



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

La intervención de un psicopedagogo comunitario en las trayectorias escolares vulneradas de un Centro Socioeducativo del partido de Florencio Varela (Buenos Aires) en 2023

Estudiante: Delmenico, Melanie.

Legajo: 33049

Director/es: Garcés, Rosa.

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía.

2025



FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

[RIUFLO](#) - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

[Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO](#) (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI []

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha:

Firma y aclaración del autor:

Índice.

| | |
|---|-----|
| Resumen..... | 4 |
| Introducción..... | 5 |
| Delimitación del Objeto de Estudio..... | 6 |
| Planteamiento del Problema..... | 9 |
| Objetivos..... | 12 |
| Hipótesis..... | 12 |
| Estado del Arte..... | 13 |
| Marco Teórico..... | 23 |
| Método..... | 49 |
| Referencias Bibliográficas..... | 86 |
| Anexo I: Modelo de entrevistas..... | 92 |
| Anexo II: Imágenes..... | 97 |
| Anexo III: Documentación..... | 99 |
| Anexo IV: Consentimiento informado..... | 100 |
| Anexo V: Entrevistas..... | 100 |

Agradecimientos.

Quiero agradecer profundamente a todas las personas que, de diferentes maneras, me acompañaron y sostuvieron a lo largo de este camino.

A mi directora de tesis, Rosa Garcés, le estoy muy agradecida por confiar en mí y en mi proyecto desde el primer momento. Su acompañamiento estuvo siempre marcado por su paciencia y sabiduría, que me guiaron y fortalecieron en cada paso.

A mi tutora, María Cecilia Beguiristain, quien fue la mejor tutora que pude haber tenido: empática y sabia, una pedagoga freireana que comprende profundamente la importancia de la educación como herramienta transformadora.

A Ofelia, mi gran madre, gracias por ser mi sostén incondicional, por impulsarme a ir siempre por más, por la educación que me dio y, sobre todo, por amarme tanto. A mis hermanas, cuñados y sobrinos, gracias por celebrar conmigo cada logro. A mis amigos, que también son familia, quiero agradecerles por alentarme y estar siempre presentes.

A mi compañero de vida, gracias por comprender mis tiempos y alentarme a seguir adelante con paciencia y cariño. Por esos gestos cotidianos, como cocinarme mientras estudiaba, que hicieron la diferencia en los momentos más intensos.

Por último, aunque no están físicamente conmigo, sé que me acompañan siempre. A mi abuela Jorgelina, gracias por enseñarme a ser una mujer fuerte; y a mi papá, por llevarme a la escuela todos los días, cantarme las mejores canciones para que esté de buen humor y enseñarme la importancia de estudiar y ser una mujer independiente.

Gracias totales.

Título: La intervención de un psicopedagogo comunitario en las trayectorias escolares vulneradas de un Centro Socioeducativo del partido de Florencio Varela (Buenos Aires) en 2023

Resumen.

El presente Trabajo Final Integrador se realiza para optar por el grado de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad de Flores. La misma tiene como objetivo principal analizar cómo impacta la intervención de un psicopedagogo comunitario en un Centro Socioeducativo del partido de Florencio Varela en 2023. En este sentido, se busca comprender cómo la psicopedagogía comunitaria, en su compromiso con los derechos humanos y la educación inclusiva, puede contribuir al fortalecimiento de las trayectorias educativas de los adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

El estudio se basa en una metodología empírico-cualitativa de alcance descriptivo, aplicando entrevistas a actores sociales del Centro Socioeducativo. Se analizará la intervención del psicopedagogo comunitario y su impacto en las trayectorias escolares alteradas, así como su rol, métodos y prácticas orientadas a lograr una revinculación escolar satisfactoria en este contexto.

Los resultados evidencian que la intervención psicopedagógica en el ámbito comunitario impacta positivamente en la revinculación escolar. Desde un abordaje situado, el psicopedagogo actúa como garante de derechos, generando redes de apoyo que articulan lo educativo con lo emocional, lo social y lo comunitario, acompañando trayectorias vulneradas de forma integral y promoviendo la continuidad y el sentido de pertenencia escolar.

Palabras claves: Psicopedagogía comunitaria – Vulnerabilidad social – Vulnerabilidad Educativa - Adolescentes – Trayectorias Escolares - Centro socioeducativo.

