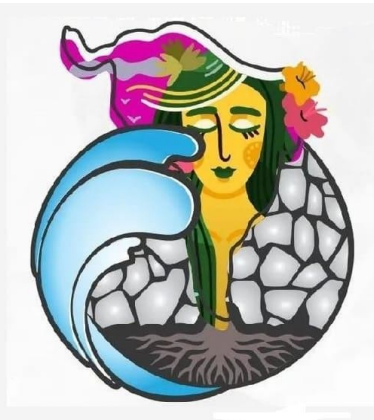




IX CONGRESO
Marplatense
INTERNACIONAL
de Psicología

Titulo

***Buscado: por desconocimiento de paradero.
Acerca del rol de la psicología educacional desde la extensión universitaria crítica en las
marginalidades.***

Autorxs:

Lic. Damian Rodriguez

Mails de contacto

Damianrodriguez81@hotmail.com

Institución y/o lugar de referencia:

Facultad de Psicología - UNMDP

Resumen:

RESUMEN

El presente trabajo se propone problematizar desde las teorías y pedagogías y la extensión crítica el rol de la psicología educacional ante situaciones frecuentes de las escuelas públicas de barrios periféricos y marginales de la ciudad de Mar del Plata, que demandan nuestro accionar. Partiendo de una experiencia y prácticas extensionistas de articulación con escuelas se apela aquí al método narrativo, la observación participante y la investigación-acción para recuperar el relato y los sentidos de actores escolares en cumplimiento de funciones educativas frente a situaciones de vulnerabilidades –cruzadas pero diferenciales— para desde allí, por un lado, al dar voz a esos actores asumir así un ejercicio ético político que visibiliza, enuncia y denuncia la desigualdad, la expulsión y el abordaje de la misma y, por otro lado, la problematización hacia la propia disciplina, la universidad y su formación académico-subjetiva desde la tensión que ofrecen estas experiencias como recursos para re-delimitar bordes académicos y roles no solo profesionales sino también político-disciplinares.

Eje Temático:

Psicología Educacional

Subtema:

Psicología Escolar – Extension Crítica – Rol del psicologx

Palabras claves:

Rol del Psicólogo – Psicología Educacional – Vulnerabilidad cruzada-diferencial – Extensión Crítica – Pedagogía Crítica

Trabajo (máximo 8 paginas- incluida bibliografía y gráficos)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo partirá desde la narración de una experiencia extensionista de un proyecto de abordaje de problemáticas de vulnerabilidad individual y social en el contexto escolar circunscribiéndose a la reconstrucción del relato de un integrante del Equipo de Orientación Escolar en el marco de su rol, deberes e intervención. El carácter violento de la situación que este actor relata nos conduce a pensar primeramente la condición de “vulnerabilidad cruzada y diferencial” que atraviesa él como distintos actores de la comunidad educativa involucrados en la misma y desde allí la noción de rol, tan presente en la formación como en el ejercicio profesional. Noción que tensionaremos con la Psicología Educacional y Escolar como disciplina y profesión. Esta tensión, que se nutrirá de aportes provenientes de la Psicología Educacional, las Teorías y Pedagogías Críticas y la Extensión Crítica, intentará interpelar(nos) los límites disciplinares y profesionales así como la propia noción de rol.

PARTE I. Relato de Experiencia.

Pasado el mediodía, Francisco* recorre en su moto el barrio. Un barrio periférico y de mala prensa de la ciudad. Calles de tierra, casas pobres intercaladas con casillas, las vías del tren en desuso que atraviesan ese sector con unos descampados como parte del paisaje. No está paseando por allí. Busca el paradero del joven adolescente Alex y lo hace sobre un dato que lo llevó hasta allí. Golpea sus palmas al acercarse a una pequeña y deteriorada puerta de rejas que da a un pasillo abierto. Le pasaron ese dato unos conocidos del barrio con quien supo construir confianza. De una de las puertas laterales al mismo se asoma una señora que lo reconoce y al abrir la puerta enrejada se aparecen dos jóvenes, más bien adolescentes y a cara descubierta que con arma de fuego en mano apuntan a Francisco para robarle la moto.

-“Pegale un tiro”, le dice el joven de apariencia más grande al otro. “Dale pegale un tiro” -señalando con su mirada a Francisco.

– “Pero cómo le vas a pegar un tiro, Jony, si es Francisco”!! exclama la vecina como quien reta alguien mientras, lejos de resguardare de la escena, intercede en calidad de protección de Francisco.

Los jóvenes reducen al motociclista y se llevan su maquina junto con un sobre de papeles y pertenencias de aquel. Luego de ello y entre intercambios mezcla de indignación, bronca y miedo con la vecina, ésta le confirma que Alex no está allí ni sabe nada de él. Claramente, relataría luego Francisco, hicieron una especie de “emboscada” entre tres jóvenes, más menores que mayores, y dos de ellos lo redujeron acercándosele desde direcciones opuestas.

Mientras tanto, poco después o poco antes, Adrián también en busca del paradero de Alex, recorre el barrio en el interior del móvil policial. No le agrada la escena, en el barrio no suma ser asociado a la policía, motivo por el cual trata de agachar levemente su cabeza para no ser fácilmente visible. Al llegar al domicilio de la abuela de Alex, baja del móvil junto a los dos oficiales que le acompañaban. Con un estilo típicamente estereotipado de oficial de policía que debe transmitir cierta intimidación pero sin desbordarse, y menos en tierras que le son hostiles, uno de ellos, seguramente el de mayor rango y como quien lleva la voz de mando pregunta-increpa por la señora tal --la abuela de Alex—. La misma se identifica y a la postre ofrece datos de un familiar político del joven buscado quien podría dar datos sobre su paradero, allí a un par de casas contiguas. Y efectivamente el mismo ofrece información aparentemente fidedigna sobre aquel y su posible residencia. Dispuesta la patrulla a dirigirse al nuevo dato, y a pocas cuadras de allí, divisan --en realidad Adrián lo identifica, que es quien lo conoce— “al Alex”. Caminando junto con otro par, cual adolescentes despreocupados mientras parecen reírse entre sí de alguna conversación trivial y con desfachatado andar por las calles de tierra, van como si nada estuviese pasando en su alrededor. Su acompañante es compañero de colegio, cuyos padres aceptaron darle a Alex un transitorio hogar ante su pedido a la escuela y el Equipo de Orientación Escolar (EOE) de irse de su casa por el padecimiento que allí sufría.

Adrián, el Orientador Educacional (OE), y Francisco, el Orientador Social (OS), pueden dar por concluido uno de los capítulos, solo uno, de inclusión educativa de la trayectoria escolar de uno de nuestros tantos y tantas adolescentes de escuelas marplatenses. Mañana continuarán con esta y otras situaciones pero ahora ya sabiendo dónde está Alex y con experiencias que la práctica profesional les da: un robo a mano armada y un recorrido en patrullero por búsqueda de paradero. Ambas del orden de la violencia, la institucional y la de la calle y donde los muros escolares no han sido impermeables. Y con ellos la escuela, esa del disciplinamiento y clasificación, la que pone números y marca quien está bien y quien está mal, quien avanza y quien no, el éxito y el fracaso. Pero también la que ofrece un lugar, una opción de lazo social, de socialización, un opción de legalidad (Bleichmar, 2006), de encuentro con otros, con otra realidades e incluso del “ser buscado”.

El relato anterior está basado en un hecho real transcurrido en el 2022 en una escuela secundaria pública de la ciudad de Mar del Plata. La búsqueda del joven es producto del ausentismo de varios días a su escuela, donde obligados por ley deben conocer los motivos de ello y recuperarle la escolaridad de alguna forma; y en este caso particular en el marco de un proceso de búsqueda de cambio de hogar y residencia. Cambio que fue solicitado por el mismo estudiante al EOE al mencionar el malestar sostenido que vivía en su hogar junto a su madre, la cual presenta un perfil complejo marcado por violencia doméstica, Consumo Problemático de Sustancia (CPS) y vulnerabilidades diversas. La falta de una red familiar propicia condujo a que tuviese estadías de corta duración en hogares de familiares hasta asentarse, o no tanto, transitoriamente por la familia de un compañero y amigo del colegio. Esto configuraba en parte una situación de precariedad comunicacional del entorno vincular del estudiante con la escuela y un factor que a su vez bien puede pensarse como “precarizante” de su trayectoria escolar. Fue así que durante días de ausentismo del joven, el EOE como referente del Equipo Institucional fue a la búsqueda de la residencia del estudiante en pos de que retomara la escolaridad y también de conocer su estado de situación general. La falta de información ofrecida por la madre y su aparente posición de recelo con la escuela, de la abuela en principio --que una vez visitada por la policía, confiesa no querer tener problemas con su hija y madre del joven aunque finalmente

brinda información, antes retaceada, sobre su vivienda—, de la familia que lo albergó pero de la cual decidió irse sin mucho aviso de su parte y sin tanta preocupación de ellos, configura un entramado de desencuentro entre las preocupaciones escolares y del entorno de este joven.

PARTE II: Vulneración cruzada y diferencial ... hacia la tensión con el rol del Psicólogo la, Extensión y las pedagogías Críticas.

El relato presenta una densidad empírica que nos permite un análisis en múltiples dimensiones y sobre todo si el mismo se centra en preguntas que problematicen y por ende nos obliguen a replantearnos nociones que muchas veces son funcionales a nuestra comodidad académica más que a nuestra capacidad de sentipensar para operar y transformar.

¿Por qué hablar de vulneración cruzada y diferencial? ¿Qué deseamos señalar con ello? Y antes que ello: ¿por qué vulnerabilidad?

El término de vulnerabilidad (Castell, 1991; Fernández & López, 2005; , Feito, 2007; Janin, 2014) es frecuente en campos y prácticas que se topan con expresiones de precariedad, sea económico-materiales, sean psicosociales --o incluso psicológicas—. Cada uno de estos planos presenta una complejidad propia pero podemos encontrar quizás algunos hilos conductores o denominadores comunes al menos desde la abstracción conceptual. Más allá de la condición *per se* de vulnerabilidad del ser humano por su condición de tal y por su finitud, podemos pensar, al menos en línea general, dos dimensiones: una externa al sujeto y otra interna o del sujeto (Feito, 2007). Aquella da cuenta de riesgos ubicables en el ambiente y contexto y que tornan vulnerable a una persona por encontrarse allí. Mientras que también podemos definir aspectos que tornan más o menos vulnerable a alguien por condiciones psicobiológicas más allá que el entorno pueda considerarse “amigable” o no vulnerabilizante. De cierta forma, el término anuncia o alerta de la muerte como posibilidad y/o ciertas condiciones que ubicarían a la personas fuera de ciertos límites de la salud, el bienestar y las mínimas condiciones de humanidad. Todo ello involucra una tácita comparación con modelos de vida y convenciones al respecto y de cierta normalidad en términos valorativos. Frecuentemente asociado el término a la dimensión social y económica, es que se relaciona con parámetros que se consideran un “piso”, debajo del cual se cae en dicha clase, por ejemplo, como espacio de tránsito hacia la exclusión social. Considerar e identificar ese parámetro o modelo, por mas escurridizo y desdibujado que pueda ser, nos permite problematizar en principio dicha condición. Y decir condición es otro aspecto no menor: la vulnerabilidad presenta a veces la característica de un rasgo o cualidad pero que también puede devenir en “ontología” o “escencialidad” —el entrecomillado pretender darle el doble carácter de, por un lado, romper con la idea de fijación en una vulnerabilidad inamovible, pero a la vez no descansar en que el solo hecho de comprender su condición sociopsicohistórica es suficiente para eludir el componente cosificante y cristalizante de dicha condición—.

¿Por qué vulnerabilidad cruzada? ¿Por qué diferencial? Y ¿de qué vulnerabilidades estamos hablando? Y ¿qué relación presenta ello con el rol? Decir vulnerabilidad cruzada refiere a la condición de ello en más de un actorx. En el relato podemos observar varias expresiones al respecto. Por un lado, todo arranca con la situación de vulnerabilidad educativa del joven buscado, dado que se encuentra al borde de la exclusión escolar pero ello a su vez, como suele suceder, de la mano, por un lado, de una situación de vulnerabilidad en su relación con su entorno familiar y vincular primario que le lleva a solicitar ayuda en el EOE para dejar de vivir con su madre; y por otro, a un atravesamiento con la vulnerabilidad social propia del barrio en el que habita como de su entorno familiar cercano. También se hace presente la vulnerabilidad en todas sus formas, o al menos debe ser esta una hipótesis fuerte, en los jóvenes que asaltan a mano armada al trabajador docente en el cargo de OS —siendo uno de aquellos exalumno y menor de edad—. Encontrarse en una práctica criminal y violenta en lugar de enmarcado y enlazado a una institución como la escuela u otra, es una situación que lejos está de una vida deseable para cualquier Niño, niña y adolescente y que no solo pone en riesgo incluso de vida al

