNMDP.