



TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“Aprendizaje y vulnerabilidad social: una mirada desde la psicopedagogía comunitaria”.

Autoras:

Cardone, Noelia. [7371]

Galván, Sabrina Belén. [7373]

Directora:

Lic. Ana B. Bravo.

Co-Directora:

Lic. Julieta Tinnirello.

Fecha de Presentación:

09/06/2022

Sede: Venado Tuerto.

APRENDIZAJE Y VULNERABILIDAD SOCIAL: UNA MIRADA DESDE LA PSICOPEDAGOGÍA COMUNITARIA.

AUTORAS:

Cardone, Noelia;

Galván, Sabrina Belén.

DIRECTORA:

Lic. Bravo, Ana Belén.

CO-DIRECTORA:

Lic. Tinnirello, Julieta.

Calificación: _____

Firma de la Comisión de Evaluación: _____

Fecha de Evaluación: _____

AGRADECIMIENTOS

A mi papá, mis hermanas, mi novio, mis abuelos y mis amigas por apoyarme en este intenso recorrido, por celebrar mis logros y alegrías; por acompañar mis tristezas y frustraciones y, sobre todo, por estar incondicionalmente a mi lado motivándome y señalándome la importancia de persistir y superarme.

A Ana y Julieta, por el apoyo, la ayuda y el compromiso con que acompañaron el proceso de escritura de esta tesina. Por mostrarse siempre dispuestas a brindar, desde el amor, el respeto y la motivación, sus valiosos saberes.

A quienes confiaron y ofrecieron, generosa y respetuosamente, su tiempo para compartir las experiencias y relatos que son el sustento y guía de la presente investigación.

A mi mamá, que es el motor de mi día a día y quien me inculcó el valor de estudiar, de progresar y de ayudar humildemente a otros. A ella que, incluso cuando creía no poder, confiaba en mí brindándome la seguridad que necesitaba para seguir adelante. A la que me decía, un poco entre risas y besándome la frente, previo a rendir los primeros parciales de la carrera, "andá tranquila, vos sos la que inventó la psicopedagogía". A ella, que me pidió que no tenga miedo y me dio las herramientas para crecer y convertirme en quien soy. A ella, que seguramente estaría con los ojitos vidriosos de alegría y felicitándome por lograrlo.

NOELIA.

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia, porque sin su apoyo e incentivo desde el primer día, no hubiese sido posible llegar a esta instancia. Todos ellos siempre fueron y son mi gran sostén. Especialmente, le dedico este logro a mi tía Chela.

También a mi amiga Noelia, que desde el primer encuentro en la facultad siempre estuvo a mi lado, codo a codo, hasta que llegamos al final, acá terminamos nuestro famoso “último tirón”, el resumen de nuestro paso por esta hermosa carrera que tanto amamos.

Sin dudas, mención especial para Ana y Julieta, grandes profesionales, pero sobre todo hermosas personas que nos brindaron su tiempo y conocimientos, comprometiéndose desde el comienzo de este escrito.

Finalmente quiero agradecer a todas aquellas personas que se cruzaron en mi camino durante estos años, tanto profesores como profesionales, que compartieron sus saberes y apostaron continuamente a mi formación.

SABRINA.

RESUMEN

En la presente investigación, se pretende conocer la posible relación existente entre la condición de vulnerabilidad social y el desarrollo de los aprendizajes en niños/as, planteando para ello como principal objetivo la indagación de aquellos factores protectores y de riesgo presentes en niños/as que cursan primer ciclo del nivel primario y asisten a instituciones barriales de educación no formal en la ciudad de Venado Tuerto.

El abordaje de la temática se lleva a cabo mediante un enfoque metodológico cualitativo, cuyo diseño responde a la lógica no experimental-descriptiva. Para llevar adelante su estudio, se seleccionó una muestra conformada por profesionales pertenecientes al programa de apoyo escolar impulsado por la municipalidad de la ciudad, entre los que se encuentran Licenciados en Psicopedagogía, Trabajadores Sociales, Docentes de Ciencias de la Educación y Docentes de Nivel Primario, divididos estratégicamente en diferentes establecimientos de educación no formal.

Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas focalizadas-semiestructuradas y observaciones de campo. Los resultados revelan, por un lado, que existen cuestiones de índole familiar y/o personal; dificultades económicas; condiciones laborales que, sumadas al carácter homogeneizador que plantea el sistema educativo y a los imaginarios sociales que giran en torno a la vulnerabilidad y a la pobreza, afectan el desempeño de los aprendizajes, obstaculizando las trayectorias escolares y operando como factores de riesgo. Por otra parte, las instituciones barriales de educación no formal, junto a los profesionales que allí desempeñan su labor y las acciones que se proponen llevar adelante en favor de garantizar los derechos de las infancias, se posicionan como factores protectores, en tanto acompañan y favorecen el desarrollo pleno de los sujetos y sus aprendizajes.

Palabras claves: Psicopedagogía comunitaria - Infancias - Factores protectores - Factores de riesgo - Vulnerabilidad social.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	8
MARCO TEÓRICO	13
<i>Carácter histórico y cultural de las infancias</i>	14
1.1 Derechos de las infancias	15
1.2 Infancias en la sociedad contemporánea argentina	17
1.3 Infancias y grupo de pares	18
<i>Factores protectores y de riesgo: sus incidencias en el desarrollo humano integral</i>	19
2.1 Vulnerabilidad social: una mirada teórica	20
2.2 Infancias y familias en contextos de vulnerabilidad social	21
2.3 Factores protectores y de riesgo en el aprendizaje escolar	22
<i>El aprendizaje desde un marco constructivista</i>	24
3.1 ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?	26
3.1.1 Instituciones barriales de educación no formal: sus alcances y significatividad	27
3.2 Aprendizaje y educación en el marco de la vulnerabilidad social	28
3.3 Dialogando en torno a la siguiente pregunta: ¿qué es la psicopedagogía comunitaria?	30
ANTECEDENTES	32
METODOLOGÍA	39
4.1 Objetivos de la investigación	39
4.2 Enfoque metodológico	39
4.3 Diseño y alcance	40
4.4 Elección de la institución	41
4.5 Instrumentos de recolección de datos	42
4.5.1 <i>Entrevista</i>	42
4.5.2 <i>Observación no participante</i>	43
4.6 Participantes	44
4.7 Consideraciones éticas	45
4.8 Procedimiento de recolección de datos	45
4.9 Análisis de datos	45
RESULTADOS	48
5.1 Estudio 1: Entrevistas	48
5.1.1 <i>Resultados obtenidos en la primera parte de las entrevistas</i>	48
Categoría I: Factores protectores	48
Categoría II: Factores de riesgo y problemáticas más frecuentes	51

Categoría III: Infancias en contextos de vulnerabilidad social	53
<i>5.1.2 Resultados obtenidos en la segunda parte de las entrevistas</i>	54
Categoría IV: Desempeño de aprendizajes	54
Categoría V: Características del aprendizaje de niños en contextos vulnerables.	56
<i>5.1.3 Resultados obtenidos en la parte final de las entrevistas</i>	56
Categoría VI: Representaciones de la Psicopedagogía Comunitaria	56
5.2 Estudio 2: Observaciones	57
5.3 Discusión de los resultados	59
CONCLUSIONES	62
REFERENCIAS	68
APÉNDICES	75

INTRODUCCIÓN

Delimitación y justificación de la problemática a investigar

La presente tesina de grado se realiza para optar por el grado de Licenciadas en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario con extensión en la ciudad de Venado Tuerto. La misma posee como objetivo principal el abordaje de la posible relación existente entre la condición de vulnerabilidad social y aprendizajes, en niños/as que cursan primer ciclo y asisten a instituciones barriales de educación no formal, para finalmente realizar un análisis específico desde una mirada orientada a la psicopedagogía comunitaria. Siguiendo este lineamiento, se indagan aquellos factores protectores y factores de riesgo que influyen en el desempeño de aprendizajes en la población seleccionada, en virtud de lograr un aporte potenciador para la disciplina y para la formación profesional.

A este respecto, resulta pertinente aclarar que, debido a la complejidad de la temática y en pos de brindar una visión aún más amplia y detallada, se añade al proyecto inicial la observación de campo como instrumento de recolección de datos. Además, en el mismo se plantea que la muestra estaría integrada por diez profesionales, pero la imposibilidad de hallar más sujetos formados en el área a investigar, obliga a modificar la cantidad de entrevistados.

Luego de haber mencionado las justificaciones pertinentes a las modificaciones respecto al proyecto inicial, se propone pensar el desarrollo integral de los sujetos en íntima relación con las características propias del contexto por el que se encuentran atravesados durante el transcurso de sus vidas. Es decir, existe una compleja red de sistemas sociales interrelacionados, como lo son la familia, la escuela, los grupos de pares y otras instituciones o situaciones que influyen, en forma directa o indirecta, en el desarrollo de las mismas pudiendo convertirse tanto en factores protectores como de riesgo (Hein, 2004).

En otras palabras, Valdés (1994) expone que los factores protectores cumplen una función beneficiosa, en tanto reducen la probabilidad de emitir

conductas riesgosas o de tener consecuencias negativas cuando el sujeto se encuentra involucrado en ellas. Por el contrario, la condición de estar en riesgo supone una constante interacción entre los factores externos, es decir, aquellas situaciones contextuales que al estar presentes incrementan la probabilidad de desarrollar dificultades de orden emocional, conductual o de salud y las características individuales del sujeto, dígase dificultades personales, aspectos cognitivos, capacidad de resolución de conflictos, tolerancia a la frustración, entre otros (Krausskopf, 2003).

Esto último permite señalar, además que, si bien los procesos de socialización mantienen estrecha relación con el entorno familiar, las interacciones sociales se desarrollan y llevan a cabo en diversos espacios, siendo los ámbitos más destacados las instituciones barriales de educación no formal y la escuela. Del mismo modo, posibilita reflexionar en torno a aquellos sujetos que experimentan una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria vital y escolar que, al extenderse en el tiempo, pueden dificultar la significación de los contenidos del currículo y las enseñanzas dentro del aula de clase (Manzano Soto, 2008).

Por lo tanto, el ambiente en el cual crecen los sujetos, determina ciertos elementos fundamentales para un desarrollo pleno, independiente y autónomo. En este sentido, se destaca que el vínculo familiar implica no sólo resolver las necesidades básicas, sino también favorecer nuevas formas de ver y pensar el mundo, colaborar en la consolidación de la personalidad y brindar apoyo emocional. A su vez, la escuela puede convertirse en un verdadero espacio de comunicación, fructífero para brindar oportunidades a los alumnos, vulnerables o no, de establecer vínculos positivos que compensen experiencias negativas de otros contextos sociales. A los agentes mencionados, se puede agregar la existencia de instituciones, programas y políticas públicas que buscan complementar los recursos familiares y académicos, planteando acciones diversas que fomenten y optimicen el desarrollo integral de los/as niños/as. (SOS Children's Villages, 2016).

Sin embargo, Romagnoli et al. (2015) consideran que en la actualidad se ha incrementado la preocupación por la aparición y el aumento cada vez más

temprana de factores de riesgo entre los niños y jóvenes del país. Añaden, además, que muchas familias y escuelas se sienten incapaces de abordar las problemáticas que se presentan. Por esta razón, adquieren importancia las experiencias de aprendizaje y formación extraescolares, así como también las características de los espacios públicos barriales en términos de recursos de infraestructura y seguridad (Fourcade et al., 2014).

Desde una perspectiva general, es posible señalar, entonces, que las barreras que se les presentan a los niños y jóvenes en su paso por la educación formal pueden ser de diversa índole: emocionales, familiares, interpersonales, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje o con el clima de la institución educativa en la que están inmersos. Usualmente, estas condiciones se encuentran acompañadas de factores o fenómenos mucho más complejos o profundos y, en la mayoría de los casos, afectan el desempeño escolar (Díaz López & Pinto Loría, 2017). Se presenta aquí, como componente central, a la vulnerabilidad social ya que la misma se constituye como una condición más que puede obstaculizar oportunidades concretas para los/as niños/as y adolescentes, afectando fuertemente tanto las subjetividades como las construcciones identitarias (Blanco, 2009).

Lo antes expuesto supone atender la complejidad de la experiencia de escolarización, contemplando que la misma, no debe reducirse meramente a un conjunto de atributos binarios ni debe entenderse como un fenómeno monocausal, sino como una composición compleja de diversos factores que, a lo largo del tiempo, determinan un amplio abanico de situaciones posibles (Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2010).

Por esta razón, se considera relevante realizar un análisis orientado desde la psicopedagogía comunitaria puesto que, como forma de intervención preventiva, tiene como objeto favorecer el desarrollo humano integral y la reducción de los problemas psicosociales. En efecto, mediante el análisis de los contextos y de las necesidades individuales, se procura detectar qué aspectos favorecen y cuáles obstaculizan el desempeño de aprendizajes en las infancias en contexto de vulnerabilidad social. No obstante, en el buceo bibliográfico realizado, se presentaron dificultades para hallar investigaciones sobre la

temática planteada desde el campo disciplinar psicopedagógico. Además, se observa que sólo una de las investigaciones desarrolladas, fue abordada desde la perspectiva profesional.

En busca de dar respuesta al problema de investigación, se plantean los objetivos generales y específicos que guían la presente:

Objetivo general

- Indagar acerca de los factores protectores y factores de riesgo que influyen en el desempeño de aprendizajes en las infancias en contextos de vulnerabilidad social.

Objetivos específicos

- Identificar y describir los factores protectores y de riesgo que influyen en los aprendizajes, reconocidos por profesionales en psicopedagogía, docentes y agentes de instituciones barriales de educación no formal.
- Indagar las características que posee el aprendizaje en la población seleccionada.
- Reconocer los recursos que brinda la psicopedagogía comunitaria para trabajar en ambientes vulnerables.

Por consiguiente, se indica que el enfoque metodológico llevado a cabo es de índole cualitativo debido a la posibilidad que brinda para realizar una aproximación descriptiva al campo y en función de considerar, además, la complejidad del ambiente en el que se movilizan los protagonistas de la investigación, priorizando el carácter semiestructurado para atender a las interacciones dialécticas (Marradi, 2007). Por otra parte, el diseño responde a una lógica no experimental, en tanto se trata de observar los fenómenos tal y como se desarrollan en su contexto natural (Behar Rivero, 2008). Además, es un diseño de corte transversal ya que se realiza la recolección de datos en un tiempo único con el objetivo de que las variables intervinientes sean descriptas y analizadas en un momento dado (Hernández Sampieri et al., 2010).

En base a los objetivos planteados, el desarrollo teórico y el diseño metodológico, el presente trabajo final se estructura en diversos capítulos, a saber:

El primero de ellos, referente al marco teórico, detalla los aspectos considerados significativos para la presente investigación. En un primer momento, se define a las infancias, sus derechos y las particularidades que poseen en la sociedad contemporánea argentina. Luego, se contemplan las características de los factores protectores y de riesgo que condicionan o posibilitan la trayectoria escolar de los/as niños/as y, por último, se explicita tanto la concepción de aprendizaje que se persigue a lo largo del escrito, como así también, la especificidad de la psicopedagogía comunitaria. A su vez se presentan como antecedentes los trabajos y descubrimientos que son el sustento y guía de la problemática seleccionada.

En el segundo capítulo, por su parte, se hace mención de los aspectos metodológicos de la investigación, los objetivos propuestos, el diseño de estudio, la institución elegida, los participantes y los instrumentos utilizados para la recolección de los datos.

En el tercer y último capítulo, se expone el análisis de los resultados obtenidos para avanzar en las discusiones que los vinculan con el marco conceptual y finalmente, se realizan las conclusiones pertinentes, con sus alcances y límites, brindando los aportes que la investigación ofrece al quehacer psicopedagógico.

CAPÍTULO I:

MARCO TEÓRICO

A lo largo del presente capítulo, se desarrollan aquellas categorías conceptuales consideradas fundamentales para el desarrollo de la investigación.

1. Carácter histórico y cultural de las infancias

Para comenzar, resulta pertinente mencionar que la noción de infancia posee un carácter histórico y cultural. Es por ello que, a lo largo de la historia se han tenido diferentes apreciaciones de los/as niños/as dependiendo de cada contexto y la época. En este sentido, se añade que, desde sus primeros años, el/la niño/a es un ser social activo, único en su proceso de desarrollo y en permanente evolución, que debe ser reconocido como tal y, al identificarse con una especificidad biológica, social y cultural en creciente expansión, debe ser valorado y respetado desde su singularidad. Lo anteriormente expresado, implica garantizar condiciones diferenciadas en cada situación en particular, ofreciendo servicios de atención en salud, educación y protección según se considere necesario. Por estas razones y en función de respaldar y abarcar dicha diversidad, se vuelve oportuno considerar a las infancias desde la pluralidad, contemplando que existen tantas, como niñas y niños quepan en ellas (Onochie, 2011).

A este respecto, se destaca que la historia de la infancia se encuentra atravesada por diversas luchas políticas, ideológicas y por transformaciones de índole social y económicas. El punto de coincidencia entre los historiadores radica en localizar en la modernidad, entre los siglos XVII y XVIII, la emergencia de un nuevo tipo de sentimientos, de políticas y de prácticas sociales relacionadas a la niñez. A su vez, en las sociedades democráticas del siglo XIX, numerosos autores comprendieron a las infancias con sus particulares formas de ver, de entender y de sentir en mundo. Desde entonces y hasta la actualidad, debido a los movimientos en favor de la misma, los medios masivos de comunicación y las investigaciones realizadas, se reconoce al/la niño/a como sujeto social de derechos (Jaramillo, 2007).

Por otro lado, resulta oportuno señalar que durante la etapa que comprende a la infancia, los sujetos adquieren competencias a nivel social, afectivo, cognitivo, comunicativo y psicomotriz que son desarrolladas mediante

el conocer, el hacer y a través de la interrelación con los demás. De esta manera, los/as niños/as logran construir las estructuras necesarias para la apropiación del mundo exterior, el reconocimiento de sí mismos y de los otros. Sin embargo, su desarrollo y puesta en escena, se encuentran relacionados con las posibilidades de acceso brindadas por el entorno y con las oportunidades de vinculación cultural (Chica & Rosero Prado, 2012).