otro sino así mismo. También vale pensar la vulnerabilidad de los docente integrantes del EOE. Fácilmente pensable en el caso del OS que sufre un asalto violento con claro riesgo de vida en estricto ejercicio de sus funciones y rol. Pero también parece sentir vulnerabilidad el OE al tener que patrullar con la policía, pudiendo ser observado por el mismo entorno con el que trabaja y donde es frecuente un sentido de rechazo a las fuerzas de seguridad y ello en una práctica —la de buscar junto a la policía el paradero de un estudiante— no frecuente y probablemente innecesaria. Si en el primero, la vulnerabilidad más elemental, la de la vida y la muerte, se hace presente, en el segundo se avizora como un horizonte más lejano y más cerca de ello se torna patente quizás la percepción de hostilidad o al menos de distanciamiento en actorxs de la comunidad educativa que allí vivan. En todos los casos, aparece implícito un parámetro que expresaría lo que deberían vivir y transcurrir todxs ellxs. Una adolescencia sin violencia ni crimen, sin exclusión social ni familiar; con actividades escolares, recreativas, sociales y lúdicas varias; con proyectos de vida y con alternativas en relación a todo ello que se presenten en un plano material y también subjetivo. Los matices en nuestros jóvenes del relato parecen claros. Del lado de los trabajadores, condiciones de trabajo que no ponga en riesgo sus vidas, que no les violenten, roben, ni traumen; que no les expongan a malestares innecesarios, incluso que no los alejen de sus funciones. Y aquí es donde me detendré a problematizar un par de cuestiones. Por un lado la noción, anticipada ya, de diferencial en relación a las vulnerabilidades cruzadas. Parece difícil plantear una “diferencialidad” en términos de vulnerabilidad cuando en toda la escena fue el docente OS quien se expuso casi exclusivamente a perder su vida. Pero por otra parte, las condiciones de elección entre estos últimos y aquellos se suponen diferenciales. Tanto objetiva como subjetivamente ¿cuánto más que estos pueden elegir aquellos sobre qué hacer con su vida, sea por sus condiciones objetivas como subjetivas?. Lejos de minimizar las dificultades de elección de los docentes frente a este escenario, pero se puede suponer, mas allá de sus casos singulares, que sus condiciones de vulnerabilidad aquí señaladas son sensiblemente distintas a las de estos jóvenes en condiciones de vulnerabilidad atrapados o amarrados a una doble red objetiva-subjetiva para proyectar y construir trayectorias de vida —con la escuela o incluso sin ella— que les aleje de escenarios de vulnerabilidad y exclusión.

La segunda cuestión a problematizar refiere a los malestares sufridos innecesariamente por el EOE así como al alejamiento de sus funciones. ¿Alejamiento de sus funciones? ¿innecesariamente?. Aquí es donde comenzamos a poner en tensión la noción de rol tantas veces mencionada —¿tan trillada?— pero más que para pensarla en sí misma, para que nos sea útil para pensar nuestras prácticas y perspectivas. Por rol, profesional por ejemplo, se puede entender una forma preestablecida para actuar en cierto ámbito —para el caso el educativo o escolar— que parece definirse por la especificidad de ciertos saberes y experticia que se asocian a dicho rol. Tal es así que solemos mencionar “la especificidad del rol del psicólogo en las escuelas” aunque luego ello no se traduzca en desarrollos o descripciones claras, precisas y exclusivas de nosotrxs lxs psicologxs —y ello más allá que podamos demostrar aspectos formativos propios en relación a otras profesiones y disciplinas—. En el mismo sentido es común expresiones del tipo el rol del psicólogo es ser un agente de cambio (Palazolli, 1986) o un mediador entre el conflicto institucional (Butelman, 1991) así como otras tantas enunciaciones (Elichiry, 2011; Barraza López, 2017) pero que a pesar de los matices, no solo dicen poco en términos de precisiones sino que también valen casi para cualquier actor educativo. Además, en ocasiones, se parecen más a una actitud o posición de principio general más que a un “guion de actuación”. Bien podría quedar dirimido esta cuestión desde el momento en que observemos que en los EOE no hay roles profesionales ni disciplinares sino roles formales educativos —OE, OA, OS, FO— a los que se subsumen aquellos. Pero el interés de hacer mención a la noción de rol profesional, y de problematizarlo aquí, es doble. Por un lado, la mención al específico rol del Psicólogo Educativo por un interés y pertenencia de mi autoría y por ser un sesgo marcado del proyecto de extensión universitario cuya articulación permitió el acercamiento a esta situación