Introducción

En la provincia de Buenos Aires se ha creado un Programa para la Promoción y Fortalecimiento de los Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares con el objetivo de revincular a adolescentes con trayectorias escolares vulneradas al sistema educativo. Estos centros socioeducativos ofrecen un entorno inclusivo que fomenta el aprendizaje y el desarrollo personal, proporcionando un espacio donde los jóvenes pueden reconstruir sus oportunidades educativas. Muchos adolescentes han visto sus trayectorias afectadas por factores como la pobreza, la falta de apoyo familiar y situaciones de violencia o abandono, lo que ha resultado en una alta tasa de deserción escolar y, a su vez, ha limitado sus oportunidades futuras tanto en el ámbito educativo como laboral.

El proceso de revinculación es llevado a cabo por un equipo interdisciplinario compuesto por un trabajador social, un psicopedagogo, un equipo docente y talleristas. Este equipo no solo se centra en lo académico, sino que también ofrece contención emocional y apoyo a las familias, con el fin de acompañar a los jóvenes en todos los aspectos de su trayectoria educativa. Sin este proceso de reintegración, la exclusión del sistema educativo y laboral perpetuaría un ciclo de pobreza y marginación, exponiendo a los adolescentes a trabajos informales o de baja calificación, lo que restringe su desarrollo personal y profesional. Además, la falta de un proyecto de vida claro puede aumentar la incidencia de problemas de salud mental, como la depresión y la ansiedad.

El objetivo principal de la revinculación no es sólo garantizar la educación, sino también ofrecer a los jóvenes las herramientas necesarias para su ascenso social. Al reintegrarlos en el sistema educativo, se busca generar oportunidades laborales que les permitan salir de la pobreza y aspirar a mejores condiciones de vida. Además, este proceso fomenta el crecimiento de su rol como ciudadanos, brindándoles las habilidades y

conocimientos necesarios para participar activamente en la sociedad, ejercer sus derechos y contribuir a su comunidad. De esta manera, la educación se convierte en un motor de cambio que impulsa tanto el desarrollo personal como la integración social.

Delimitación del objeto de estudio.

Para contextualizar este análisis, se tendrá en cuenta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se expresa “toda persona tiene derecho a la educación”, con especial énfasis en que esta debe ser gratuita al menos en su nivel elemental y fundamental (Naciones Unidas, 1948, p. 10). Este principio se convierte en un eje central cuando se trabaja con adolescentes en situación de vulnerabilidad, para quienes el acceso a una educación equitativa es crucial para superar las desigualdades sociales. La UNESCO también subraya la educación como un derecho emancipador y un medio poderoso para que las personas en situación de pobreza logren salir de la marginalización económica y social, permitiendo su plena participación en la sociedad (UNESCO, “Inclusión educativa”).

En Argentina, el informe de UNICEF (2021) revela que aproximadamente la mitad de los niños, niñas y adolescentes vive en pobreza, según la medición de pobreza multidimensional, que no solo toma en cuenta el ingreso, sino también dimensiones como el acceso a una vivienda digna y a la educación. Dentro de este contexto, es común observar fenómenos de desvinculación escolar y abandono temprano, los cuales reflejan las barreras económicas y sociales que enfrentan los estudiantes más vulnerables. La falta de recursos y las condiciones de vida precarias son factores que contribuyen al fracaso escolar, lo que a su vez limita las oportunidades de desarrollo académico y profesional de estos jóvenes.

Pizarro (2002) desarrolla la distinción entre los conceptos de “pobreza” y “vulnerabilidad social”. Mientras que la pobreza describe condiciones materiales específicas,

la vulnerabilidad social implica un análisis más profundo de las estructuras económicas y sociales que afectan a las comunidades. Esta diferencia es relevante para la creación de políticas públicas que no solo aborden las carencias materiales, sino que también busquen soluciones integrales para las desigualdades estructurales que perpetúan la pobreza. Esta comprensión es esencial al momento de diseñar estrategias educativas inclusivas que promuevan la equidad.

Por otro lado, la Ley de Educación Nacional N° 26206 en Argentina establece la obligatoriedad escolar desde los cinco años hasta la finalización de la secundaria, y delega a las autoridades competentes la responsabilidad de asegurar que se cumpla esta obligatoriedad mediante alternativas institucionales y pedagógicas adaptadas a las necesidades locales y comunitarias (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006). Sin embargo, la implementación efectiva de estas políticas enfrenta desafíos cuando se trata de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.