Además, en palabras de Chica & Rosero Prado (2012) el aprendizaje, la educación y la formación, se presentan como procesos que contribuyen al desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para que los individuos sean capaces de apropiarse del mundo simbólico y cultural, siendo de vital importancia la calidad y el tipo de experiencias brindadas en los primeros años de vida. Este desarrollo, que se constituye en la infancia y se consolida a lo largo de toda la vida, tiene el objetivo de dotar a los sujetos de una amplia diversidad de conocimientos, vivencias, sentimientos, contribuyendo a fortalecer la autonomía e identidad: cuantos más escenarios de visibilización posean, más oportunidades tendrán para comprender e interpretar el mundo.

Por su parte, Marelli (2010) propone pensar que las infancias, en tanto construcción social, permiten el encuentro con “otros” significativos y llevan las huellas de las instituciones por las que transitan el pasaje del ámbito privado-familiar al público-social. En este sentido, Jaramillo (2007) sostiene que para definir esta categoría se vuelve necesario identificar el carácter de conciencia social que poseen, debido a que se vinculan constantemente con múltiples agentes socializadores, señalando en primer lugar a la familia y en segundo a la escuela, la cual en los tiempos que corren, asume un rol fundamental.

En suma, resulta adecuado pensar que las infancias, desde las perspectivas social e histórica, posibilitan el análisis de la configuración de la sociedad contemporánea y también de los deseos de transformación de ésta a partir de nuevas formas de lazo social entre generaciones (Marelli, 2010).

1.1 Derechos de las infancias

En septiembre de 1990, se sanciona en la República Argentina la Ley 23.849 otorgándole carácter de ley nacional a la Convención Internacional de los

Derechos del Niño y logrando, posteriormente, una jerarquía constitucional. Además, se promulga y decreta la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

A partir de ese momento, surge jurídicamente una nueva concepción de la niñez y por primera vez, son considerados no sólo objeto de protecciones especiales por parte de los adultos y del Estado, sino sujetos de un conjunto de derechos civiles y políticos que los equiparan a la condición de ciudadanos, garantizándoles un lugar protagónico y volviéndolos partícipes activos en su propio desarrollo, el de sus familias y el de su comunidad (Marelli, 2010).

En síntesis, la ley se proclama a fin de que estos puedan tener una infancia feliz y gozar de los derechos y libertades que en ella se enuncian; instando a que los padres, las organizaciones particulares, las autoridades locales y los gobiernos nacionales reconozcan los mismos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole. Es decir, el niño goza de una protección especial y dispone de oportunidades y servicios; tiene derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados; aquel que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado que requiere su caso particular; para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión; siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; tiene derecho a recibir una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes, su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social; debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales estarán orientados hacia los fines perseguidos por la educación; y por último, el niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación (Declaración Universal de los Derechos del Niño, 1959).

Por otro lado, se establece que los Estados que ratifiquen tal ley, deben asegurar de manera obligatoria que todos los menores de dieciocho años gocen de sus derechos sin distinción de raza, color, idioma, lugar de nacimiento o

cualquier otra condición del niño/a, de sus padres o de sus representantes legales (Declaración Universal de los Derechos del Niño, 1959).

1.2 Infancias en la sociedad contemporánea argentina

Al respecto, Carli (1999) expone que las nuevas formas de la experiencia social, en un contexto de redefinición de las políticas públicas, de las lógicas familiares y de los sistemas educativos, modifican las condiciones en las que se construye la identidad y transcurren las infancias de las nuevas generaciones. Esto genera, en palabras de la autora, la construcción de nuevos lenguajes que permitan dar cuenta de lo real y de lo desconocido que la experiencia infantil revela para los adultos: los/as niños/as, en permanente devenir, son testigos y contemporáneos de un presente histórico frente al cual la percepción e interpretación de los adultos se hallan mediadas, en mayor medida, por la inscripción del pasado en su memoria generacional.

Lo anteriormente expresado, pone de manifiesto las diferencias generacionales ya que, en la actualidad, se reconoce que la sociedad se encuentra atravesando una crisis transformadora que implica una sensación de vulnerabilidad permanente y una diferente modalidad de habitar el mundo, mediada por los avances tecnológicos, los medios masivos de comunicación, las nuevas alternativas comunicacionales y las distintas formas de vincularse. El impacto, se centra en la escasa posibilidad que poseen los/as niños/as de hoy para compartir horas en compañía de sus adultos-pares significativos, a causa de la vertiginosidad que atraviesa los tiempos que transcurren (Reyes Naranjo, 2015).

Entonces, las infancias se configuran con nuevos rasgos en sociedades caracterizadas, entre otros fenómenos, por la incertidumbre respecto al futuro, por la caducidad de las representaciones existentes sobre ellas y por las dificultades que aparecen al momento de crear un nuevo imaginario debido a que resulta ignota, compleja y por momentos incomprensible e incontenible desde las instituciones (Carli, 1999).

1.3 Infancias y grupo de pares

Durante el desarrollo de esta etapa, se hace presente la influencia conjunta de la familia, del grupo de pares y de la institución escolar (Lahire, 2007). En este sentido, resulta pertinente mencionar que las múltiples realidades sociales definen no sólo al sujeto, sino también a las relaciones que mantiene con grupos de pares y adultos de referencia en espacios alternativos al familiar (Fourcade et al., 2014). Es decir, las características de los diferentes entornos adquieren relevancia en la conformación de los vínculos y el ejercicio de distintos roles (Bronfenbrenner, 1987).

En este marco, Steinberg (1999) sintetiza que los pares poseen un lugar fundamental respecto a la construcción de la identidad, debido que permiten experimentar distintos roles brindando modelos y ayudando a lograr una mayor diferenciación y autonomía en relación al entorno familiar. Sin embargo, Fourcade et al. (2014) consideran que las familias y la escuela, en tanto agencias primarias y secundarias de socialización, se encuentran fuertemente condicionadas en su capacidad de transferir recursos diversos y de calidad que permitan al niño/a multiplicar las opciones de interacción social, ejercicio de roles, reconocimiento de la diversidad, normas, valores, entre otros.

2. Factores protectores y de riesgo: sus incidencias en el desarrollo humano integral

Según la Organización Mundial de la Salud (2004) existen factores referidos al carácter individual, familiar, social, económico o ambiental, que pueden proteger o no a las personas. En este marco, se indica que diversas son las causas que inciden positiva o negativamente en el bienestar y la salud mental de los sujetos: la violencia, la pobreza, la estigmatización, la exclusión y la vida en entornos frágiles o de crisis humanitaria, son algunos de los que se manifiestan de forma recurrente.

Por su parte, Valdés (1994) expone que los factores protectores son aquellos que reducen la probabilidad de emitir conductas de riesgo o de tener consecuencias negativas cuando el sujeto se encuentra involucrado en ellas, cumpliendo una función benéfica o de protección para el estado de salud del individuo, ayudándolo, a su vez, en la adaptación al ambiente físico y social. En definitiva, son recursos o condiciones con los que cuentan las personas como mecanismo de defensa, ante situaciones de riesgo o vulnerabilidad, favoreciendo el manejo de emociones, la regulación del estrés y permitiéndoles, de este modo, potenciar sus capacidades. En esta línea, es imprescindible el reconocimiento del contexto social y familiar, como dimensiones que también tienen un impacto significativo en el estado emocional de las personas (Amar et al., 2003).

En contraste, los factores de riesgo aluden a la presencia de situaciones contextuales o dificultades personales que, al estar presentes, incrementan la probabilidad de desarrollar problemas emocionales, conductuales o de salud. La exposición a dichos factores puede dificultar el cumplimiento de diferentes tareas tales como, el logro del control de impulsos, la conformación de la identidad, el despliegue del pensamiento abstracto formal, la diversificación del repertorio emocional y el aprendizaje de ciertas destrezas físicas, entre otros. De modo general, se considera que el manejo de los mismos podría propiciar el desarrollo de factores protectores que acompañen el crecimiento y la maduración sana del sujeto (Krausskopf, 2003).

2.1 Vulnerabilidad social: una mirada teórica

Los lineamientos propuestos en la obra de Ruiz Rivera (2011), permiten pensar y definir una categoría fundamental en la presente investigación: la vulnerabilidad social. El autor sostiene que se trata de aquellos casos en los que el sujeto encuentra algún tipo de amenaza relacionada con factores propios de su contexto, que lo pueden hacer sentir imposibilitado de alguna manera. Al respecto, se añade que estos factores se encuentran en íntima relación con las posibilidades que posee el individuo de disponer de un conjunto de condiciones asociadas a su bienestar (económicas, educativas, sanitarias, etcétera), en efecto, si las mismas no se cumplen, pueden contribuir a que éste se sienta incapaz e inhibido en algunos aspectos de su cotidianidad y, por ende, vulnerado.

Por su parte, Pizarro (2001) menciona que el concepto de vulnerabilidad social posee dos componentes explicativos: en primer lugar, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático; y, en segundo lugar, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan para afrontar los efectos de dicho evento. A este respecto, se resalta que las oportunidades que brinde el mercado, el Estado y la sociedad, se vuelven determinantes para que las familias puedan aprovechar sus recursos y utilizarlos al momento de enfrentar la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran inmersos.

En esta dirección, algunos organismos internacionales (CEPAL/CELADE, 2002) definen a la mencionada categoría, como una combinación de eventos, procesos o rasgos que constituyen adversidades potenciales, para el ejercicio de los distintos tipos de derechos ciudadanos o para el logro de los proyectos de las comunidades, los hogares y las personas. La misma alude, entonces, a la incapacidad de brindar respuesta frente a dichos riesgos y a la imposibilidad de adaptarse a las consecuencias (Rubilar, Lemos & Richaud, 2017).

2.2 Infancias y familias en contextos de vulnerabilidad social

Las familias son fundamentales para que los/as niños/as reciban una educación afectuosa y desarrollen múltiples habilidades sociales. Para que una relación se torne significativa, se debe procurar la presencia de una o más personas adultas responsables -que compartan lazos de sangre o no-, que sirvan de referente para el infante y brinden vínculos, soporte y acompañamiento de tipo afectivo (SOS Children's Villages, 2016).

De igual modo, se señala que el niño/a para devenir en sujeto, necesita de un adulto que le acerque la lengua, la cultura y que, además, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla. Desde este punto de vista, se establece una relación asimétrica que supone priorizar la vulnerabilidad del infante, puesto que su subjetividad se encuentra en constantes vías de conformación (Ramírez et al., 2015). Por esta razón, se destaca que el vínculo familiar implica no sólo resolver las necesidades básicas, sino también favorecer nuevas formas de ver y pensar el mundo, colaborar en la conformación de la personalidad y brindar apoyo emocional, entre otros. Por lo tanto, el ambiente en que crecen los sujetos determina ciertos elementos fundamentales para un desarrollo pleno, independiente y autónomo (SOS Children's Villages, 2016).

Se agrega que, aunque los/as niños/as reciben influencias desde diversos ámbitos, se considera que es en el entorno familiar aquel en el que desarrollan los vínculos afectivos iniciales necesarios para la supervivencia y el crecimiento sano. Si bien las funciones pueden cambiar a lo largo del ciclo vital de una persona, dichos vínculos continúan repercutiendo en la vida de sus miembros. En consecuencia, el ejercicio de la parentalidad es complejo, ya que demanda la conjunción de diversos factores indispensables, tales como son la sensibilidad y respuesta oportuna a las necesidades de los sujetos, la aceptación incondicional de la individualidad y la expresión apropiada del afecto; a la vez que el control o supervisión adecuados en relación a cada etapa evolutiva (Lemos et al., 2017).

Dentro de la institución familiar, otra noción que se puede destacar es el de resiliencia que se define como la capacidad inmutable que posee una persona, para superar y sobreponerse a diversas circunstancias. Desde una

perspectiva contextual e histórica, este proceso dinámico y cambiante, puede manifestarse ante ciertas exigencias o condiciones. En efecto, la resiliencia familiar refiere a patrones conductuales y competencias funcionales que la unidad “familia” demuestra bajo estrés o circunstancias adversas, determinando su habilidad para recuperarse y mantener su integridad. Entonces, se propone reflexionar sobre la misma, en tanto conjunto de procesos de reorganización de significados y comportamientos que se activan para recuperar y mantener los niveles óptimos de funcionamiento y bienestar, equilibrando aquellos recursos y necesidades que les permiten aprovechar las oportunidades de su entorno (Ramírez et al., 2015).

2.3 Factores protectores y de riesgo en el aprendizaje escolar

Desde una perspectiva general, es posible señalar que las barreras que se les presentan a los niños/as y jóvenes en su paso por la educación formal pueden ser de diversa índole: emocionales, familiares, interpersonales, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje o con el clima de la institución educativa en la que están inmersos. Usualmente, estas condiciones se encuentran acompañadas de factores o fenómenos más complejos o profundos y, en la mayoría de los casos, desembocan en fracaso escolar (Díaz López & Pinto Loría, 2017). Lo anteriormente expuesto, supone atender la complejidad de la escolarización, experiencia que no debe reducirse meramente a un conjunto de atributos binarios ni debe entenderse como un fenómeno monocausal, sino como una composición compleja de diversos factores que, a lo largo del tiempo, determinan un amplio abanico de situaciones posibles (Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2010).

En esta instancia, Alvarado et al. (2008) proponen pensar en un paradigma socio-crítico para fundamentar que el conocimiento se construye por intereses que parten de las necesidades de los grupos prestando especial atención, a fenómenos como la pobreza de amplios sectores de la sociedad, la fragmentación social y la precariedad en los sistemas defensivos de la población ante los riesgos, entre otros. Desde este punto de vista, los autores sugieren que

la autonomía racional y liberadora del ser humano, se consigue mediante la capacitación para la participación y transformación social.

La naturaleza dialéctica de esta teoría, invita a reflexionar acerca de la escuela como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación. En este sentido, la institución escolar puede convertirse en un verdadero espacio de comunicación, fructífero para brindar oportunidades a los alumnos -vulnerables o no- de establecer vínculos positivos que compensen experiencias negativas de otros contextos sociales (Uriarte, 2006, citado en Díaz López & Pinto Loría, 2017).

En resumen, el desafío de aprender al que se encuentran expuestos los alumnos a lo largo de sus trayectorias académicas, implica tener en cuenta la presencia de múltiples factores que pueden favorecer el aprendizaje o dificultarlo. Atentas a estas realidades, las instituciones educativas deben brindar recursos que garanticen la educación mediante el desarrollo de acciones o situaciones que promuevan las competencias y habilidades personales, el cuidado de la salud y bienestar y la prevención de situaciones tales como el fracaso académico, la repitencia o deserción, entre otros (Sirlopú & Salgado, 2010).

3. El aprendizaje desde un marco constructivista

Para desarrollar la concepción de aprendizaje que se adopta a lo largo de la presente investigación, se hace hincapié en lineamientos basados en la teoría constructivista que implica pensar, sintéticamente, que el aprendizaje es esencialmente activo. Es decir, una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora tanto a sus experiencias previas como a sus propias estructuras mentales. Por lo tanto, toda información nueva es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto. En consecuencia, el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo sino que, por el contrario, es un proceso subjetivo que se modifica constantemente a la luz de las experiencias (Payer, 2005).

Desde esta perspectiva, se concibe a la inteligencia como una capacidad abstracta y preformada de la mente humana que supone un proceso de adaptación y organización de sistemas de acciones. La misma, cuenta con un funcionamiento donde los esquemas de acción construidos en los intercambios con el medio, se convierten en elementos claves, logrando un estado de equilibrio y adaptación. Así, en este proceso evolutivo todo nuevo cambio o modificación de los esquemas en función de la experiencia, es conceptualizado como aprendizaje (Dongo, 2008).

En relación, se toman los aportes más significativos de la obra de Vygotsky (1979) quien, a grandes rasgos, establece que el conocimiento es producto de la interacción social y de la cultura. La discusión se focaliza, entonces, en el origen y la naturaleza social de las funciones superiores de la mente. En palabras del autor, este funcionamiento, solamente puede ser entendido al examinar los procesos sociales y culturales en los que el sujeto se encuentra inserto considerando, en un segundo plano, los factores genéticos.

A su vez, es contundente al postular que el desarrollo es producto de las interacciones que se establecen entre la persona que aprende y otros individuos mediadores de la cultura. En tal sentido, el aprendizaje gira en torno a la denominada “zona de desarrollo próximo”, distancia que expresa aquello que el niño puede lograr independientemente, en contraposición a lo que alcanza en

conjunto con un mediador. Esto último, explica la diferencia existente entre lo individual y lo social en la solución de los problemas y tareas, pudiéndose extrapolar a las instituciones barriales de educación no formal y, fundamentalmente a la escuela, con sus herramientas, sistemas de símbolos y conceptos, debido a que privilegian los vínculos entre los factores sociales, históricos y culturales (Salas et al., 2000).

Por otra parte, Salas et al. (2000) reflexionan en torno a la obra de Jean Piaget, quien propone pensar en un sujeto individual que progresivamente se convierte en social. En este paradigma, el desarrollo está regido por la consolidación de estructuras mentales representativas del conocimiento y reguladas por fundamentos biológicos, como así también, por el impacto de los factores de maduración. Estas estructuras se organizan en diversas categorías denominadas sensoriomotrices, pre-operacionales, concretas y abstractas, las cuales dependen de un ambiente social apropiado e indispensable para que las potencialidades del individuo se desplieguen.

En relación a la noción de aprendizaje, ésta surge del equilibrio entre dos tendencias polares y complementarias: la asimilación y la acomodación. En la primera, el sujeto incorpora eventos, objetos o situaciones dentro de las formas de pensamiento existentes, lo cual constituye estructuras mentales organizadas. En la segunda, estas estructuras se reorganizan para incorporar aspectos nuevos del mundo exterior, y durante este acto de inteligencia, el sujeto se adapta a los requerimientos de la vida real, al tiempo que mantiene una dinámica constante. Nuevamente, se destaca que el desarrollo avanza transformando la naturaleza del individuo y originando el conocimiento humano (Salas et al., 2000).

A este respecto, se añaden los aportes de Paín (1996), que plantea la importancia de pensar y reconocer al sujeto dentro de un contexto determinado sosteniendo que, para que el aprendizaje sea posible, es necesaria la existencia de una relación dialéctica entre las condiciones internas del sujeto (cuerpo, condiciones cognitivas, dinámica del comportamiento) y las condiciones externas. De igual manera, Dabas (1996) define al aprendizaje como un proceso no lineal, mediante el cual un sujeto en interacción con el medio, incorpora

información según sus necesidades e intereses. Estos datos elaborados de acuerdo a las estructuras cognitivas, modifican su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones en el ámbito que lo rodea requiriendo de la capacidad crítica del individuo.

En resumen, esto implica que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de saberes, sino que constituye un proceso activo por parte del sujeto en el cual debe ensamblar, extender, restaurar, interpretar, y por lo tanto, construir conocimientos desde los recursos de la experiencia y la información que recibe (Carretero, 1994). Sin embargo, no todos los sujetos poseen la misma predisposición hacia los contenidos: en ocasiones no se establece relación alguna con las ideas previas y el aprendizaje se limita a la mera repetición memorística. Por lo tanto, para que éste se produzca es necesario que cobre sentido para el individuo, que la información se estructure con coherencia interna y encuentre relación con los saberes preexistentes (Romero Trenas, 2009).

3.1 ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?

Paín (2008) sostiene que el aprendizaje encuentra sentido en tanto sea transmisor de cultura, ya que solo así favorece el despliegue de las potencialidades de cada sujeto y determina que la educación posee cuatro funciones fundamentales. La primera, remite a un rol conservador, que garantiza la continuidad de la conducta humana mediante la educación, permitiendo la apropiación cultural; en segundo lugar, refiere a la función socializante donde la educación aparece como mediadora entre el Yo y la cultura, transformando al sujeto en un ser social, a la vez que posibilita la identificación con el grupo al que pertenece. En tercera instancia, se destaca la función represiva, que se constituye como instrumento de control, sosteniendo la ideología del sistema vigente; y, por último, cobra sentido la función transformadora como medio para cuestionar, reflexionar y transformar la realidad.

En este marco, resulta necesario hacer otra diferenciación teórica: educación formal y educación no formal. Para ello, se amplían los aportes de Temporetti (2009), quien entiende a la primera noción como aquella que se

extiende desde el nivel inicial o infantil hasta el superior universitario. La enseñanza y el aprendizaje, en tales circunstancias, se ajustan a un plan de estudios o currículum oficial, a un calendario escolar o académico y, a su vez, son reguladas por una serie de normativas de obligado cumplimiento.

En contraste, la noción de educación no formal, surge a finales de la década del 60' debido a la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares. A partir de ese momento, se propone la utilización de denominaciones tales como informal y no formal para dar cuenta del amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada. En esta instancia, es importante destacar que los denominados aprendizajes no formales, son considerados sustanciales en tanto configuran las bases para el desarrollo integral del sujeto, tornándose complementarios de aquellas situaciones que remiten al encuentro dialéctico y pautado entre enseñante-aprendiente-curriculum escolar. En definitiva, se la denomina como "toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños" (Trilla, 1996).

3.1.1 Instituciones barriales de educación no formal: sus alcances y significatividad

En un primer momento resulta oportuno señalar que, si bien los procesos de socialización mantienen estrecha relación con el entorno familiar y los recursos de los hogares, existen instituciones, programas y políticas públicas que buscan complementar los recursos familiares, desarrollando diversas acciones en pos de lograr la participación de la niñez en la vida cultural, artística, deportiva y recreativa de las ciudades, que son parte importante del crecimiento integral de los niños. Las instituciones barriales de educación no formal pueden conceptualizarse, entonces, como aquellos espacios que se encuentran "más allá de la escuela" y que tienen su especificidad, significado y valor educativo propio, sin un cierto grado y tipo de formalización didáctica y que, a la vez, comprenden un conjunto de procesos y medios específicamente diseñados en

función de objetivos de formación e instrucción, pero que no poseen directa vinculación al sistema educativo reglado oficial (Trilla, 1996).

Sin embargo, la acciones que allí se llevan a cabo no dependen sólo de su oferta para lograr participación, sino que se vinculan con las estrategias y recursos familiares, el acceso a la información y los capitales humanos, sociales y culturales en los que socializan los/as niños/as, estimulando o desalentando la pertenencia en actividades no formales de aprendizaje y recreación. Por ello, adquieren tanta importancia las experiencias de formación extraescolares, así como también las características de los espacios públicos barriales en términos de recursos de infraestructura y seguridad (Fourcade et al., 2014).

3.2 Aprendizaje y educación en el marco de la vulnerabilidad social

La cuestión de la igualdad, en sus facetas de igualdad de derechos y de oportunidades, atraviesa al conjunto de la educación. No es lo mismo tener igual derecho de acceso a la escuela que a los conocimientos. Para complicar todavía más las cosas, no se puede pretender un formato único para transmitir y construir conocimientos en grupos sociales diferentes. (Grimson, 2014, p.171)

Realizadas las consideraciones anteriores, resulta preciso citar lo expuesto por Pascual & Thomson (2020), quienes señalan que muchas veces lo que ocurre dentro de los escenarios de las instituciones educativas, poco se relaciona con lo que acontece por fuera de ellas. Esto se acentúa con el carácter homogeneizador al que tiende el sistema educativo: todos debemos aprender lo mismo, al mismo tiempo, de la misma manera. De esta forma no se tiene en cuenta que, en términos de calidad educativa, es fundamental que se reconozcan características propias de cada población, de cada grupo e incluso de cada sujeto.

Desde su perspectiva, Dabas (1998) añade la complejidad que implica el llevar a cabo prácticas en el ámbito educativo que no excluyan los diferentes contextos sociales. Dichos aportes, posibilitan reflexionar en torno a las trayectorias académicas de los individuos que asisten a instituciones de

educación no formal y a la labor de los profesionales que trabajan en ellas. En palabras de la autora, descontextualizar y deshistorizar pueden atentar contra las posibilidades de aprendizaje, por eso, la implicación, el compromiso y la creatividad se convierten en aspectos fundamentales para contribuir a evitar dicho suceso.

Además, la autora afirma que, generalmente, se tiende a la transmisión de conocimientos estereotipados, cerrados, acabados, quitando toda posibilidad de reflexión, de cuestionamiento, de creación y transformación. En este punto, distingue al aprendizaje creativo de aquel alienante. Por su parte, el primero permite la apropiación del conocimiento, tomando como punto de partida el contexto del sujeto, su propia historia, sus intereses, brindando la posibilidad de crear los objetos y hacerlos propios, alejándolo así, de la posición de pasividad. A su vez, señala que ser creativo implica producción propia, esto es, que algo de lo singular atraviese las instancias del aprendizaje. Por otra parte, identifica la concepción de alienante como aquello que resulta ajeno: lo que el sujeto debe aprender es percibido como externo, debido a que no se encuentra en relación consigo mismo, con su historia, contexto e intereses. En este aspecto, resulta pertinente destacar que la educación garantiza mayor igualdad en la medida en que logra visibilizar lo que la mirada normalizadora oculta. Por esta razón, se deben repensar las prácticas alienantes que desubjetivizan y deshistorizan a los sujetos, ya que implican dejar por fuera su historia, sus vínculos y sus experiencias (Dabas, 1998).

De igual manera, Freire (2002) sostiene que la educación no debe limitarse únicamente a la herencia cultural (ideologías, políticas, estructuras sociales, culturales y económicas) cuyo poder suele repetirse de generación en generación sin cuestionarse, perpetuando y obstaculizando formas de ser y de pensar. Por el contrario, debe dar paso a lo novedoso, posibilitar rupturas y cambios a partir de la capacidad crítica que cada sujeto asuma al momento de pensar sus propias circunstancias y hacer sobre ellas.

Es por esto que, se considera relevante profundizar en torno a las infancias, sus familias, sus contextos y sus derechos para determinar tanto

aquellas problemáticas de índole social, como así también, los factores que pueden influir, positiva o negativamente, en el desempeño de los aprendizajes.

3.3 Dialogando en torno a la siguiente pregunta: ¿qué es la psicopedagogía comunitaria?

Otra categoría teórica indisolublemente ligada al aprendizaje y de suma relevancia para la presente investigación es la psicopedagogía comunitaria. A fin de responder al cuestionamiento planteado, se considera sustancial realizar un recorrido a lo largo de la historia, en relación a cómo y desde dónde surge la mencionada disciplina.

La psicopedagogía se origina como una práctica que intenta intervenir resolviendo las situaciones individuales de niños/as y adolescentes que fracasan en el aprender. Este punto de partida, la acerca más a la neurología que a la pedagogía, llevándola a implementar términos como "diagnóstico", "tratamiento" y "paciente", pretendiendo corregir o "reeducar" aquello que se diagnosticaba y señalaba por la medicina como un problema de aprendizaje. En esta instancia, la tarea psicopedagógica consistía en cubrir rápidamente el conflicto, tapando las preguntas que el mismo enunciaba. Actualmente, el campo disciplinar enfoca su mirada tanto en la situación de aprendizaje, como así también, en el contexto particular en el que se encuentra inmerso el sujeto, invitando a pensar que sólo es posible aprender si se cuestionan y articulan tres instancias: desconocimiento, conocimiento y deseo de conocer; permitiendo, además, la apertura hacia espacios subjetivos y objetivos donde la autoría de pensamiento sea posible (Fernández, 1994).

Al respecto Paín (2008) considera que, si el ejercicio profesional se limita a una mera psicopedagogía adaptativa, sólo se coloca al sujeto en el lugar que el sistema le tiene asignado, normalizándolo y enajenándolo. En cambio, la autora propone optar por una práctica que le permita apropiarse de su realidad, de sus posibles dificultades y aprender de ellas. Así, las intervenciones tienden a descubrir qué factores causan el síntoma y, a partir de ello, lograr construir las condiciones propicias para que el individuo pueda pensarse desde otro lugar, desde lo que sí puede y sabe, reconociendo también aquello que no.

En este orden de ideas y tomando en consideración la amplitud de abordajes que ofrece la psicopedagogía, resulta oportuno esclarecer la postura que se adopta, ya que desde la misma se sustentan la mayoría de las reflexiones e interrogantes presentes a lo largo de la investigación: debido a las complejas y múltiples realidades que las comunidades presentan, se decide orientar la mirada hacia la psicopedagogía comunitaria.

En general, las intervenciones psicopedagógicas socio-comunitarias son planteadas desde la prevención y poseen como principales objetivos el desarrollo humano integral y la reducción de los problemas psicosociales a nivel colectivo centrándose, específicamente, en aquellas dificultades, necesidades y cuestiones detectadas en la comunidad. Teniendo en cuenta que la finalidad inmediata de toda intervención es producir una transformación, se destaca que en la intervención socio-comunitaria se trata de generar un cambio a nivel social, mediante la modificación de algunas estructuras y procesos sociales (Baña Castro et al., 2000).

En este sentido, se sostiene que el enfoque planteado por la psicopedagogía comunitaria, exige a los profesionales un análisis esclarecedor al tiempo que demanda intervenciones superadoras, basadas en una concepción de aprendizaje contextualizado en la posibilidad de transformación social. Se parte de la intencionalidad de repensar la práctica desde una perspectiva emergente en la actualidad y, por lo tanto, en permanente reflexión (Juárez, 2012). En relación, los aportes de Freire (2002) enfatizan acerca del rol que cumplen aquellas personas que acompañan trayectorias académicas ya que, en sus palabras, constituyen el principal motor del cambio social; implicando el reconocimiento de la herencia cultural que recae sobre cada sujeto en particular y la sociedad en general. A la vez, señala la importancia de conocer el mundo de los sujetos con los que se trabaja, con el propósito de aprender de sus contextos y, de este modo, acompañarlos integralmente, cuestionando conjuntamente lo establecido con el objetivo de promover una educación librada de los rasgos alienantes.

ANTECEDENTES

A continuación, se realiza una síntesis conceptual de los trabajos y descubrimientos, nacionales e internacionales, que son el sustento y guía de la problemática seleccionada. A partir de la bibliografía revisada surgen, entonces, las principales variables de esta investigación: factores protectores y de riesgo, contextos de vulnerabilidad social y psicopedagogía comunitaria. Todas estas categorías se consideran relevantes, ya que atraviesan el despliegue de los aprendizajes en las infancias.

Partiendo de la primera categoría conceptual mencionada, a nivel nacional, Páramo (2011) plantea un estudio de carácter cualitativo-no probabilístico, en el que se identifican los factores de riesgo y de protección en adolescentes situados en la ciudad de Mendoza, Argentina. A través de la técnica de grupos de discusión, recaba la información brindada por jóvenes, padres, profesores y psicólogos para afirmar, por un lado, que el aumento de conductas de riesgo y psicopatologías en esta etapa es un signo de alarma que debe atenderse proponiendo acciones concretas y viables. Por otra parte, mediante la revisión de los diversos programas de prevención exitosos, define denominadores comunes al momento de intervenir: atención individualizada e intensiva; identificación y tratamiento precoces; foco en los sistemas escolares; necesidad de capacitación de los profesionales; entrenamiento en habilidades sociales e incorporación de los pares y de la familia en la prevención. Además, la mayoría de las evaluaciones realizadas demuestran que los programas intensivos, integrales y flexibles son propicios para prevenir este tipo de conductas en adolescentes. Asimismo, señala que contar con profesionales interesados, entrenados, con habilidades de liderazgo y que prioricen los intereses del sujeto, es fundamental para que la intervención significativa sea posible.

Siguiendo con la temática, Cubillos Torres & Patiño Oviedo (2017) llevan adelante una investigación de tipo transeccional descriptivo en la que señalan estas conductas, desde el marco de la salud mental, presentes en alumnos de una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Mediante la misma,

concluyen que los factores protectores predominantes refieren a las creencias religiosas o espirituales sumadas a la conexión afectivo-emocional con los padres, sin incluir las relaciones con personas externas a la diada y, en lo referente a los factores de riesgo, se distinguen las conductas autolesivas y la ausencia de educación emocional.

A nivel internacional, Campos & Peris (2011) buscan describir, identificar y comparar los factores protectores y de riesgo en alumnos de sexto grado en una institución pública y otra privada ubicadas en Asunción de Paraguay, aplicando un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a sujetos de niveles socioeconómicos diferentes. El análisis de los datos revela similitud de resultados para ambas muestras debido que, tanto los alumnos como sus familias, poseen factores protectores y de riesgos semejantes. Las autoras agregan, además, la pertinencia de la promoción de un programa preventivo que cuente con metas dirigidas a modificar las situaciones que predisponen la adquisición de factores de riesgo, a generar condiciones protectoras que eviten ese tipo de comportamientos y a la ubicación o identificación temprana de los adolescentes en situaciones de riesgo, entre otras.

Respecto a la categoría de vulnerabilidad, a nivel local, Tinnirello (2020) propone pensar al interés por aprender y al aprendizaje colaborativo como variables que pueden influir en la trayectoria escolar de adolescentes situados en la ciudad de Venado Tuerto, Santa Fe y, sobre esta base, busca corroborar su factibilidad en tanto factores protectores. Se destaca que la investigación es llevada a cabo desde un enfoque descriptivo-correlacional, interpretando los datos cualitativa y cuantitativamente. De modo general, los resultados indican la presencia de adversidades que dificultan el aprendizaje, aunque sólo algunos pueden reconocer en los conflictos familiares, personales o económicos el origen de dichas circunstancias. Agrega, además, que la imposibilidad de acceso a los recursos materiales, influye significativamente en las trayectorias escolares, incrementando las probabilidades de obstaculizar el desarrollo integral de los sujetos y constituyéndose en un factor de riesgo para el aprendizaje escolar. Ante esta situación, expresan sentirse acompañados por la institución, favoreciendo la experiencia de los estudiantes y emergiendo como factor

protector del aprendizaje. Sin embargo, se señala que el aprendizaje es adquirido por los alumnos significativamente al trabajar de manera individual y con el rol orientador de un adulto, descartando el aprendizaje colaborativo.

Pascual & Thompson (2020), por su parte, realizan entrevistas semiestructuradas dirigidas a profesionales y estudiantes de Rosario que se encuentran en un programa para la inclusión de sectores vulnerables en el nivel de educación superior, deduciendo que su permanencia es resultado de la combinación de capacidades personales, como así también, de la presencia de redes sociales e institucionales que sostienen y acompañan sus recorridos, necesidades y expectativas singulares. A su vez, las autoras invitan a reflexionar acerca de que, tanto el aprendizaje como la vulnerabilidad social, son aspectos que no pueden disociarse de la práctica profesional. En este marco, proponen pensar que un contexto que obstaculiza, excluye e invisibiliza intentando “normalizar” no es favorable para la promoción de aprendizajes; en contraste de aquellos que reconocen y aceptan las diferencias.

A este respecto, Pini (2010) aborda la relación entre las experiencias formativas y los procesos de escolarización de grupos familiares que habitan en contextos de pobreza dentro de la ciudad de Rosario. En relación, la autora expone las consideraciones realizadas por los adultos pertenecientes al barrio, quienes coinciden en adjudicar un valor positivo y prioritario a la escuela en tanto referente simbólico, vinculándola con la oportunidad de progreso social y laboral. Por su parte, los/as niños/as consideran que la necesidad de permanecer en el sistema educativo se asocia a un reconocimiento por parte de los pares y adultos significativos.

Del mismo modo, Wanzek (2018) propone, mediante entrevistas grupales dirigidas a profesoras, psicólogas y doctoras de la ciudad de Buenos Aires, contribuir al debate sobre la intersección del psicoanálisis y lo socio-político durante la primera infancia en los contextos de alta vulnerabilidad señalando que, la existencia de impedimentos respecto a la constitución subjetiva durante esta etapa, puede agravarse frente a estos contextos particulares y al desamparo parental de varias generaciones. En efecto, señala que los/as niños/as al transitar la primera infancia en contextos vulnerables deben ser sostenidos,

principalmente, por Otros sociales -en cualquiera de sus formas familiares, comunitarias o institucionales- posicionándose como garantía de derechos y de afecto.

En el ámbito internacional, Canales et al. (2009) llevan adelante una investigación de tipo cualitativa, realizando entrevistas a alumnos vulnerables de distintas universidades de Chile. La misma, arroja que los riesgos que enfrentan estudiantes vulnerables son variados, destacándose las dificultades académicas, emocionales, sociales y económicas. Estos problemas combinados en distintos momentos de la vida universitaria de los alumnos, afectan el desempeño en el interior de las instituciones que los albergan. Sin embargo, el rol familiar puede brindar un importante soporte afectivo y de contención emocional entre los estudiantes de mayor vulnerabilidad social.

A la vez, Díaz López & Pinto Loría (2017) realizan, mediante entrevistas en profundidad dirigidas a jóvenes del Estado de Yucatán, México que presentan riesgos psicosociales de diversa índole, un estudio desde el paradigma socio-crítico en pos de generar mayores conocimientos en relación a la vulnerabilidad educativa. Las autoras focalizan en aquellos individuos que presentan impedimentos marcados a lo largo de la trayectoria escolar, que puedan afectar al desempeño del currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase. En este sentido, deducen que las barreras que se presentan frente a los jóvenes en su paso por la educación formal son de diversa índole: emocionales, familiares, interpersonales, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje o con el clima institucional educativo. Estas condiciones, usualmente se encuentran acompañadas de factores o fenómenos mucho más complejos o profundos que, en la mayoría de los casos, desembocan en fracaso escolar.

En definitiva, las autoras proponen pensar a la vulnerabilidad educativa como un fenómeno complejo, en el que las dimensiones familiares, socio-interpersonales y de la comunidad escolar se entretajan para dar explicación a la situación de los jóvenes que asisten a la escuela en condición de desventaja. Al respecto, el entorno familiar se posiciona como el ámbito en el que las relaciones y los lazos familiares pueden verse afectados desde edades tempranas debido a las exigencias de tiempo y esfuerzo agotadas en subsistir,

por lo que no representan fuentes de apoyo emocional, de atención o de afecto. Al mismo tiempo, este tipo de relación se reproduce en el contexto escolar, volviéndose la institución receptora de esta conformación social específica y de sus consecuencias.

En relación a la psicopedagogía comunitaria, se destaca que sólo existen investigaciones situadas en el ámbito nacional. Una de las autoras que aborda la temática es Juárez (2007), que parte del análisis cualitativo de diversas experiencias y antecedentes relatados por los vecinos de una comunidad barrial. En efecto, los resultados revelan que asisten a instituciones de educación no formal, vivencian situaciones caracterizadas por el individualismo, la violencia, la vulnerabilidad, la marginación y el abandono. En este sentido, propone como aspecto enriquecedor a la psicopedagogía comunitaria y su quehacer desde una perspectiva prosocial para brindar, desde la prevención, respuestas superadoras a la situación socioeducativa y sanitaria. También reflexiona que los vecinos, las familias, los grupos e instituciones que conforman una determinada comunidad, pueden convertirse en activos agentes de cambio y transformación de la realidad social basados en comportamientos prosociales.

Actualmente y en relación a la experiencia propuesta por Enright et al. (2020), parecen predominar otras expectativas en torno al trabajo psicopedagógico y educativo en el ámbito comunitario, de la ciudad de Buenos Aires. En efecto, el equipo desarrolla un proyecto que recibe sujetos en situación de aprendizaje, para desplegar prácticas educativas y psicopedagógicas a través de un trabajo interdisciplinario. En este contexto, se identifica la necesidad de trabajar con los imaginarios de los docentes en cuanto a las condiciones en las que se encuentran los niños/as, sus familias y sus hogares; imaginarios que tienen consecuencias sobre las intervenciones y que muchas veces, se constituyen en obstáculos que impiden ver o escuchar al otro.

Para finalizar, resulta pertinente mencionar otro artículo propuesto por Juárez (2020) que, utilizando una metodología cualitativa-interpretativa-crítica, reflexiona sobre la psicopedagogía comunitaria como campo de conocimiento emergente. La autora se cuestiona por las realidades y problemáticas que vivencian los pueblos latinoamericanos, particularmente en el campo de la salud,

atravesados por un entramado social, político y económico de injusticia creciente. De esta manera, señala algunas de las problemáticas vigentes: infancias desprotegidas y vulneradas, jóvenes perseguidos y criminalizados y adultos mayores cada vez más empobrecidos. Lo mencionado con anterioridad, exige responder de acuerdo a la complejidad que conforman las nuevas demandas, planteando la importancia de repensar la perspectiva clínica-educacional, a veces restrictiva, para comenzar a apostar en territorios donde la realidad modifica las formas de pensar y hacer psicopedagogía. Esto implica, tener en claro que es un trabajo difícil, complejo, que demanda tiempo y permanencia con la comunidad y, sobre todo, colocarse en el lugar de quienes sufren, son vulnerados y violentados (Juárez, 2020).

Por último, cabe aclarar que, si bien se han visualizado en el recorrido de antecedentes ciertas conceptualizaciones relacionadas a las categorías subyacentes, no se han hallado investigaciones realizadas específicamente desde el campo disciplinar psicopedagógico, centradas fundamentalmente en identificar y describir los factores protectores y de riesgo que influyen en los aprendizajes de niños/as que habitan en contextos de vulnerabilidad social y focalizadas, además, en reconocer los recursos que brinda la psicopedagogía comunitaria para trabajar en dichos ambientes. De igual manera, sólo tres de ellos son abordados desde la perspectiva profesional.

CAPÍTULO II:

ASPECTOS METODOLÓGICOS

METODOLOGÍA

En el presente capítulo se describen y detallan los aspectos relacionados al proceso de investigación, reflexionando en torno al siguiente interrogante: ¿Cuáles son los factores protectores y factores de riesgo que influyen en el desempeño de aprendizajes en las infancias en contextos de vulnerabilidad social, reconocidos por profesionales en psicopedagogía, docentes y agentes de instituciones barriales de educación no formal de la ciudad de Venado Tuerto?

4.1 Objetivos de la investigación

Para llevar adelante la presente investigación, se exponen:

Objetivo general

- Indagar acerca de los factores protectores y factores de riesgo que influyen en el desempeño de aprendizajes en las infancias en contextos de vulnerabilidad social.

Objetivos específicos

- Identificar y describir los factores protectores y de riesgo que influyen en los aprendizajes, reconocidos por profesionales en psicopedagogía, docentes y agentes de instituciones barriales de educación no formal.
- Indagar las características que posee el aprendizaje en la población seleccionada.
- Reconocer los recursos que brinda la psicopedagogía comunitaria para trabajar en ambientes vulnerables.

4.2 Enfoque metodológico

La investigación científica, es una disciplina compuesta de procesos sistemáticos y empíricos, aplicados al estudio de fenómenos. Estas características reflejan un trabajo de recolección y análisis de datos a fin de ser

evaluados y buscar progresos (Hernández Sampieri et al., 2010). A su vez, Samaja (1994) añade que es un procedimiento en el que el investigador confronta sus representaciones e ideas, con las concepciones presentes en la sociedad y, así, descubre respuestas a hechos o situaciones que ponen en cuestión sus creencias básicas.

Por otra parte, se la define como un tipo de investigación sistemática, controlada, empírica y crítica de proposiciones hipotéticas sobre las presuntas relaciones entre fenómenos naturales. Considerarla de este modo, implica la presencia de una disciplina constante que no deja los hechos ligados a la casualidad y que se basa en fenómenos observables de la realidad, a la vez que juzga constantemente de manera objetiva y elimina las preferencias personales y los juicios de valor. Por lo tanto, llevar a cabo una investigación científica es hacer investigación en forma cuidadosa y precavida (Hernández Sampieri et al., 2010).

A lo largo de la presente, se sostiene un enfoque metodológico cualitativo, semiestructurado. Esto es, el diseño a emplear está planificado con antelación, lo cual implica cierta estructuración previa, pero se vuelve necesario tener en cuenta que la misma no es determinante, por lo cual, ciertas cuestiones son decididas a lo largo del proceso, en función del contexto y los sujetos a investigar. Dicho enfoque, se centra en comprender y profundizar un fenómeno en específico, explorándolo desde la perspectiva de los propios participantes y tomando en consideración la manera en la que perciben subjetivamente la realidad (Archenti et al., 2007).

En definitiva, el proceso de indagación es flexible y se mueve entre las respuestas de la población seleccionada y el desarrollo teórico (Hernandez Sampieri et al., 2010).

4.3 Diseño y alcance

El diseño responde a una lógica no experimental, en tanto se trata de observar los fenómenos tal y como se desarrollan en su contexto natural, sin la intervención de un investigador que intente modificar el objeto de estudio

manipulando, creando y controlando intencionalmente las variables y las condiciones circundantes (Behar Rivero, 2008). Además, es un diseño de corte transversal, ya que se realiza la recolección de datos en un tiempo único y lugar determinado, con el objetivo de describir las variables intervinientes y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández Sampieri et al., 2010).

El alcance de la investigación es descriptivo, dado que se hace especial hincapié en recoger información sobre la variable a la que se refiere para profundizar, luego, en los datos y en la riqueza interpretativa que representan para el objeto de estudio. El mismo permite considerar la complejidad del ambiente en el cual se movilizan los sujetos protagonistas de la investigación atendiendo, principalmente, a sus interacciones dialécticas (Archenti et al., 2007).

4.4 Elección de la institución

El establecimiento seleccionado posee características contextuales fundamentales para el trabajo de investigación. Se accede al mismo por las narraciones e informaciones de las voces que guían un recorrido por las instituciones, a saber: es de gestión pública estatal y cuenta desde hace varios años con un programa que se extiende a diferentes instituciones barriales, ubicadas en puntos estratégicos de la periferia de la ciudad, cuyo objetivo inicial se centró en brindar espacios dirigidos al área de apoyo escolar. Poco a poco esta situación se modifica y, en la actualidad, debido a las complejas problemáticas contextuales que interfieren en las trayectorias académicas, se decide ofrecer un espacio conformado por profesionales que intervengan acompañando, escuchando y conteniendo, no solamente desde la especificidad académica, sino también desde lo emocional-afectivo.

4.5 Instrumentos de recolección de datos

4.5.1 Entrevista

A fin de obtener ideas, categorías y nociones que permitan un análisis que habilite a enriquecer y profundizar el presente trabajo y los posibles aportes, se llevan a cabo entrevistas dirigidas a diferentes profesionales, partiendo de la idea que la misma constituye una forma específica de interacción social entre el investigador y la muestra. El objetivo principal reside, entonces, en recolectar datos de interés estableciendo un diálogo peculiar y asimétrico, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente.

La ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas, cosa que por su misma naturaleza es casi imposible de observar desde fuera. Nadie mejor que la misma persona involucrada para hablarnos acerca de todo aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado o proyecta hacer. (Behar Rivero, 2008)

Para este estudio, específicamente, se implementan entrevistas focalizadas-semiestructuradas, con el objetivo de abordar los siguientes ejes temáticos: factores protectores y de riesgo, características del aprendizaje y recursos ofrecidos por la psicopedagogía comunitaria para la intervención en contextos de vulnerabilidad social. Este tipo de entrevistas, debido a su escasa formalización, posee la ventaja de permitir un diálogo más profundo y rico, de presentar los hechos en toda su complejidad, captando no sólo las respuestas a los temas elegidos sino también aquellas actitudes, valores y formas de pensar de los entrevistados, a veces inaccesibles por otras vías.

En este sentido, resulta preciso señalar que la entrevista focalizada se caracteriza por ser libre, espontánea y, a su vez, por poseer la particularidad de concentrarse en un único tema. A lo largo de la misma, se proponen algunas

orientaciones básicas para centrar la conversación en los ejes planteados con anterioridad, con el objetivo de explorar a fondo las experiencias vividas por los informantes, quienes son testigos presenciales de hechos de interés para la investigación. Es decir, si bien durante los diversos intercambios se sigue una lista de puntos de interés que guardan una cierta relación entre sí, se trata siempre de preservar, en lo posible, la espontaneidad de la interacción. Esta característica que adopta el encuentro, persigue un lineamiento basado en las entrevistas por pautas o guías, volviéndose un magnífico complemento de lo planteado inicialmente, permitiendo, además, añadir a éstas un tipo de información más subjetiva o profunda que facilita el análisis de los otros datos. En definitiva, esta etapa tiene como objetivo principal favorecer el proceso de vinculación de los conceptos propuestos en el marco teórico con los indicadores empíricos que aporta la muestra (Behar Rivero, 2008).

4.5.2 Observación no participante

En esta instancia, resulta pertinente aclarar que debido a la complejidad de la temática y en pos de brindar una visión aún más amplia y detallada de la problemática, se añade al proyecto inicial la observación de campo como instrumento de recolección de datos. Según Sabino (2010), es considerada una técnica que percibe hechos de manera directa sin ninguna clase de intermediación, colocando al investigador frente a la situación tal como se da naturalmente.

En la presente, se propone realizar una observación directa no controlada en los momentos de taller de apoyo escolar, brindados en una institución barrial de educación no formal, acordando previamente los días y horarios convenientes. En este sentido, se aclara que en el horario del taller que se propone observar, se brinda la merienda a los concurrentes y, luego, se destinan dos horas a resolver, junto a dos docentes, las tareas escolares.

La misma, se realiza de forma no participante adquiriendo una actitud externa de mera contemplación, con el fin de observar la situación en su contexto natural. En todo momento, se procura evitar la alteración del ambiente, considerando que las conductas del observador pueden convertirse en una

desventaja si se interfiere en la espontaneidad del escenario y en los comportamientos de la muestra (Marradi, 2007). Además, para guiar este estudio se elabora una planilla dividida en tres categorías a analizar: aspectos actitudinales y conductuales, desempeño de aprendizajes y relaciones interpersonales.

4.6 Participantes

La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población estudiada; en otras palabras, se trata de un subconjunto de elementos que pertenecen a un total, definido en sus características como población. En la presente, se trabaja en torno a una muestra no probabilística-representativa, debido que no se aspira a realizar inferencias sobre el total de la población.

Al hablar de muestra no-probabilística, se hace referencia a que la elección de los elementos depende específicamente de causas relacionadas con la investigación o de quien hace la muestra (Behar Rivero, 2008). De igual modo, al tratarse de una muestra representativa, las investigadoras seleccionan aquellos elementos que a su juicio resultan característicos, lo cual exige un conocimiento previo de la población a investigar, buscando como resultado estimar las singularidades de la misma.

4.6.1 Entrevista

Hernández Sampieri et al. (2010) plantean una distinción en la cual reconocen que, en ciertos estudios, es necesaria la opinión de individuos expertos en el tema de investigación, en función de los objetivos planteados. En relación, se señala que integran este estudio ocho agentes pertenecientes a instituciones barriales de educación no formal. A este respecto, cabe agregar que, debido a la imposibilidad de hallar más profesionales formados en el área a investigar, se realizó una modificación en relación al proyecto de investigación, ya que en el mismo se plantea, inicialmente, que la muestra estaría integrada por diez profesionales.

En este caso se distingue que, entre los profesionales seleccionados, se hallaron psicopedagogas, trabajadores sociales, docentes de ciencias de la

educación y del nivel primario; todos ellos pertenecientes al equipo de trabajo de instituciones barriales de educación no formal ubicadas en la periferia de la ciudad de Venado Tuerto.

4.6.2 Observación

Concretamente, se observa el taller de apoyo escolar dirigido por dos docentes de ciencias de la educación, al cual asiste una muestra comprendida por doce niños.

4.7 Consideraciones éticas

Los primeros acercamientos con la muestra tienen como finalidad relatar el objetivo general, esclarecer dudas y plantear la posibilidad de realizar futuras entrevistas y/u observaciones en contexto, en un marco de voluntaria colaboración, mencionando los resguardos éticos implicados.

Además, previo a realizar los estudios, los participantes firmaron un consentimiento informado, mediante el cual se especifica el anonimato y la posible grabación de los encuentros.

4.8 Procedimiento de recolección de datos

Para la toma de datos, se consideraron las preferencias y la disponibilidad tanto horaria como espacial de los sujetos. Particularmente, para llevar adelante las entrevistas, se ofreció la posibilidad de concretarlas mediante la plataforma virtual Google Meet o en las diferentes instituciones de educación no formal. Por su parte, los días y horarios a observar, se acordaron previamente con el gabinete de coordinación del taller.

4.9 Análisis de datos

Los datos obtenidos son interpretados considerando que los discursos podrían estar atravesados por factores de diversa índole que, quizás, intervienen en la fidelidad de los mismos. Naturalmente, se adopta una posición

hermenéutica-interpretativa, ya que se pretende la captación plena del discurso y de las representaciones brindadas por la muestra (Archenti et al., 2011).

El análisis y la organización de la información responde a un enfoque de tipo cualitativo. Esto es, los datos recabados se asignan a diferentes categorías de análisis, con el objetivo de identificar y clasificar aquellos elementos con características similares (Hammersley & Atkinson, 1994).

El propósito es expresar todas y cada una de las partes del conjunto que proporcionan respuestas a los interrogantes de la investigación, es decir, al problema formulado. Cabe destacar, por un lado, que el criterio que se emplea para la separación en unidades de contenido es de tipo temático, focalizando en lo desarrollado en las entrevistas y, por otra parte, que las categorías consideradas se correlacionaron con los ejes de las mismas, tomando en consideración, además, las observaciones realizadas. Para el análisis, se atraviesan las diferentes etapas reconocidas por Rodríguez Sabiote (2003): reducción de datos, identificación de categorías de análisis y codificación de las mismas, síntesis y agrupamiento de lo obtenido, disposición y transformación de los datos, obtención de resultados y generación de conclusiones.

Por medio del análisis de la información resultante, se busca dar respuesta a los diferentes objetivos de la presente investigación, entendiéndolos como núcleos temáticos que guían el proceso de interpretación crítica. Siguiendo esa línea, se exponen en los siguientes apartados los resultados obtenidos, interpretados en función de los sustentos teóricos ya explicitados en el desarrollo del Marco Teórico.

CAPÍTULO III:

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

RESULTADOS

5.1 Estudio 1: Entrevistas

A continuación, y de acuerdo a los objetivos planteados al inicio de la presente, se exponen los resultados más significativos de las entrevistas realizadas a los profesionales en psicopedagogía, docentes, trabajadores sociales y agentes de instituciones barriales de educación no formal de la ciudad de Venado Tuerto.

Para ello, se propone la división de las entrevistas en tres apartados a fin de responder a cada uno de los objetivos planteados en la investigación, es decir, las preguntas realizadas en la primera parte apuntan a identificar los factores protectores y de riesgo intentando, además, reconocer las problemáticas más frecuentes a las que se enfrentan las infancias en situación de vulnerabilidad social. La segunda parte, busca indagar las características que posee el aprendizaje en la población seleccionada y, para finalizar, el último apartado intenta dar a conocer los recursos que brinda la psicopedagogía comunitaria para trabajar en ambientes vulnerables.

5.1.1 Resultados obtenidos en la primera parte de las entrevistas

- **Categoría I: Factores protectores**

La presente categoría refiere a aquellos factores que reducen la probabilidad de emitir conductas de riesgo o de tener consecuencias negativas cuando el sujeto se encuentra involucrado en ellas, cumpliendo una función beneficiosa o de protección para el estado de salud del individuo ayudándolo, a su vez, en la adaptación al ambiente físico y social. En definitiva, son recursos o condiciones con los que cuentan las personas como mecanismo de defensa, ante situaciones de riesgo o vulnerabilidad (Valdés, 1994).

En primer lugar, se destaca que el programa de apoyo escolar impulsado por la municipalidad de la ciudad, se divide estratégicamente en diferentes establecimientos de educación no formal de la ciudad, con el objetivo de que

cada sujeto encuentre un punto cercano para acompañar no sólo la trayectoria escolar, sino también las necesidades y subjetividades individuales. En palabras de los agentes:

“La idea es que cada niño encuentre un espacio cercano, cálido y ameno, con un docente (pero también, un adulto) que lo mire, lo escuche y lo acompañe, no solamente en las tareas escolares” (A1).

“Creo que lo fundamental, más allá de enseñar contenidos, es enseñar valores y buenas costumbres. Mi idea siempre fue complementar el rol de la familia” (M1).

“Los chicos van siempre, incluso los días de lluvia. Se apropiaron del espacio y les gusta mucho ir, incluso van antes de horario y se quedan jugando, hablando con el personal... prefieren estar en la institución antes que en sus casas” (S1).

“La idea es mostrar un estilo de vida diferente al que viven dentro del barrio. [...] El objetivo es brindarles una imagen positiva, para que piensen que, por más de que la situación sea extrema, se puede: pero hay que acercarles las oportunidades y este espacio es una” (A2).

“El objetivo es brindar apoyo escolar y acompañar las trayectorias escolares de los niños de dos a veintidós años. Pero, igualmente, se abordan otras cuestiones también, no funcionaría el taller si fuera solo de apoyo escolar, es más una excusa. [...] La mayoría de los chicos va siempre, se apropiaron del espacio y lo prefieren antes que hacer alguna otra actividad” (E1).

- *Subcategoría I: Talleres destinados a repensar las problemáticas más frecuentes.*

En segundo lugar, los entrevistados mencionan que, cada quince días, se dictan talleres destinados al abordaje de las problemáticas más recurrentes (dígase violencia de género, violencia infantil, consumos problemáticos, ESI, entre otras), con el objetivo de desnaturalizar las mismas:

“Se brinda el espacio de apoyo escolar y, además, se ofrecen talleres sobre diversas problemáticas: cada quince días se aborda una diferente. [...] Tienen tan naturalizadas algunas cosas, que te lo cuentan de manera espontánea o comienzan a mostrarse más introvertidos-extrovertidos o hablan de cuestiones que antes no mencionaban, cuestiones sexuales, por ejemplo. [...] No lo ven como algo malo, creen que es parte de la crianza” (S1).

[...]. Se tratan de garantizar derechos. Se realizan diferentes talleres para brindar un espacio en el cual los niños se sientan contenidos, para sacarlos de la calle, para generar espacios de encuentro entre ellos y con un adulto” (A2).

- *Subcategoría II: Trabajo interdisciplinario y capacitación profesional*

Otro aspecto reiterado en los diferentes discursos, refiere a la línea de abordaje que se plantea desde las diferentes instituciones. El trabajo interdisciplinario y la constante capacitación de los profesionales que allí se desempeñan, parecen posicionarse como fundamentales al momento de brindar un espacio que, además, vele por los derechos de los/as niños/as. Desde las voces de los participantes se expresa:

“Cuando tomé el cargo, me di cuenta que había muchísimo de lo ‘no hecho’, es decir, muchas cuestiones que no se habían contemplado: sólo era un espacio para hacer las tareas. Entonces, a partir de este año, nos propusimos garantizar los derechos de los niños y pensar en el apoyo escolar como un ‘te apoyas en mí, desde la construcción en todos los sentidos, no únicamente en lo escolar’. [...] Por esta razón, se tiende a la capacitación constante del personal y se intenta contratar a personas formadas en las áreas necesarias” (A1).

“Se interviene interdisciplinariamente desde la escucha, la contención y la palabra” (L1).

“Tratamos de abordar las problemáticas a través del juego, de talleres específicos y, siempre, de manera interdisciplinaria” (E1).

- *Subcategoría III: Satisfacer necesidades para garantizar derechos*

Por último, los entrevistados entienden la importancia de satisfacer las necesidades básicas de los/as niños/as, como aporte fundamental para favorecer el desarrollo integral y los aprendizajes.

Desde las expresiones de los mismos:

“Para que el alumno sea acompañado desde todas las aristas, lo principal es que las necesidades básicas estén satisfechas. [...] Hay asistentes escolares para darles el desayuno y la merienda y, a principio de año, se abrió una convocatoria para quienes necesitaban calzado, útiles y uniforme escolar” (A1).

“Es importante saber quién es el niño que tenemos enfrente, para entender dónde estamos parados; igual no me quedo con eso, hay que preguntar: ¿qué querés?, ¿qué necesitas?, ¿cómo te puedo ayudar?, ¿desde qué lugar?” (N1).

“Generalmente asisten igual a la institución, porque muchas veces el desayuno o la merienda que brindamos es la única comida que tienen en el día” (A2).

- **Categoría II: Factores de riesgo y problemáticas más frecuentes**

En contraste, los factores de riesgo aluden a la presencia de situaciones contextuales o dificultades personales que, al estar presentes, dificultan el cumplimiento de las diferentes tareas ligadas al desarrollo (Krausskopf, 2003).

En relación, la muestra evidencia que existen factores externos que irrumpen en el proceso de aprendizaje y que son determinantes en el desarrollo subjetivo e integral de los niños/as. Los entrevistados coinciden en destacar, por un lado, aquellos referidos a cuestiones de índole familiar y/o personal (delincuencia, abandono, ausencia de adultos responsables, consumo problemático por parte de los padres, intentos de suicidio, malnutrición, falta de higiene y cuidado personal, violencia física, verbal y sexual, padres no escolarizados, trabajo infantil). Por otra parte, mencionan dificultades de carácter económico y/o laborales que impiden la tenencia de los recursos materiales

básicos para el crecimiento pleno de las infancias (vivienda, alimentos, útiles escolares y vestimenta) y, finalmente, refieren a la sociedad en general como otro aspecto interviniente (estigmatización de la pobreza, imaginario social, escuela expulsiva).

En palabras de los agentes de instituciones barriales de educación no formal:

[...] “Hay cuestiones económicas también, ya que la mayoría de los chicos se acerca porque necesitan el acompañamiento de la institución, ya que no pueden pagar una maestra particular. [...] Muchas veces en sus casas no tienen escritorio, mesa, desayuno, merienda o alguien que esté pendiente de que hagan las tareas. [...] Los adultos no saben leer y escribir o no han tenido la posibilidad de asistir a la escuela” (A1).

“Las problemáticas que más se repiten son la ausencia de los padres, familias desarmadas o monoparentales, violencia verbal y física entre ellos y para con los demás, hambre, adicciones por parte de los padres, hogares atravesados por la pobreza y la falta de recursos materiales. [...] Lo que sucede en los hogares les afecta mucho, he ido a casa de alumnos y pude ver cómo duermen todos juntos, en una misma cama, sin posibilidad de tener un lugar seguro donde estudiar” (M1).

“Familias numerosas atravesadas por la violencia, el maltrato y el abandono. [...] Los adultos referentes están ausentes, ellos se van quedando solos y pasan la mayoría del día en la institución o en la calle, no tienen un referente que se haga cargo de ellos. [...] Se brinda la merienda porque sabemos que muchas veces es el único plato de comida del día. [...] Se manejan con mucha violencia entre ellos, es el modo de comunicarse que conocen y lo replican en todos los ámbitos. También hemos presenciado cuestiones relacionadas al trabajo infantil, muchas veces les comprábamos las cosas que vendían porque si no vendían todo, los padres no los dejaban asistir a la institución” (S1).

“Se observan muchas madres jóvenes o madres solteras, familiares privados de la libertad, violencia física, verbal y sexual, malnutrición y falta de recursos económicos y materiales” (L1).

“Los padres se desentienden totalmente de sus hijos, hay muchos chicos que a los trece o catorce años ya saben todos los problemas que tienen sus mamás y eso los termina dinamitando y llegan muchas veces a fantasear con el suicidio. [...] También hay falta de valoración a la educación desde lo familiar, porque son chicos que vienen de generaciones de padres que no han hecho ni siquiera la primaria entonces, en la lógica de esos papás, que vos vayas o no a la institución no es importante” (A2).

“La escuela se vuelve expulsiva, trabajan con los cinco que tienen adelante, que se portan bien, en lugar de pensar qué intentan manifestar los chicos mediante los diferentes comportamientos. Otra cuestión es la estigmatización de la pobreza: la dificultad más grande que están teniendo los pobres, es que se les echa la culpa de todo. El gran problema que tenemos es que estamos llegando tarde, porque son tantos los ‘no’ que reciben que se resignan: los chicos ya llegan rotos, hay tanto daño que ni siquiera quieren recibir ayuda” (A2).

“Es muy difícil el trabajo con las familias, a veces sentimos que hacemos todo, pero ellos tienen que volver a sus casas, a una realidad completamente distinta y lo que vos habilitaste se inhabilita. [...] Hay niños que sólo quieren aprender a leer para que no les peguen” (E1).

“Mucho influye, además, que la escuela sea tan estructurada, que no promoció nada más que el grito, las planificaciones monótonas y arbitrarias, dejando de lado el contexto en el que viven los niños” (A1).

- **Categoría III: Infancias en contextos de vulnerabilidad social**

Esta categoría implica comprender que el vínculo familiar y social, supone mucho más que resolver las necesidades básicas. Esto es, favorece nuevas

formas de ver y pensar el mundo, colabora con el desarrollo de la personalidad y brinda apoyo emocional, entre otros (SOS Children's Villages, 2016). Por lo tanto, el ambiente en que crecen los sujetos, determina ciertos elementos fundamentales para un desarrollo pleno, independiente y autónomo. Al respecto, los entrevistados expresan:

“Buscamos reconocer cuando hay un derecho vulnerado: por ahí notamos que hay niños que vienen golpeados, con cuestiones higiénicas deplorables y sin alimentarse” (A1).

“Hay muchas necesidades afectivas y materiales y, por lo tanto, lo escolar no es prioridad” (M1).

“Se vulneran todos los derechos de los niños, viven en contextos de extrema pobreza, con falta de recursos, atravesados por la delincuencia, la violencia y el hambre” (A2).

5.1.2 Resultados obtenidos en la segunda parte de las entrevistas

- Categoría IV: Desempeño de aprendizajes

A este respecto, se retoman los aportes de Paín (1996), quien plantea la importancia de pensar y reconocer al sujeto dentro de un contexto determinado sosteniendo que, para que el aprendizaje sea posible, es necesaria la existencia de una relación dialéctica entre las condiciones internas del individuo y las condiciones externas que, precisamente, refieren al contexto.

En efecto, la muestra señala, principalmente, tres aspectos intervinientes en los aprendizajes de los/as niños/as: por un lado, refiere a la ausencia de deseo ligado a los mismos; en segundo lugar, alude a la importancia que posee la presencia de un otro que habilite y acompañe; y, por último, menciona que, tanto la pandemia transcurrida a lo largo de los años 2020 y 2021, como la estructura del sistema educativo, se posicionan como causantes del incremento de las dificultades vinculadas al aprendizaje en la población estudiada. En relación, los entrevistados sostienen:

“Las falencias que se presentan se deben a que estos niños nunca tuvieron la oportunidad de desear” (A1).

“La cuestión educativa ha sido bombardeada y realmente está dinamitada por todo lo que tiene que ver con la pandemia. La población que asiste a la institución se duplicó y hasta triplicó. Otro factor es el tiempo, estamos acompañando a niños que el adulto no tiene tiempo de mirar. No hay tiempo, somos una generación sumamente acelerada que delega la función de enseñar a la escuela, priorizando quizás, otras cuestiones” (A1).

“Se deben buscar constantemente nuevas estrategias que convoquen a los niños a desear. Hay que ver qué es necesario modificar de la enseñanza tradicional para que funcione” (S1).

“Aparecieron muchas dificultades en el aprendizaje como consecuencia de la pandemia y, en algunos casos no hay dificultades específicas en el aprendizaje, sino una carencia de herramientas que, en manos de los docentes, hacen que los chicos no se sientan motivados, porque están atentos a otras cosas” (L1).

“Se trata de llevar adelante una función de andamiaje. El aprendizaje es tan complejo que, si no hay un Otro que sirva de referente, que sea significativo, se torna difícil” (L1).

“Los chicos no se sienten contemplados por el sistema educativo, no les atrae lo que se les enseña porque el proyecto educativo se arma sin tener en cuenta las necesidades que plantea el alumno. No hay vínculo con los profesores, y no puede haber transferencia sin vínculo, es impensable entonces que los chicos puedan aprender de manera significativa” (A2).

“No puede haber aprendizaje si no hay un Otro, y lo que a veces pasa en la realidad educativa, es que no existe ese Otro. [...] Fundamentalmente, para que pueda darse el aprendizaje, se debe dar la comprensión (desde la empatía) y es una de las dificultades más grandes que notamos” (E1).

- **Categoría V: Características del aprendizaje de niños en contextos vulnerables.**

La enseñanza y el aprendizaje, en el marco de la educación formal, se ajustan a un plan de estudios o currículum oficial, a un calendario escolar o académico y, a su vez, son regulados por una serie de normativas de obligado cumplimiento (Temporetti, 2009). En este marco, resulta pertinente mencionar que el aprendizaje se desarrolla a partir de dos ejes elementales: la actividad constructiva y la interacción con los otros. Para impulsar dicho proceso, resulta conveniente distinguir aquello que el sujeto es capaz de aprender por sí solo, para luego, visualizar lo que es capaz de aprender y hacer en contacto con otras personas (Romero Trenas, 2009). En palabras de la muestra:

“Muy pocos de los niños que asisten a la institución están alfabetizados, casi ninguno tiene comprensión lectora. Tenemos niños que están en cuarto grado y aún no saben leer o diferenciar los signos matemáticos” (S1).

“Algunos llegan al secundario sin siquiera estar alfabetizados, llenos de vergüenza, por eso no participan en las clases. Los chicos vienen a mi sufriendo por esta situación, situación que el docente muchas veces no comprende y castiga” (A2).

“Hay una falencia muy grande en la cuestión de la lectura y en la comprensión” (A1).

“Son frecuentes las dificultades en la comprensión lectora, interpretación, razonamiento, escritura, aritmética y grafomotricidad” (M2).

5.1.3 Resultados obtenidos en la parte final de las entrevistas

- **Categoría VI: Representaciones de la Psicopedagogía Comunitaria**

La psicopedagogía comunitaria brinda la posibilidad de acompañar las trayectorias escolares de los/as niños/as teniendo en cuenta, sobre todo, las características de los contextos en los cuales se encuentran inmersos,

ofreciendo oportunidades, nuevas formas de pensar, hacer y movilizar los procesos de aprendizaje. Además, posee como objetivo garantizar tanto el desarrollo humano integral, como así también, la reducción y prevención de los problemas psicosociales, en pos de resguardar a las infancias y promover el cumplimiento de sus derechos. Dicho enfoque, exige a los profesionales un análisis esclarecedor al tiempo que demanda intervenciones superadoras, basadas en una concepción de aprendizaje contextualizado en la posibilidad de transformación social (Juárez, 2012).

“Se trabaja la cuestión educativa en territorio, porque hablamos de diferentes poblaciones: cada docente tiene un perfil, pero también cada barrio tiene un perfil y es importante conocerlo. Yo siempre hablo del aprendizaje desde lo cotidiano” (A1).

“Si no asisten a la institución se concurre a buscarlos al domicilio, para ver y comprender la realidad de la inasistencia” (L1).

5.2 Estudio 2: Observaciones

Con la finalidad de enriquecer y ampliar los resultados obtenidos mediante las entrevistas, se concurre a una institución de educación no formal ubicada en un barrio periférico de la ciudad de Venado Tuerto, con el objetivo de realizar una observación en contexto, de forma no participante. Para guiar el desarrollo de la misma, se proponen tres ejes centrales, a saber: desempeño de aprendizajes, aspectos actitudinales y/o conductuales y relaciones interpersonales.

- *Desempeño en tareas que implican aprendizajes relacionados a contenidos escolares*

De modo general, se observa que los/as niños/as concurren de forma regular a la institución, incluso si no poseen tareas escolares. A este respecto, resulta pertinente mencionar que, si bien el objetivo principal es acompañar las trayectorias escolares, la institución también brinda la merienda.

En un primer momento, los docentes a cargo del grupo solicitan observar los cuadernos de clase para poder plantear, de manera individualizada, las intervenciones correspondientes y brindar, en aquellos casos que lo requieran, los materiales necesarios. En relación, se visualiza que pese al ambiente un tanto desorganizado, quienes poseen tareas escolares o trabajos prácticos con fecha de entrega cercana focalizan su atención en los mismos, planteando dudas, realizando preguntas y logrando finalizar las actividades requeridas.

Por otra parte, cabe señalar que los docentes buscan variadas alternativas al momento de explicar las consignas, puesto que los niños manifiestan dificultades relacionadas a la comprensión y, en ocasiones, parecen no poseer registro de las actividades pendientes o los conocimientos básicos para su realización. Sin embargo, poseen una actitud de agrado frente al aprendizaje y, a menudo, intercambian con los presentes aquellos conocimientos que ya han construido y que podrían resultar de ayuda para los demás.

- *Aspectos actitudinales y/o conductuales de los sujetos que asisten al espacio*

En este aspecto, resulta pertinente mencionar que el espacio se encuentra organizado en mesas integradas por cuatro o cinco estudiantes, pudiendo los sujetos elegir tanto el lugar a ubicar como los compañeros con quienes compartir el mismo espacio. De modo general, se advierte que el acontecer de las clases parece desorganizado debido a las interrupciones constantes por parte de quienes no poseen actividades para realizar y debido al desplazamiento frecuente entre los diversos lugares lo que, en ocasiones, se relaciona con la búsqueda constante de la atención docente; de igual manera, el no disponer de los recursos materiales necesarios (dígase cuadernos, mapas o útiles para la realización de actividades y trabajos) significaría un motivo más de distracción. Cabe agregar que, aunque en algunos casos se vinculan entre sí mediante agresiones verbales o físicas, manifiestan total respeto hacia los docentes y su autoridad.

- *Relaciones interpersonales*

Se observa que, en el trato cotidiano con otros de edades semejantes, algunos niños/as recurren a provocaciones, discusiones, peleas y agresiones físicas-verbales, lo cual interfiere en el cumplimiento de las normas de convivencia que plantea la institución. No obstante, en un ambiente en el que se valora al docente y su rol, los infantes aprecian, respetan y acatan las intervenciones destinadas a marcar aquellos comportamientos que puedan afectar al desarrollo de la jornada.

5.3 Discusión de los resultados

La regularidad de las asistencias y la manifiesta preferencia de los niños/as por permanecer en el establecimiento observado en lugar de habitar un espacio diferente, permiten caracterizar al desempeño profesional y a las instituciones barriales de educación no formal como factores protectores, ante el impacto que generan los contextos vulnerables en los que transitan sus infancias y, a la vez, como garantía de derechos. En otras palabras, las acciones que allí se llevan a cabo tienden a reducir la probabilidad de emitir conductas de riesgo o de tener consecuencias negativas, debido que se intenta responder, mediante el ofrecimiento de un espacio conformado por profesionales que acompañan, escuchan y contienen, no sólo a las necesidades académicas, sino también a las complejas problemáticas que vivencian e interfieren en las trayectorias escolares, dígame: situaciones de pobreza extrema, delincuencia, adicciones, trabajo infantil, violencia verbal, física y sexual, malnutrición, maltrato, abandono familiar, imaginarios sociales y estigmatización de la pobreza (Amar et al., 2003).

Por su parte, en el desarrollo de los aprendizajes se evidencia la intervención de cuestiones relacionadas a la ausencia de Otros significativos en tanto referentes para el acompañamiento de las trayectorias escolares; la escasa contemplación, por parte del sistema educativo, de los contextos en que viven los/as niños/as y de sus intereses; y la poca disponibilidad horaria y espacial destinada, desde el ámbito familiar, a la cuestión escolar. Lo anteriormente expuesto, sumado a los obstáculos contextuales, ocasiona que los sujetos

lleguen al nivel secundario sin estar alfabetizados, con nula comprensión lectora y de consignas simples y con evidentes dificultades ligadas al razonamiento, escritura, aritmética y grafomotricidad. Las consideraciones realizadas, entonces, encuentran relación con el concepto de vulnerabilidad educativa propuesto por Díaz López & Pinto Loría (2017) quienes entienden que los sujetos, a lo largo de sus trayectorias académicas, se encuentran expuestos a múltiples factores que pueden favorecer o dificultar los aprendizajes. En este sentido, deducen que las barreras que enfrentan los sujetos en su paso por la educación formal, sean de carácter emocional, familiar, interpersonal, relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje o con el clima de la institución educativa en la que se encuentran inmersos, usualmente afectan el desempeño escolar.

Atentos a estas realidades, los docentes buscan brindar recursos que garanticen el despliegue de los mismos, mediante el desarrollo de acciones o situaciones que promuevan las competencias y habilidades personales, en función de prevenir situaciones como el fracaso académico, la repitencia o deserción, entre otros. Al respecto, se observa que buscan variadas alternativas para explicar las actividades escolares, debido a los manifiestos impedimentos para interpretar y resolver de manera autónoma y, a la vez, por el desconocimiento de las actividades pendientes o los saberes básicos para su realización. Por estas razones, contar con profesionales interesados y capacitados es sustancial puesto que, para que la intervención significativa sea posible, se torna necesario priorizar los intereses y necesidades del sujeto (Páramo, 2011).

Finalmente, los profesionales entrevistados aluden a la necesidad de trabajar la cuestión educativa en territorio, considerando las características singulares de los barrios en los cuales desempeñan su labor. En relación, indican que, al conocer a la población y al estar presentes en cada barrio tienen la posibilidad, ante ausencias repentinas y prolongadas, de acercarse a los domicilios de los individuos. Al respecto, Juárez (2020) menciona la importancia de conocer la realidad y sumergirse en ella para dar respuesta a las demandas que se configuran. Esto implica, en palabras de la autora, colocarse en el lugar

de quienes sufren, son vulnerados y violentados por el daño que generan las situaciones de pobreza e injusticia social cotidiana.

CONCLUSIONES

A continuación, se invita al lector a realizar un recorrido por las conclusiones abordadas en función de lo expuesto. Para abordar el objetivo general de la presente -el cual refiere a indagar los factores protectores y factores de riesgo que influyen en el desempeño de aprendizajes en las infancias en contextos de vulnerabilidad social-, se propone pensar las características que posee el aprendizaje en la población seleccionada, las problemáticas más frecuentes, el rol que cumplen las instituciones barriales de educación no formal junto a los agentes que allí desempeñan su labor y, además, reconocer los recursos que brinda la psicopedagogía comunitaria para el trabajo en dichos contextos. Al colocar el énfasis en las condiciones y experiencias que influyen en el despliegue de aprendizajes se comprende, entonces, la importancia de conocer la perspectiva de los agentes institucionales involucrados en la realidad social y educativa.

En relación a lo planteado en el primer objetivo específico -identificar los factores protectores y de riesgo que influyen en los aprendizajes-, y de acuerdo a la información recolectada en las entrevistas y observaciones, se reconocen aquellos que actúan como protectores de las infancias en contextos de vulnerabilidad social. En este marco, los diferentes entrevistados coinciden en resaltar el valor que poseen las instituciones barriales de educación no formal ubicadas estratégicamente en la ciudad, para el acompañamiento de las trayectorias escolares y en beneficio del desarrollo pleno e integral de los sujetos. A este respecto, mencionan la importancia de cubrir las necesidades básicas de los/as niños/as y de responder a las problemáticas que enfrentan para que el espacio de apoyo escolar (y el aprendizaje) sea posible.

En el mismo sentido, la muestra evidencia que la propuesta de diferentes talleres que permitan visibilizar, cuestionar y abordar las problemáticas más recurrentes (dígase violencia, abuso sexual, consumos problemáticos, entre otros) se torna un factor protector más de las infancias, en tanto permite desnaturalizar aquellas cuestiones que los/as niños/as manifiestan de manera espontánea intentando, además, mostrar una realidad completamente diferente

a la que enfrentan día a día en los barrios. De igual modo, los profesionales entienden que el trabajo interdisciplinario y la constante capacitación, posibilitan contemplar no sólo aquello referido a los aprendizajes formales, sino también detectar cuando existe un derecho vulnerado y actuar al respecto. Cabe agregar que algunas de las cuestiones mencionadas con anterioridad, se ponen de manifiesto en la observación no participante realizada debido que, por un lado, se visualiza que eligen concurrir al establecimiento incluso si no poseen tareas escolares por resolver: algunos solicitan la merienda, otros buscan la compañía de sus pares y docentes y, por último, están quienes sólo se acercan por períodos cortos de tiempo para jugar y compartir tiempo de calidad en el lugar.

En contraste, se encuentran los factores que aluden a situaciones contextuales o personales que, al estar presentes, incrementan la probabilidad de desarrollar dificultades emocionales, conductuales o de salud, obstaculizando las diferentes tareas ligadas al desarrollo. En este mismo sentido, se presenta a la vulnerabilidad social para referir a aquellos casos en los que el sujeto encuentra algún tipo de amenaza relacionada con factores propios de su contexto que lo pueden hacer sentir imposibilitado de algún modo (Ruiz Rivera, 2011).

En relación, los entrevistados mencionan la amplitud de derechos vulnerados presentes en la población estudiada, enfatizando principalmente en situaciones de pobreza extrema, delincuencia, adicciones, trabajo infantil, violencia verbal, física y sexual, malnutrición, maltrato y abandono familiar. En cuanto a esto, se considera elemental pensar a las infancias no sólo como objeto de protecciones especiales por parte de los adultos y del Estado, sino también como sujetos de un conjunto de derechos civiles y políticos que los equiparan a la condición de ciudadanos, otorgándoles un lugar protagónico y volviéndolos partícipes activos en su propio desarrollo, el de sus familias y el de su comunidad (Marelli, 2010). En otras palabras, aquellos aspectos vulnerados deben ser atendidos en defensa a la Declaración Universal de los Derechos de los Niños (1959) ya que los individuos, hasta los dieciocho años de edad, deben tener una infancia feliz y gozar de los derechos y libertades que en ella se enuncian.

En función de responder al segundo objetivo específico -indagar las características que posee el aprendizaje en la población seleccionada- y atendiendo a la importancia de pensar y reconocer al sujeto dentro de un contexto determinado, los resultados indican que las adversidades vinculadas a la vulnerabilidad social y factores de riesgo, intervienen significativamente en el despliegue de los aprendizajes. A la vez, durante la observación en contexto, se visualiza que algunos/as niños/as parecen no poseer registro de las actividades pendientes o los conocimientos básicos para su realización y que, a menudo, los mayores buscan intercambiar aquellos conocimientos que ya han construido y que podrían resultar de ayuda para los demás. No obstante, durante el desarrollo de la jornada se advierten interrupciones constantes ligadas a provocaciones permanentes y violencia física entre los concurrentes que, en ocasiones, interfieren en el cumplimiento de las normas de convivencia que plantea el establecimiento. Sin embargo, los/as niños/as aprecian, respetan y acatan las intervenciones docentes destinadas a marcar aquellos comportamientos que puedan afectar al desarrollo de la jornada.

Es evidente entonces, la importancia de pensar que la cuestión de la igualdad, en sus facetas de igualdad de derechos y de oportunidades, atraviesa al conjunto de la educación. Es necesario señalar, además, que no es lo mismo tener igual derecho de acceso a la escuela que a los conocimientos: no se puede pretender un formato único para transmitir y construir conocimientos en grupos sociales totalmente diferentes (Grimson, 2014). Significa pues, que muchas veces lo que ocurre dentro de los escenarios de las instituciones educativas poco se relaciona con lo que acontece por fuera de ellas; de esta forma no se tiene en cuenta que, en términos de calidad educativa, es fundamental que se reconozcan las características propias de cada población, de cada grupo e incluso de cada sujeto, llevando a cabo prácticas que no excluyan los diferentes contextos sociales (Pascual & Thomson, 2020).

En este sentido, descontextualizar y deshistorizar son dos herramientas que atentan contra las posibilidades de aprendizaje: se pretende que todos aprendan lo mismo, al mismo tiempo, de la misma manera. En consecuencia, cuando no se ofrecen respuestas adecuadas a las necesidades educativas de

cada alumno, cuando no se toman en consideración los contextos y no se valorizan los intereses de los sujetos, se acentúa el carácter homogeneizador de la escuela: aquí la implicación, el compromiso y la creatividad se convierten en aspectos fundamentales para contribuir a evitar dicho suceso (Dabas, 1998). Este aspecto, invita a reflexionar sobre el antecedente propuesto por Pascual & Thomson (2020) quienes mencionan que, tanto el aprendizaje como la vulnerabilidad social, son aspectos que no pueden dissociarse de la práctica profesional, proponiendo pensar que un contexto que obstaculiza, excluye e invisibiliza intentando “normalizar” no es favorable para la promoción de aprendizajes, en contraste de aquellos que reconocen y aceptan las diferencias.

Por su parte, el último objetivo específico plantea el reconocimiento de los recursos que ofrece la psicopedagogía comunitaria para intervenir en ambientes vulnerables y al momento de acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes, en tanto procura garantizar el desarrollo humano integral, la reducción y prevención de los problemas psicosociales y el cumplimiento de los derechos del niño/a. En efecto, otro aspecto mencionado por la muestra refiere precisamente, a los imaginarios sociales que giran en torno a la vulnerabilidad social y a la estigmatización de la pobreza. A este respecto, Enright et al. (2020) identifican la necesidad de trabajar en aquellos que refieren a las condiciones en las que se encuentran los/as niños/as, sus familias y sus hogares, debido que muchas veces las significaciones otorgadas a nivel colectivo tienen consecuencias sobre las intervenciones y se constituyen en obstáculos que impiden ver o escuchar al otro. Aquí, se agrega la importancia de ofrecer oportunidades de progreso social porque, como advierte uno de los entrevistados (A2), “el gran problema que tenemos, es que estamos llegando tarde, porque son tantos los ‘no’ que reciben que se resignan: los chicos ya llegan rotos, hay tanto daño que ni siquiera quieren recibir ayuda”. [...]

Seguidamente, se recuperan los señalamientos de Juárez (2020), quien problematiza el campo profesional psicopedagógico, exigiendo brindar respuestas acordes a la complejidad en que se conforman las nuevas demandas. En esta instancia, propone repensar la perspectiva clínica-educacional, a veces restrictiva, para comenzar a apostar por fuera de esos muros, en territorios donde

la realidad obliga a modificar las formas de hacer psicopedagogía. Se trata, entonces, de conocer dicha realidad y sumergirse en ella para, solo a partir de ahí, convocar a la teoría y a los campos disciplinares con sus dispositivos teóricos y empíricos en pos de dar respuesta a las demandas que se configuran. Esto implica, en palabras de la autora, tener en claro que es un trabajo complejo y, como tal, demanda tiempo y permanencia en la comunidad (Juárez, 2020).

A continuación, se exponen las limitaciones surgidas durante el proceso de investigación: se presentaron dificultades respecto al hallazgo de profesionales dispuestos a dialogar y brindar información en torno a la problemática, debido a la escasa formación en el área a investigar; por esta razón, se decidió concurrir a una de las instituciones ubicadas en la periferia de la ciudad donde se desarrolla el programa municipal de apoyo escolar, con el objetivo de incluir la observación de campo, instrumento que permitió enriquecer y ampliar los resultados obtenidos mediante las entrevistas. Los límites mencionados demuestran, entonces, que los establecimientos de educación no formal y la labor desempeñada por sus agentes, son un amplio espacio a explorar y un campo propicio para diversificar las prácticas.

En síntesis, los resultados revelan, por un lado, que existen cuestiones de índole familiar y/o personal; dificultades económicas; condiciones laborales que, sumadas al carácter homogeneizador que plantea el sistema educativo y a los imaginarios sociales que giran en torno a la vulnerabilidad y a la pobreza, afectan el desempeño de los aprendizajes, obstaculizando las trayectorias escolares y operando como factores de riesgo. Por otra parte, las instituciones barriales de educación no formal, junto a los profesionales que allí desempeñan su labor y las acciones que se proponen llevar adelante en favor de garantizar los derechos de las infancias, se posicionan como factores protectores, en tanto acompañan y favorecen el desarrollo pleno de los sujetos y sus aprendizajes.

En relación, atender al discurso de los profesionales dedicados al área y observar a los sujetos desempeñarse individualmente, permiten considerar que la figura del Licenciado en Psicopedagogía, formado en el área comunitaria, puede aportar una mirada amplia en función de visibilizar y analizar los aspectos más significativos de este tipo de instituciones y sus agentes para, a partir de

entonces, realizar un diagnóstico, sugerir intervenciones, planificar la organización de variadas propuestas que potencien el acompañamiento y sostén de las trayectorias escolares, como así también, brindar herramientas útiles que permitan la reducción y prevención de los problemas psicosociales. En pos de resguardar a las infancias y promover el cumplimiento de sus derechos se procura atender, especialmente, a las características de los contextos en los cuales se encuentran inmersos, ofreciendo oportunidades, nuevas formas de pensar, hacer y movilizar los procesos de aprendizaje.

En los antecedentes mencionados, se evidencia que el abordaje de la psicopedagogía comunitaria en tanto temática a investigar es reciente y, por lo tanto, escaso. Este hecho se torna significativo, interpela e invita a continuar indagando sus prácticas, sus contextos y las problemáticas vigentes en una trama de injusticia social creciente; intentando así, configurar un presente que se interese por problematizar y exigir, al campo disciplinar psicopedagógico, respuestas acordes a la compleja realidad de los individuos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. En efecto, al tratarse de una temática que implica pensar a las infancias, sus subjetividades, derechos y contextos en constante devenir, reclama un análisis y abordaje permanente: el presente trabajo anhela ser el inicio de un camino abierto a futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y la enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*. 9(2). 187-201.
- Amar, J. A., Llanos, R. A., & Acosta, C. (2003). Factores protectores: Un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud. *Psicología desde el caribe. Universidad del Norte*, 11, 107- 121.
- Archenti, N. et al (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cengage Learning.
- Baña Castro, M. et al (2000). La intervención psicopedagógica socio-comunitaria en un centro educativo de secundaria del distrito V.
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Shalom.
- Blanco, R. (2009) Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. UNESCO.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Paidós.
- Campos, C. & Peris, M. (2011). *Factores protectores y de riesgo en alumnos de una institución pública y otra privada*. [Centro de Documentación, Investigación y Difusión de la Carrera de Psicología de Asunción, Paraguay]
- Canales, A. & De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 50-83.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. S. Carli (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.

- Carretero, M. (1994) *Constructivismo y Educación*. Edit. Aique.
- Chica, M. F., & Prado, A. L. R. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Itinerario educativo*, 26(60), 75-96.
- Dabas, E. (1998). Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio psicopedagógicas. Nueva visión.
- Declaración de los Derechos del Niño. (1959). Oas.org. *Recuperado el 28 de enero de 2022, de <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>*
- Díaz López, C & Pinto Loría, M (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21 (1); 46-54.
- Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (2010). Las condiciones de enseñanza en contextos críticos. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Dongo, A. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista IIPSI*, 11 (1), 167-181.
- Duek, C. & Benítez Larghi, S. (2019). Generaciones, interacciones y dispositivos: un análisis cualitativo de las infancias contemporáneas. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Enright, P. et al (2020). Reinventar el territorio: Una experiencia de intervenciones psicopedagógicas en ámbitos comunitarios. *Redes de Extensión*, 7, 91-95.
- Fernández, A. (1994). El Porqué, Para Qué y Cómo de la Insistencia de la Pregunta: "¿Qué es la Psicopedagogía?". *E. PSI. B. A.*, (0), 11-19.
- Ferreiro, E. (1999). El hombre y su obra. En *Vigencia de Jean Piaget* (pp. 93-131). Siglo XXI.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Grimson, A. (2014). *Mitomanías de la educación argentina: crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Siglo XXI.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). El proceso de análisis. *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hein, A. (2004). *Estudio exploratorio descriptivo de caracterización de factores de riesgo asociados al abandono escolar y sus encadenamientos, en jóvenes de escasos recursos de 12 a 20 años, pertenecientes a tres centros urbanos*. [Tesis de grado, Universidad de Chile].
- Hernández Sampieri, R. et al. (2008). Metodología de la investigación. Cap. 12 y 13. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010) Metodología de la investigación. 5ta edición. McGraw-Hill.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte, (8)*, 108 - 123.
- Juárez, M. P. (2007). *Psicopedagogía en comunidad: Reflexiones y aportes sobre la prosocialidad*. CONICET.
- Juárez, M. P. (2012). Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos. *Pesquisas e Práticas Psicossociais, (7)* 200-210.
- Krausskopf, D. (2003). *Participación Social y Desarrollo en la Adolescencia*. UNFPA.

- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-37.
- Manzano Soto, N. (2008). Jóvenes en contexto de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Docencia*, 35(7), 50-57.
- Marelli, C. (24 de septiembre de 2010). La infancia como construcción social. *El Litoral*. <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2010/09/24/opinion/OPI-N-02.html>
- Ministerio de Educación y Cultura (2006). *Educación no formal. Fundamentos para una política educativa*.
- Onochie, M. (2011). Una mirada regional a la situación de la primera infancia. En E. Duro (Comp.) *Crecer Juntos para la Primera Infancia. Encuentro Regional de Políticas Integrales*. (pp. 50-62). Unicef.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *Promoción de la Salud Mental*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Oviedo, A. & Cubillos, K. (2017). *Factores protectores y de riesgo desde el marco de Salud Mental en los estudiantes de once del Colegio Sierra Morena*. [Proyecto de Grado, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales].
- Paín, S. (2008). *En sentido figurado: Fundamentos teóricos de la Arteterapia*. Paidós.
- Páramo, M. (2011). *Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión*. Universidad del Aconcagua.

- Pascual, A. & Thompson, L. (2020). *Una mirada psicopedagógica al programa para la inclusión y permanencia de estudiantes de sectores vulnerables en el nivel de educación superior de la ciudad de Rosario* [Tesina de Grado, Universidad del Gran Rosario].
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget*. Universidad Central de Venezuela.
- Pini, R. (2010). *Experiencias formativas y procesos de escolarización de grupos familiares que habitan contextos marginales*. [Tesina de Grado, Universidad del Gran Rosario].
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Cepal.
- Reyes Naranjo, P. (2015). Infancia de ayer y de hoy. Diferencias y claves para una buena educación. Caligrafix, recuperado de: <https://www.caligrafix.cl/entry/974-2>.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos.
- Romagnoli, C., Kuzmanic, V. & Caris, L. (2015). La familia y su rol en la prevención de conductas de riesgo: Factores protectores.
- Romero Trenas, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la Educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, (3), 1-7.
- Rubilar, J. V., Lemos, V., & Richaud, M. C. (2017). Programa de fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social: Una propuesta desde el ámbito escolar. *Revista Interdisciplinaria*, 34(1), 157-172.

- Ruiz Rivera, N. (2011). La definición y medición de la vulnerabilidad social: Un enfoque normativo. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, UNAM*, (77), 63-74.
- Salas, M.L. & Vielma, E. (2000) Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner: paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Revista Educere*, 3 (9), 30-37.
- Sirlopú, D. & Salgado, H. (2010). *Infancias y Adolescencias en riesgo: desafíos y aportes de la Psicología en Chile*. Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología.
- SOS Children's Villages. (2016, March 27). La importancia de la familia en el desarrollo de los niños y niñas. SOS Children's Villages. <https://www.aldeasinfantiles.org.co/noticias/2016/la-importancia-de-la-familia>
- Soto, N. & Rodríguez, V. (2015). *Infancias, familia y jardín*.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. McGraw-Hill. 5th ed.
- Temporetti, F. (2009). ¿Teorías del aprendizaje? Manuscrito no publicado. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Tinnirello, J. (2020). *Factores intervinientes en el aprendizaje escolar en adolescentes: Interés por aprender y aprendizaje colaborativo*. [Tesina de Grado, Universidad del Gran Rosario].
- Trilla, J. (1996). La educación fuera de la escuela. *Ámbitos no formales y educación social*.
- Tuñón, I., & Fourcade, H. (2014). *Múltiples formas de socialización en las infancias urbanas*. XI Congreso Argentino de Antropología Social.
- Valdés, M. (1994). *Factores Familiares Protectores para Conductas de Riesgo: Vulnerabilidad y Resiliencia*. Universidad de Chile.

Vygotski, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica/Grijalbo.

Wanzek, L. (2018). Las palabras y los afectos durante la primera infancia en contextos de alta vulnerabilidad. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires.

APÉNDICES

1. *Entrevista dirigida a los profesionales*

- a. ¿Cuál es tu función dentro de la institución?
- b. ¿Qué problemáticas se presentan frecuentemente en la institución? ¿Qué modalidad de abordaje se adopta para responder a dichas demandas?
- c. ¿Cuáles son los obstáculos que, habitualmente, se presentan al momento de abordar una problemática?
- d. ¿Qué concepción tenés acerca del aprendizaje? ¿Y sobre la diversidad?
- e. En relación a las asistencias, ¿los niños concurren de forma regular a la institución?
- f. En líneas generales, ¿podrías caracterizar el desempeño escolar de los niños?
- g. ¿Trabajan con las familias? Si la respuesta es afirmativa, ¿de qué forma?
- h. ¿Qué factores contextuales identificas que tienden a influir en los procesos de aprendizaje de los niños/as (de forma positiva o negativa)? ¿En qué situaciones concretas los has notado?
- i. ¿Qué manifestaciones de los niños te dan la pauta de la existencia de alguna problemática?
- j. ¿Cómo consideras que se puede promover/fomentar una educación global e integral para la población con la que se trabaja?

2. Planilla de observaciones

Aspectos actitudinales y conductuales	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Son organizados y ordenados con sus materiales:			
Interrumpen constantemente:			
Se levantan de su lugar constantemente y se distraen:			
Respetan al docente:			
Desempeño de aprendizajes	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
La mayoría se concentra en las actividades a realizar:			
Preguntan y plantean dudas:			
Logran finalizar las tareas escolares:			
Asisten de forma regular a la institución:			
Asisten con agrado a la institución:			
Tienen facilidad para la comprensión de consignas:			
Reflejan un conocimiento básico de los temas abordados:			
Manifiestan apatía hacia las actividades sugeridas:			
Intercambian material y			

conocimientos:			
Relaciones interpersonales	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Molestan y provocan a sus compañeros:			
Se pelean o discuten con sus compañeros:			
Buscan la atención del profesor:			
Respetan las normas de convivencia:			
Ayudan y colaboran entre compañeros:			
Se tratan con respeto mutuamente:			

3. Consentimiento informado de participación

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada.....
....., cuyas responsables son
.....
DNI.....

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es
.....
.....

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....
.....
.....

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo..... DNI..... acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:



UGR Universidad
del Gran Rosario

Modelo N° 2: Carta de aprobación de la tesina por parte del director

Rosario, 9 de Junio de 2022

A la

Dirección Académica

Lic. Soledad Cattoni

Lic. en Psicopedagogía

Universidad del Gran Rosario

S / D

Por la presente me dirijo a Ud. a fin de comunicarle que, habiendo dirigido el trabajo final de Tesina presentado por las estudiantes Cardone Noelia y Galván Sabrina Belén, sobre el tema Aprendizaje y Vulnerabilidad Social: una mirada desde la psicopedagogía comunitaria, otorgo la aprobación para que sea presentado a consideración del jurado que se designa.

Sin otro particular, saludo a Ud. muy cordialmente.


ANA BRAVO
LIC. EN PSICOPEDAGOGIA
M.P. 923

Modelo N° 2: Carta de aprobación de la tesina por parte del co-director

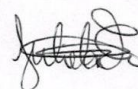
Rosario, A. de Junio de 2022.

A la
Dirección Académica
Lic. Soledad Cattoni
Lic. en Psicopedagogía
Universidad del Gran Rosario

S / D

Por la presente me dirijo a Ud. a fin de comunicarle que, habiendo co-dirigido el trabajo final de Tesina presentado por las estudiantes Cardone Noelia y Galván Sabrina Belén, sobre el tema Aprendizaje y Vulnerabilidad Social: una mirada desde la psicopedagogía comunitaria, otorgo la aprobación para que sea presentado a consideración del jurado que se designa.

Sin otro particular, saludo a Ud. muy cordialmente.



JULIETA TINNIRELLO
LIC. EN PSICOPELAGOGIA
I.I.P. 1099



PROYECTO DE TESINA
presentado para acceder al título de grado de la carrera de
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:
“Aprendizaje y vulnerabilidad social: una mirada desde la psicopedagogía
comunitaria”

Autoras:
Cardone, Noelia. [7371]
Galván, Sabrina. [7373]

Directora:
Lic. Ana B. Bravo.

Co-Director/a:
Lic. Julieta Tinirello.

Fecha de Presentación:
23/11/2021

INTRODUCCIÓN

En el presente proyecto para la realización de la Tesina Final de la Licenciatura en Psicopedagogía, se abordará la relación existente entre vulnerabilidad social y aprendizajes en niños que cursan primer ciclo, con el objetivo de realizar un análisis específico desde una mirada orientada a la psicopedagogía comunitaria. A este respecto, se considera pertinente llevar a cabo una breve revisión de antecedentes atendiendo a los aportes de los diferentes autores y al posible vacío empírico.

En primer lugar, Pascual & Thompson (2020) desarrollan una investigación, a través de entrevistas semi-estructuradas dirigidas a profesionales y estudiantes, mediante la cual concluyen que, la permanencia de estos últimos pertenecientes a sectores vulnerables en el nivel de educación superior, es resultado de la combinación de capacidades personales, como así también, de la presencia de redes sociales e institucionales que sostienen y acompañan sus recorridos, necesidades y expectativas singulares. A su vez, las autoras invitan a reflexionar acerca de que, tanto el aprendizaje como la vulnerabilidad social, son aspectos que no pueden dissociarse de la práctica profesional. En este marco, proponen pensar que un contexto que obstaculiza, excluye e invisibiliza intentando “normalizar” no es favorable para la promoción de aprendizajes; en contraste de aquellos que reconocen y aceptan las diferencias.

En el ámbito internacional, Canales et al (2009), llevaron adelante una investigación de tipo cualitativa, realizando entrevistas a alumnos vulnerables de distintas universidades. La misma, arroja como resultado que los riesgos que enfrentan estudiantes vulnerables son variados, destacándose los que refieren a dificultades académicas, emocionales, sociales y económicas. Estos problemas combinados en distintos momentos de la vida universitaria de los alumnos, afectan el desempeño en el interior de las instituciones que los albergan. Asimismo, los resultados del estudio revelan, en relación al rol de la familia, que ésta puede brindar un importante soporte afectivo y de contención emocional entre los estudiantes de mayor vulnerabilidad social.

Por otro lado, Juárez (2007) parte del análisis cualitativo de diversas experiencias y antecedentes. Los resultados fueron obtenidos mediante conversaciones informales, observaciones, entrevistas en profundidad y talleres en salud realizados con los vecinos de una comunidad barrial en el ámbito de la educación no formal, impregnada de situaciones caracterizadas por crecientes olas de individualismo, violencia, vulnerabilidad, marginación y abandono.

En este sentido, propone pensar como aspecto enriquecedor a la psicopedagogía comunitaria y su quehacer desde una perspectiva prosocial, constituyendo así un aporte de suma relevancia para brindar, desde una perspectiva preventiva, respuestas superadoras a la situación socioeducativa y sanitaria. Desde este enfoque, la autora reflexiona que los vecinos, las familias, los grupos e instituciones que conforman una determinada comunidad, pueden convertirse en activos agentes de cambio y transformación de la realidad social basados en comportamientos prosociales (pp. 9-12).

Actualmente y en relación a la experiencia propuesta por Enright et al (2020), parecen predominar otras expectativas en torno al trabajo psicopedagógico y educativo en el ámbito comunitario. En efecto, el equipo desarrolla un proyecto que recibe sujetos en situación de aprendizaje, para desplegar prácticas educativas y psicopedagógicas a través de un trabajo interdisciplinario. En este contexto, se identifica la necesidad de trabajar con los imaginarios de los/as docentes en cuanto a las condiciones en las que se encuentran los/as niños/as, sus familias y sus hogares; imaginarios que tienen consecuencias sobre las intervenciones y que muchas veces, se constituyen en obstáculos que impiden ver o escuchar al otro (pp. 91- 93).

Para finalizar, resulta pertinente mencionar que, si bien se han visualizado en el recorrido de antecedentes ciertas conceptualizaciones relacionadas a la temática, no se han hallado investigaciones realizadas específicamente desde el campo disciplinar psicopedagógico, centradas fundamentalmente en la psicopedagogía comunitaria como medio de detección de dificultades de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. De igual manera sucede con los factores que influyen en los aprendizajes, en niños que cursan el primer ciclo en Venado Tuerto. Además, a lo largo del recorrido de antecedentes se observó que sólo una de las investigaciones desarrolladas, fue abordada desde la perspectiva profesional.

Teniendo en cuenta los aspectos precedentes, se propone reflexionar en torno al siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son los factores protectores y factores de riesgo que influyen en el desempeño de aprendizajes en las infancias en contextos de vulnerabilidad social, reconocidos por profesionales en psicopedagogía, docentes y agentes de instituciones barriales de educación no formal de la ciudad de Venado Tuerto?

Para llevar adelante este proyecto, se exponen los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Indagar acerca de los factores protectores y factores de riesgo que influyen en el desempeño de aprendizajes en las infancias en contextos de vulnerabilidad social.

Objetivos específicos:

- Identificar y describir los factores protectores y de riesgo que influyen en los aprendizajes, reconocidos por profesionales en psicopedagogía, docentes y agentes de instituciones barriales de educación no formal.
- Indagar las características que posee el aprendizaje en la población seleccionada.
- Reconocer los recursos que brinda la psicopedagogía comunitaria para trabajar en ambientes vulnerables.

MARCO TEÓRICO

A continuación, se realizará una breve aproximación a las principales nociones que sustentan el presente escrito: Psicopedagogía, Psicopedagogía Comunitaria, Aprendizaje, Vulnerabilidad Social, Infancias, Factores protectores y Factores de riesgo.

Poniendo a trabajar la siguiente pregunta: ¿qué es la psicopedagogía?

Para responder este cuestionamiento, se considera sustancial realizar un recorrido a lo largo de la historia, en relación a cómo y desde dónde surge la mencionada disciplina.

La psicopedagogía, se originó como una práctica que intentaba intervenir resolviendo las situaciones individuales de niños y adolescentes que fracasaban en el aprender. Este punto de partida, al inicio, la acercó más a la neurología que a la pedagogía, llevándola a implementar términos como "diagnóstico", "tratamiento" y "paciente", pretendiendo corregir o "reeducar" aquello que se diagnosticaba y señalaba por la medicina como un problema de aprendizaje. En esta instancia, la tarea psicopedagógica consistía en cubrir rápidamente el conflicto, tapando las preguntas que el mismo enunciaba (Fernández, 1994).

Actualmente, el campo disciplinar psicopedagógico focaliza su mirada tanto en el sujeto en situación de aprendizaje, como así también en el contexto particular en el cual se encuentra inmerso. Esto último, invita a pensar que sólo es posible aprender si se cuestionan y articulan tres instancias: desconocimiento, conocimiento y deseo de conocer, permitiendo, de este modo, la apertura de espacios subjetivos y objetivos, donde la autoría de pensamiento sea posible (Fernández, 1994).

Además, se destaca que, la mayoría de las veces, lo que aparece como problema de aprendizaje, corresponde más a un fracaso del sistema enseñante que a una problemática del aprendiente. De ahí la importancia de intervenciones psicopedagógicas, que permitan diferenciar los fenómenos que a veces, mostrándose de una manera parecida, responden a factores causales completamente diferentes, necesitando por lo tanto, de un tipo de respuesta también diferente (Fernández, 1994).

En este orden de ideas, y tomando en consideración la amplitud de abordajes que ofrece la psicopedagogía, resulta oportuno esclarecer la postura que se adoptará, ya que desde la misma se sustentarán la mayoría de las reflexiones e interrogantes presentes a lo largo de la investigación. Debido a las complejas y múltiples realidades

que las comunidades presentan, se determina realizar un análisis específico desde una mirada orientada a la psicopedagogía comunitaria (Juárez, 2012).