disparadora de este trabajo –proyecto extensionista principalmente formado por psicólogos graduados y en formación—. Por otro lado, porque abundan enunciados, sean en calve profesional-disciplinar y/o educativa, que señalan funciones –y en algún punto con aroma a roles— adecuados e inadecuados cuyos sentidos y significados no siempre se analizan pero que definen o condicionan unas u otras prácticas –es común escuchar frases al respecto del tipo “yo me forme para enseñar y dar clases, no para estar gritando y llamando la atención”; “soy psicólogo, no es mi rol ocuparme del desayuno o comida de los niños en la escuela”. Estas expresiones tensionan con unas u otras acciones, prácticas, ideologías y prescripciones sobre lo que debemos hacer –o no— y quiénes encargarnos de ello.

Frente a este escenario la pregunta por el rol, no solo praxiológico sino disciplinar, científico, universitario, nos permite interpelarnos como tales –al decir esto último ampliamos el término rol para ubicarlo en el de posición ideológica. Si bien aquí recorreremos un análisis desde la Psicología Educativa por pertenencia propia, vale el mismo para otras profesiones y disciplinas y podemos plantearlo de la siguiente forma: ¿el rol e incluso el objeto de estudio e intervención de una disciplina-profesión, varía con la realidad que nos toca afrontar? Parece una pregunta ingenua y también retórica, pero su sencilla respuesta por la afirmativa nos lleva a interpelar no solo la noción de rol desde su potencia o esterilidad sino la del objeto de estudio y de intervención, ya que entendemos que aquel debe relacionarse con este último. En otras palabras, si de la compleja, heterogénea y cambiante realidad, depende también la definición, delimitación y abordaje de una disciplina y una profesión, entonces realidades como las expuestas, que no siempre llegan a la atención de los académicos, hacen que su ausencia de registro y análisis pueda mutilar potencialmente el desarrollo disciplinar y profesional.

Detengámonos por un momento en la definición disciplinar de la psicología educativa, mas precisamente en su objeto de estudio “los procesos de cambio comportamental inducidos por los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1988) y los factores o variables de estas situaciones que son directa o indirectamente responsables de la naturaleza, dirección y resultados de los procesos de cambio”. Aquellas incluyen una triple dimensión: psicomotriz –desarrollos motrices—, cognitivos –apropiación del conocimiento— y afectivos –incorporación de valores, normas, actitudes e intereses—. Junto a estas, y en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se encuentran los factores intrapersonales –madurez física y motriz, nivel evolutivo, características de personalidad, nivel y estructura del conocimiento, etc.— y los factores ambientales –características del profesor como personalidad, motivación, nivel de conocimiento; relaciones interpersonales, materiales de enseñanza, estrategias pedagógicas (p. 198). Otros (Ingles et al, 2019; Beltrán Llera y Perez Sanchez, 2011; Hernández Roja, 2017) consideran, de la misma forma o incluso menos exhaustiva, que el objeto de estudio de la PE es la dimensión psicológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y junto a ello, es común el planteo de ampliar los horizontes más allá de la escuela dado que la educación es un fenómeno aun más abarcativo y que se genera en otros campos además del escolar. Si bien estas definiciones podemos considerarlas orientativas, suelen tener funciones de delimitación con pretensiones epistémico puristas pero que con frecuencia ocultan disputas de poder corporativos. Al margen de ello, podemos considerar que los integrantes del EOE de nuestro relato, más allá de sus roles formales y titulaciones de base, llevaron a cabo actividades que como psicólogos podríamos haberlas cumplido de manera similar. ¿Excede ello nuestro rol disciplinar-formativo?. Una primer respuesta la podemos dar desde lo que suele denominarse desde el discurso académico, como la dimensión profesional de la Psicología Educativa: La Psicología Escolar. Coll (idem) la ilustrará conformada de un núcleo duro de saberes de la disciplina y a la vez nutrida por múltiples saberes disciplinares-educativos que el profesional va tomando para resolver las problemáticas del campo laboral. Pero también la ilustra desde un proceso histórico de acumulación de funciones –evaluación psicológica-diferencial, perspectiva en salud mental en la escuela, abordaje de nuevas problemáticas como la violencia, CPS, ESI,