Autores como Sagastizabal, Perlo, Pivetta y San Martín (2006) sostienen que para entender la educación como un derecho es necesario ver al estudiante como un “sujeto de derecho”, más allá de los estereotipos que lo presentan como un peligro social o como un sujeto incompleto. Esta visión desafía a las políticas educativas a no solo combatir la desigualdad, sino a crear oportunidades constantes para construir una vida más justa para todos. La igualdad en la educación no significa homogeneizar a los estudiantes, sino reconocer sus diferencias individuales mientras se trabaja en un proyecto colectivo inclusivo.

El concepto de “vulnerabilidad educativa” se ha utilizado para describir las condiciones que dificultan la continuidad escolar de ciertos alumnos. Según la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010), esta vulnerabilidad se refiere a un conjunto de condiciones objetivas y subjetivas que debilitan el vínculo de los

estudiantes con la escuela. Este enfoque rechaza la idea de simplificar el fracaso escolar a una causa única, como el abandono o la repetición, y en su lugar, propone un análisis más complejo que abarca una variedad de factores.

Los centros socioeducativos juegan un papel crucial en este contexto, ya que buscan fortalecer las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad. Estos centros promueven la articulación con el sistema educativo formal, fomentando espacios donde los estudiantes puedan reanudar sus estudios y mejorar su desempeño escolar (Anexo I, Lineamientos Generales del Programa para la Promoción y el Fortalecimiento de Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares, La Plata, 2022).

El Programa para la Promoción y el Fortalecimiento de Centros Socioeducativos y Comunitarios tiene como objetivo reconstruir los lazos afectivos y comunitarios, trabajando en colaboración con las escuelas para mejorar las condiciones de vida de los niños, adolescentes y jóvenes. En este contexto, el rol del psicopedagogo comunitario es esencial para establecer un vínculo directo con los docentes y desarrollar estrategias pedagógicas flexibles que respondan a las realidades específicas de cada estudiante (Dirección de Políticas Socioeducativas, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, 2022).

El estudio estará basado en una metodología de investigación empírico-cualitativo de alcance descriptivo, aplicando entrevistas a actores sociales que se desempeñen actualmente en un Centro Socioeducativo del partido de Florencio Varela, perteneciente a la Provincia de Buenos Aires en 2023, con el fin de poder analizar la intervención del psicopedagogo comunitario y su impacto en las trayectorias escolares alteradas.

Se analizará y evaluará la intervención del psicopedagogo de un Centro Socioeducativo del partido de Florencio Varela, perteneciente a la Provincia de Buenos Aires en 2023. Esta investigación permitirá conocer el rol de la psicopedagogía dentro de estos espacios, la labor que llevan a cabo de forma diaria, como así también los métodos que utilizan para lograr una revinculación escolar satisfactoria.

Planteamiento del problema.

Los procesos de inclusión y exclusión escolar son complejos y tienen múltiples causales (Krichesky, 2014). El contexto social donde se desempeña la psicopedagogía comunitaria es el de vulnerabilidad de la infancia y la desprotección, así como la persecución y criminalización de los jóvenes, junto con el aumento de la pobreza en los adultos mayores. Por lo tanto, es necesario —como psicopedagogos— comprender y empatizar con aquellos que experimentan sufrimiento, vulnerabilidad y violencia debido a las consecuencias de la pobreza y la injusticia social en su vida diaria (Juárez, 2020).

La revinculación escolar juega un rol fundamental en la lucha contra la exclusión educativa, especialmente en el caso de adolescentes con trayectorias escolares vulneradas. Estos jóvenes, a menudo afectados por contextos de pobreza y marginalización social, enfrentan múltiples barreras para permanecer y progresar en la escuela. El proceso de revinculación no solo implica el regreso de los estudiantes al aula, sino también el reconocimiento de sus derechos educativos y la implementación de estrategias que promuevan su permanencia y éxito. Además, este proceso también tiene como objetivo lograr que los jóvenes reconstruyan su sentido de identidad como estudiantes y el sentido de pertenencia con su escuela, como así también, acompañar en el área emocional y afectiva tanto del adolescente y de su familia.