En este sentido, resulta pertinente mencionar que este enfoque, exige a los psicopedagogos un análisis esclarecedor al tiempo que demanda intervenciones superadoras, basadas en una concepción de aprendizaje contextualizado en la posibilidad de transformación social. Se parte de la intencionalidad de repensar una psicopedagogía comunitaria como perspectiva emergente en la actualidad, y por lo tanto, en permanente reflexión sobre sus nuevas prácticas (Juárez, 2012).

El aprendizaje desde un marco constructivista

Resulta pertinente desarrollar la concepción de aprendizaje que se adoptará a lo largo del escrito. En este sentido, se considera oportuno hacer especial hincapié en lineamientos basados en la teoría constructivista, la cual señala, sintéticamente, que el aprendizaje es esencialmente activo. Es decir, una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora tanto a sus experiencias previas como a sus propias estructuras mentales. Por lo tanto, toda información nueva es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto. En consecuencia, el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, sino que, por el contrario, es un proceso subjetivo que se va modificando constantemente a la luz de las experiencias (Payer, 2014).

En relación, se destacan los aportes más significativos de la obra de Vygotsky (1979), en la cual resalta que el conocimiento es producto de la interacción social y de la cultura. Esto es, los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, por ejemplo) se adquieren primeramente en un contexto social, para luego, ser internalizados. En otras palabras, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Entonces, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.

Por su parte, Piaget (como se cita en Ferreiro, 1999) plantea que el hombre es un ser que actúa sobre el mundo, transformándolo y, a su vez, transformándose a sí mismo en el curso de sus interacciones; es decir, el conocimiento es acción y, por lo tanto, procede de la misma.

A este respecto, se retoman los aportes de Paín (1996), quien también plantea la importancia de pensar y reconocer al sujeto dentro de un contexto determinado, sosteniendo que, para que el aprendizaje sea posible, es necesaria la existencia de una relación dialéctica entre las condiciones internas del sujeto (cuerpo, condiciones cognitivas, dinámica del comportamiento) y las condiciones externas que, justamente, refieren al contexto.

Del mismo modo, Dabas (1996) señala que cuando el aprendizaje es entendido como un proceso lineal toda contradicción es significada como patológica. En este sentido, lo define como un proceso por el cual un sujeto en su interacción con el medio, incorpora información según sus necesidades e intereses. Esta última, elaborada de acuerdo a sus propias estructuras cognitivas, modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones en el ámbito que lo rodea. Por esta razón, se concluye que el aprendizaje en tanto proceso creativo, requiere de la capacidad crítica del sujeto.

Esto significa, que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del sujeto en el cual deberá ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto, construir conocimientos desde los recursos de la experiencia y la información que recibe (Carretero, 1994).

Vulnerabilidad social

En relación a lo planteado, se toman los aportes de Ruiz Rivera (2011) para pensar en otra importante categoría: la de vulnerabilidad social. El autor sostiene que se trata de aquellos casos en los que el sujeto encuentra algún tipo de amenaza relacionada con factores propios de su contexto, que lo pueden hacer sentir imposibilitado de alguna manera. En el artículo, argumenta la pertinencia de un enfoque normativo, que se diferencie de la noción de resiliencia para definir y medir la vulnerabilidad, ya que la misma difícilmente representará un objetivo válido de desarrollo social. Evitando así, sustentarse en la flexibilidad de las personas y grupos sociales para recuperarse de los efectos negativos de una amenaza.

A este respecto, resulta conveniente añadir que estos factores, se encuentran en íntima relación con las posibilidades que posee el sujeto de disponer de un conjunto de condiciones asociadas a su bienestar (económicas, educativas, sanitarias, etcétera).

Si las mismas no se cumplen, pueden contribuir a que éste se sienta incapaz e inhibido en algunos aspectos de su cotidianeidad y, por ende, vulnerado (Ruiz Rivera, 2011).

Por su parte, Pizarro (2001) sostiene que el concepto de vulnerabilidad social posee dos componentes explicativos: en primer lugar, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático; y, en segundo lugar, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan para afrontar los efectos de ese evento.

A este respecto, resulta fundamental resaltar que las oportunidades que brinde el mercado, el Estado y la sociedad se volverán determinantes para que las familias puedan aprovechar sus recursos y utilizarlos para enfrentar la situación de vulnerabilidad en la cual se encuentran inmersos (Pizarro, 2001).

Acerca de las infancias

Para profundizar en torno a otro concepto nodal de la investigación, se hace hincapié en los aportes de Jaramillo (2007). Al respecto, la autora sostiene que, para definir a las infancias, se vuelve necesario reconocer, primeramente, el carácter de conciencia social que la misma posee, debido a que se vincula constantemente con múltiples agentes socializadores. En este sentido, se destaca como primer agente a la familia y, en segundo lugar, a la escuela, la cual en estos tiempos asume un rol fundamental.

Conceptualmente, desde sus primeros años el niño es un ser social, activo, único en su proceso de desarrollo y en permanente evolución, que debe ser reconocido como tal, como sujeto pleno de derechos. Al identificarse con una especificidad biológica, social y cultural en creciente expansión, debe ser valorado y respetado desde su singularidad (Jaramillo, 2007). Tal es así, que resulta oportuno hablar de infancias (como pluralidad), para respaldar dicha diversidad.

Lo anteriormente expresado, implica garantizar enfoques diferenciados según los requerimientos que se vuelvan necesarios en cada situación en particular. Se debe ofrecer, entonces, una serie continua de servicios de atención en salud, educación y protección (Onochie, 2011).

Factores protectores y de riesgo

Según la Organización Mundial de la Salud (2004) existen categorías que refieren al carácter individual, familiar, social, económico o ambiental de los factores que pueden proteger o no a las personas. En este marco, se indica que diversas son las causas que inciden positiva o negativamente en el bienestar y la salud mental de los sujetos: la violencia, la pobreza, la estigmatización, la exclusión y la vida en entornos frágiles o de crisis humanitaria, son algunos de los que se manifiestan de forma recurrente.

Por su parte, Valdés (1994) expone que los factores protectores son aquellos que reducen la probabilidad de emitir conductas de riesgo o de tener consecuencias negativas cuando el sujeto se encuentra involucrado en ellas, cumpliendo una función beneficiosa o de protección para el estado de salud del individuo, ayudándolo, a su vez, con la adaptación al ambiente físico y social.

En definitiva, los factores protectores son recursos o condiciones con los que cuentan las personas como mecanismo de defensa, ante situaciones de riesgo o vulnerabilidad, favoreciendo el manejo de emociones, la regulación del estrés y permitiéndoles, de este modo, potencializar sus capacidades. En esta línea, es imprescindible el reconocimiento del contexto social y familiar, como dimensiones que también tienen un impacto significativo en el estado emocional de las personas (Amar et al, 2003).

En contraste, los factores de riesgo aluden a la presencia de situaciones contextuales o dificultades personales que, al estar presentes, incrementan la probabilidad de desarrollar problemas emocionales, conductuales o de salud. La exposición a factores de riesgo dificultaría el cumplimiento de las diferentes tareas ligadas al desarrollo, tales como, el logro del control de impulsos, la conformación de la identidad, el desarrollo del pensamiento abstracto formal, la diversificación del repertorio emocional y el aprendizaje de ciertas destrezas físicas, entre otros (Krauskopf, 2003). De manera general, se considera que el manejo de los mismos, podría propiciar el desarrollo de factores protectores que apoyen el crecimiento y la maduración sana del sujeto.

DISEÑO METODOLÓGICO

Enfoque metodológico

A lo largo del proyecto, se propone llevar a cabo un enfoque metodológico cualitativo (no estándar), semi-estructurado. Esto es, el diseño a emplear estará planificado de antemano, lo cual implicará cierta estructuración previa, pero se vuelve necesario tener en cuenta que la misma no será determinante, por lo cual, determinadas cuestiones podrán ser decididas a lo largo del proceso, en función del contexto y los sujetos a investigar (Archenti, 2011).

A este respecto, se destaca que el enfoque seleccionado, posibilita una aproximación descriptiva al campo, considerando la complejidad del ambiente en el cual se movilizan los sujetos protagonistas de la investigación y atendiendo, principalmente, a sus interacciones dialécticas. De esta manera, se alcanzará una descripción detallada y compleja en relación a la problemática (Marradi, 2007). En definitiva, el proceso de indagación será flexible y se moverá entre las respuestas de la población seleccionada y el desarrollo teórico (Hernández Sampieri, 2010).

Diseño y alcance

El diseño responderá a una lógica no experimental, en tanto se trata de observar los fenómenos tal y como se desarrollan en su contexto natural, sin la intervención de un investigador que intente modificar el objeto de estudio manipulando, creando y controlando intencionalmente las variables y las condiciones circundantes (Behar Rivero, 2008). Además, es un diseño de corte transversal, ya que se realizará la recolección de datos en un tiempo único, con el objetivo de que las variables intervinientes sean descriptas y analizadas en un momento dado (Hernández et al, 2010).

El alcance de la investigación es descriptivo, dado que se busca detallar tanto las modalidades, como los niveles de las variables en una población determinada. Esto es, se hará especial hincapié en recoger información sobre la variable a la que se refiere, para profundizar, luego, en los datos y en la riqueza interpretativa que representan para el objeto de estudio.

Participantes

Integrarán este estudio diez profesionales en psicopedagogía, docentes y agentes de instituciones barriales de educación no formal. Se destaca que se tratará de una muestra no probabilística, debido que no se pretende realizar inferencias sobre el total de la población, sino que, por el contrario, se tendrán en cuenta las características de la investigación.

Instrumento de recolección de datos

Se implementarán entrevistas focalizadas, con el objetivo de abordar los siguientes ejes temáticos: características del aprendizaje, reconocimiento de aquellos factores protectores y de riesgo que intervienen en el mismo y particularidades del contexto en el cual se encuentra inmersa la muestra.

En este sentido, resulta preciso señalar que la entrevista focalizada se caracteriza por ser libre, espontánea y, a su vez, por poseer la particularidad de concentrarse en un único tema. A lo largo de la misma, las entrevistadoras propondrán algunas orientaciones básicas para centrar la conversación en los ejes planteados con anterioridad, con el objetivo de explorar a fondo las experiencias vividas por los informantes, quienes son testigos presenciales de hechos de interés para la investigación (Behar Rivero, 2008).

Procedimiento

La toma de datos se llevará a cabo en las diferentes instituciones de educación no formal. Asimismo, se ofrecerá como alternativa debido a la situación sanitaria-contextual vigente, la posibilidad de concretar las entrevistas mediante la plataforma virtual Google Meet.

Se señala, además, que previo a la administración los entrevistados deberán firmar un consentimiento informado, mediante el cual se garantizará la participación voluntaria en la investigación propuesta y se especificará la grabación del encuentro.

Análisis de datos

Los datos obtenidos serán interpretados considerando que los discursos podrán estar atravesados por factores de diversa índole que, quizás, intervendrán en la fidelidad de los mismos. Naturalmente, se adoptará para el análisis de datos una posición

hermenéutica-interpretativa, ya que se pretende la captación plena del discurso y de las representaciones brindadas por la muestra, considerando a su vez, que estas últimas se encuentran atravesadas por variables sociales, históricas y culturales (Archenti et al, 2011).

El análisis y la organización de la información responderá a un enfoque de tipo cualitativo. Esto es, los datos recabados se asignarán a diferentes categorías de análisis, con el objetivo de identificar y clasificar aquellos elementos con características similares (Hammersley y Atkinson, 1994).

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES PLANEADAS

Seguidamente, se presenta la planificación correspondiente al proceso de investigación y elaboración de tesina a realizar a lo largo del año 2022, encontrándose sujeta a posibles modificaciones:

CRONOGRAMA											
AÑO 2022											
ACTIVIDADES	MESES	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT
RECOLECCIÓN DE MÁS ANTECEDENTES/ AMPLIACIÓN DEL MARCO TEÓRICO		■	■								
ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS				■							
RECOLECCIÓN DE DATOS				■	■						
TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS					■						
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN						■	■	■			
CONCLUSIONES								■	■	■	
PRESENTACIÓN											■

REFERENCIAS

- Amar, J. A., Llanos, R. A., & Acosta, C. (2003). Factores protectores: Un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud. *Psicología desde el caribe. Universidad del Norte*, 11, 107- 121.
- Archenti, N. et al (2011). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cengage Learning,
- Behar Rivero, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Shalom.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 50-83.
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y Educación*. Edit. Aique.
- Enright P. et al. (2020). Reinventar el territorio: Una experiencia de intervenciones psicopedagógicas en ámbitos comunitarios. *Redes de Extensión*, 7, 91-95.
- Fernández, A. (1994). El Porqué, Para Qué y Cómo de la Insistencia de la Pregunta: "¿Qué es la Psicopedagogía?". *E. PSI. B. A.*, (0), 11-19.
- Ferreiro, E. (1999). El hombre y su obra. En Vigencia de Jean Piaget (pp. 93-131). Siglo XXI.
- Hammersley, M. y Atkinson. P. (1994). "El proceso de análisis". *Etnografía. Métodos de investigación*. México: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta edición.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, (8) 108 - 123. 14
- Juárez, M. P. (2007). *Psicopedagogía en comunidad: Reflexiones y aportes sobre la prosocialidad*. CONICET.
- Juárez, M. P. (2012). Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, (7) 200-210.
- Krauskopf, D. (2003). *Participación Social y Desarrollo en la Adolescencia*. UNFPA.

- Onochie, M. (2011). Una mirada regional a la situación de la primera infancia. En E. Duro (Comp.) *Crecer Juntos para la Primera Infancia*. Encuentro Regional de Políticas Integrales. (pp. 50-62). Unicef.
- Organización Mundial de la Salud. (2004). Promoción de la Salud Mental. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>
- Pascual, A. y Thompson, L. (2020). Una mirada psicopedagógica al programa para la inclusión y permanencia de estudiantes de sectores vulnerables en el nivel de educación superior de la ciudad de Rosario [Tesina de Grado, Universidad del Gran Rosario].
- Payer, M. (2014). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget.
- Pizarro, R. (2001). La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina. Cepal.
- Ruiz Rivera, N. (2011). La definición y medición de la vulnerabilidad social: Un enfoque normativo. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, UNAM*, (77), 63-74.
- Valdés, M. (1994). *Factores Familiares Protectores para Conductas de Riesgo: Vulnerabilidad y Resiliencia*. Universidad de Chile.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica/Grijalbo.

Currículums Vitae

DATOS PERSONALES

- Apellido y Nombre: Cardone Noelia.
- Fecha de nacimiento: 20/02/1998.
- Lugar de nacimiento: Venado Tuerto, Santa Fe.
- DNI: 40.958.880.
- Domicilio: Vélez Sarsfield 1462.
- Teléfono: (03462) 15419007.
- E-mail: noelia-cardone@hotmail.com.ar



FORMACIÓN ACADÉMICA

- *Nivel primario (2004–2010) – Escuela Joaquín Víctor González N.º 969. Completo.*
- *Nivel secundario (2011–2015) - E.E.S.O. N.º 206 Modalidad: Economía y Gestión de las Organizaciones. Completo.*
- *Nivel universitario (2017–Actualidad) - Universidad del Gran Rosario. Licenciatura en Psicopedagogía. Instancia de cursado finalizada, en proceso de escritura de la Tesina.*

EXPERIENCIA LABORAL

- *(2019 – 2020) Cuidado de niños de cuatro y siete años de edad.*
- *(2020 – 2021) Secretaria en la Dirección de Salud y Desarrollo Social de la Municipalidad de Venado Tuerto.*
- *(2021) Proyecto de intervención en hogar de adultos mayores en el marco de las Prácticas Psicopedagógicas Pre-Profesionales (Comunitarias).*
- *(2022 - Actualidad) Apoyo escolar para nivel primario, secundario y terciario.*

CURSOS DE FORMACIÓN

- *(2007-2014) Curso de inglés “Pre-Intermediate Level”.*
- *(2020) Seminario dictado por Marcelo Rocha: “Infancias, sus malestares y los otros: psicosis, autismo, detenciones y tropiezos en la subjetividad”.*
- *(2021) Curso virtual fundación FLEDNI: “Dislexia y Dificultades en el aprendizaje (DEA)”.*
- *(2021) Ciclo acerca de la Neurodiversidad: "Dispraxia, características, manifestaciones y estrategias de apoyo en el contexto educativo".*

- *(Actualmente)* Curso virtual fundación FLEDNI: “Los Trastornos del Espectro Autista”.
- *(Actualmente)* Curso virtual fundación FLEDNI: “Trastornos del Neurodesarrollo Infantil”.

DATOS PERSONALES

- Apellido y Nombre: Galván, Sabrina.
- Fecha de nacimiento: 28/07/1997.
- Lugar de nacimiento: Venado Tuerto, Santa Fe.
- DNI: 40.619.098.
- Domicilio: Colón 1354 (2).
- Teléfono: (3462) 15667260.
- E-mail: sabrinaglvn@gmail.com



FORMACIÓN ACADÉMICA

- *Nivel primario y secundario (2004-2016) - Centro Agrotécnico Regional N°8183: Técnica en producción agropecuaria.*
- *Nivel universitario (2017-Actualidad) - Universidad del Gran Rosario. Licenciatura en Psicopedagogía. Instancia de cursado finalizada, en proceso de escritura de la Tesina.*

EXPERIENCIA LABORAL

- *(Julio 2017 - Diciembre 2019) Cuidado de niños.*
- *(Marzo 2020 - Diciembre 2021) Dictado de clases particulares a niños de nivel primario.*

CAPACIDADES Y COMPETENCIAS PERSONALES

- *Idioma materno: Español.*
- *Otro idioma: Inglés intermedio.*

CAPACIDADES Y COMPETENCIAS INFORMÁTICAS

- Competencia para manejo de Sistema operativo Windows 7 y otras versiones.
- Dominio de los componentes de Microsoft Office (Word, Excel y Power Point); Internet Explorer y Google Chrome; Software para gestión del Rodeo lechero (ALPRO® y DELPRO®).

Referencias: Marisol Leonangeli -Venado Tuerto, Santa Fe - Teléfono: 3462-15678895. Eliana Rivoira – Venado Tuerto, Santa Fe – Teléfono: 3462-322922