etc.— que van convocando y exigiéndonos a lxs psicologxs a la par vamos apropiándonos y asumiendo las mismas. Desde esta última definición bien podríamos responder la cuestión: si diversas funciones, tales como “búsqueda de paradero”, “acompañamiento para cambio de hogar y alojamiento diario” convoca —o prescribe como suele sucedernos en clave educativa en el sistema escolar— a lxs psicologxs a abordarlas, y las mismas se consolidan en una práctica habitual, entonces ¿debemos considerarlas como parte de nuestro rol, incumbencia y hasta objeto de abordaje?. A la luz del desarrollo y consolidación de la psicología escolar, podríamos responder pro la afirmativa. Y una postura tal no solo nos lleva a constantemente estar revisando una definición del objeto sino a la necesidad y autoexigencia de estar en permanente contacto, desde la academia o las agencias de producción de saberes y discursos científicos, con quienes de desempeñan en el campo. Por otro lado, para el caso que aquí abordamos, podríamos decir en línea con Coll y su definición que la relación del entorno de Alex como factor medioambiental — así sea fuera de los muros escolares— así como de sus aspectos intrapersonales no enunciados por Coll pero que acaparen la atención y preocupación del joven, tal como sus vivencias de malestar con su entorno familiar, son todos ellos elementos a considerar en el marco de nuestro objeto de estudio disciplinarmente hablando y más aún en las arenas de la realidad escolar, y con la debida aclaración que no de forma necesariamente exclusiva nuestra y con niveles de abordaje diversos según la ocasión —aspecto este último que se diluye cuando se trabaja multidisciplinarmente y en red.

¿Y Por qué la Extensión Crítica? En principio, la extensión universitaria, desde el proyecto mencionado, nos ha permitido recuperar estas escenas y tantas otras de diversas complejidades. ¿Pero acaso necesitamos de dicha función universitaria para ello? No necesariamente, pero es una *via reggia* si sobre todo nos posicionamos desde una perspectiva del compromiso social universitario (Perez et al, 2009) y sobre todo crítica (Freire, 1984; Tünnermann Bernheim 2000; Medina / Tommasino, 2018); también solidaria con las Pedagogía (Giroux, 1983; 2004; Freire, 2005) y Teorías (Cebotarev, 2003) críticas. Estas nos convocan a considerar la realidad social configurada de forma desigual y con sectores en pugna, donde unos tienden al dominio sobre otros, oculto ello por distintos mecanismos y prácticas y no reducible a la primigenia concepción marxista en clave de lucha de clases, sino incorporando a ella conflictos de raza, género, entre otrxs (Kincheloe & McLaren, 2012); algunos de los cuales por reconocer o advenir ante una cambiante realidad social. Desde estas perspectivas, debemos considerar que la realidad social es de esta manera, y debemos dirigirnos hacia los sectores y actorxs oprimidos, o en otros términos marginados, excluidos, etc. ¿La universidad, la academia, lxs profesionales y lxs investigadorxs tendemos a dirigirnos a estos sectores y realidades? Podemos arriesgar una respuesta negativa si consideramos que como actorxs sociales, sea desde nuestrxs posiciones laborales en tanto profesionales y universitarios, como por fuera de ellas, tendemos a prácticas de consumo y a ocupar espacios sociales-otros y que, sumado a ello, las definiciones disciplinares tienden a borrar los matices —a veces mucho mas que matices— desde abstracciones mayúsculas de su objeto de estudio y abordaje presentando así potencia y necesidad una perspectiva que funcione incluso como un precepto ético-científico.

Cierre y conclusión

A través del desarrollo previo se dio relevancia a una experiencia educativa producto de la articulación entre un proyecto de extensión universitario y una escuela de un barrio marginal de la ciudad de Mar del Plata. Sin proponerse dicho contacto, accedimos a un relato que nos permitió problematizar diversas cuestiones tales como el rol del psicólogo en educación, el objeto de estudio de la disciplina; la relevancia de extensión universitaria —en formato crítico— y el contacto con ciertas realidades que no necesariamente se nos presentan a quienes ocupamos ciertos lugares en el espacio académico y profesional. En cierta forma, nos hacemos la pregunta científica y política a la vez que interpele la producción y reproducción de saberes en la

formación y su impacto en la intervención y articulación con las problemáticas sociales. En otras palabras, hay aspectos de la realidad a la espera de nuestro encuentro con ella que debemos abordar no solo para cumplir ciertos preceptos ético-político de compromiso social universitario, por ejemplo, sino también para poder comprender aun mejor nuestro objeto de estudio y campo de interés desde los propios límites conceptuales que definimos. Este trabajo intentó abordar esta cuestión desde una serie de “fotografías” que surgen del relato y su reconstrucción de nuestra parte pero sabiendo que hay muchas más a la espera de ser oídas y visibilizadas, no solo para saciar nuestro apetito de saber y comprensión científico-profesional sino sobre todo de transformación y mejora social con centro en nuestrxs niñxs y adolescentes y con la expectativa que desde la PE, la universidad y las ciencias en general no dejemos de agotar nuestros esfuerzos para responder qué podríamos haber hecho o qué podríamos hacer para transformar estas realidades y situaciones de vulnerabilidad sobre todo de aquellxs que atraviesan el límite de la exclusión educativa y social y al borde de asesinar a uno de sus exdocentes.

*si bien el relato está basado en hechos reales, se ha hecho modificación de identidades y de elementos del contexto para resguardar cualquier posible coincidencia con la realidad.



Bibliografía

BIBLIOGRAFIA

- Barraza Lopez, R. (2017) Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 15, núm. 3, septiembre/diciembre, 2015, pp. 1-21 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Beltrán Llera, J. A.; Pérez Sánchez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. Papeles del Psicólogo, vol. 32, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 204-231 Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos Madrid, España.
- Butelman, I. (1991). Psicopedagogía Institucional. Una formulación analítica. Paidós, Bs. As.
- Castell, R. (1991). La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión, en *El espacio institucional*, Bs. As., Lugar editorial.
- Cebotarev, E. A. (2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones Título. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 1 no. 1 ene-jun 2003). Manizale.
- Coll, C. (1989). Conocimiento psicológico y práctica educativa. Edit. Barcanova. España.
- Feito, L. (2007). Vulnerabilidad. *Anales del sistema sanitario de navarra*. Versión impresa. Navarra vol.30 supl.3 Pamplona. ISSN1137-6627.

- Elichiry, N. E. (comp) (2011). La Psicología educacional como instrumento de análisis e intervención. Diálogos y entrecruzamientos. Ed. Noveduc
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o Comunicación?. La concientización en el medio rural. Ed., Siglo XXI.*
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. 2a ed. – México. Siglo XXI.
- Hernández Rojas, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. Perfiles Educativos.
- Giroux, H. (2004). Teoría y Resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Ed. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1983) Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, A. M; López, M. (2005). Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina: políticas y subjetividad. *Nómadas* (Col), num 23 Octubre, 2005, pp. 132-139. Universidad Central. Bogotá, Colombia.
- Ingles, C. J, Ruiz-Esteban, C.; Torregosa, M. S. (coords.) (2019). Manual para Psicólogos Educativos. Teorías y prácticas. Introducción y Cap. 1. Ed. Pir midez, Madrid
- Janin, E. (2014). Niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad. *Cuestiones de Infancia. N° 16.*
- Medina, J. M.; Tommasino, U. (2018). *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario.* 1a ed. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2018.
- Palazolli, M. S. (1986). El mago sin magia. *Como cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela.* Paidós.
- Pérez, D.; Cecchi, N.; Lakonich, J. J.; Rotstein, A. (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del SIGLO XXI: entre el debate y la acción.* IEC-CONADU
- Tünnermann Bernheim, C. (2000). *El Nuevo Concepto de la Extensión Universitaria.* Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, Michoacán, México, 19 al 23 de noviembre del 2000.