Es clave entender que la exclusión escolar no es solo el resultado de decisiones individuales, sino que responde a un conjunto de factores estructurales y sociales que limitan las oportunidades de aprendizaje y desarrollo. En este sentido, el proceso de inclusión no debe limitarse al acceso, sino garantizar una educación de calidad que brinde apoyo personalizado, adaptado a los contextos particulares de cada estudiante. La revinculación, por lo tanto, es un paso esencial en la construcción de un sistema educativo inclusivo que proporcione a los adolescentes las herramientas necesarias para continuar su trayectoria educativa de manera significativa, alejándolos de la vulnerabilidad social y garantizándoles el derecho a la educación.

Frente a esta realidad de vulnerabilidad social y educativa, en la provincia de Buenos Aires han surgido centros socioeducativos, con el objetivo de promover y acompañar de manera conjunta la inclusión y el fortalecimiento de las trayectorias educativas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo. Asimismo, se plantea la implementación de acciones socioeducativas situadas y diversas, con el fin de contribuir al ejercicio del derecho social a la educación (Dirección de Políticas Socioeducativas, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, 2022). Estos centros socioeducativos cuentan con un Equipo Técnico conformado por un psicopedagogo y un trabajador social, quienes trabajan en estrecha colaboración y de manera continua con el coordinador de cada centro (Anexo I: Lineamientos Generales del Programa para la Promoción y el Fortalecimiento de Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares, La Plata, 2022).

En este marco, se ha seleccionado para esta investigación un Centro Socioeducativo, con el propósito de analizar la intervención del psicopedagogo comunitario en las trayectorias

escolares vulneradas. Este centro, ubicado en el barrio “San Rudecindo” de la ciudad de “Bosques”, en la zona sur del Gran Buenos Aires, enfrenta un desafío significativo: la alta tasa de desvinculación educativa entre los adolescentes que han quedado fuera del sistema escolar. La mayoría de estos jóvenes provienen de contextos de vulnerabilidad social, donde la pobreza y la falta de recursos limitan sus oportunidades educativas. Las dificultades que enfrentan para acceder y permanecer en el sistema educativo se traducen en una falta de oportunidades para su desarrollo personal y profesional. Esta situación resalta la necesidad urgente de intervenciones efectivas que busquen no solo la reintegración de estos jóvenes al ámbito educativo, sino también su acompañamiento en el proceso de aprendizaje, garantizando así el ejercicio pleno de su derecho a la educación.

Bajo este contexto, los centros socioeducativos surgen como una oportunidad de inserción laboral para psicopedagogos en el ámbito comunitario. A pesar de la existencia de investigaciones y profesionales que ejercen en este campo, la psicopedagogía comunitaria sigue siendo un área menos explorada y practicada en comparación con la psicopedagogía clínica o escolar. Esta falta de formación específica y ejercicio profesional en el área conlleva el riesgo de que el rol del psicopedagogo en estos centros no se defina con claridad, lo que podría limitar el alcance y la efectividad de sus intervenciones. En este sentido, es importante no perder de vista la especificidad del objeto de estudio de la psicopedagogía: las personas en situaciones de aprendizaje. Siguiendo la perspectiva de Juárez (2020) en psicopedagogía comunitaria, se plantea el desafío de comprender y sumergirse en la realidad de los jóvenes antes de recurrir a teorías y enfoques disciplinares. Esto resulta esencial para abordar adecuadamente las demandas de estos contextos, que requieren un enfoque más sensible y contextualizado.

Por lo tanto, la pregunta de investigación es ¿cómo impacta la intervención de un psicopedagogo comunitario en las trayectorias escolares vulneradas de un Centro Socioeducativo del partido de Florencio Varela en 2023?

Objetivos.

Objetivo general:

- Analizar el impacto de la intervención de un psicopedagogo comunitario en las trayectorias escolares vulneradas de un Centro Socioeducativo del partido de Florencio Varela en 2023.

Objetivos específicos:

- Examinar las trayectorias escolares vulneradas de los adolescentes que concurren a un Centro Socioeducativo de Florencio Varela (Buenos Aires) en 2023.
- Definir las funciones y responsabilidades del psicopedagogo comunitario del Centro Socioeducativo de Florencio Varela (Buenos Aires) en 2023, enunciando las actividades y tareas que realizan en su labor diaria.
- Identificar las estrategias de seguimiento y los recursos utilizados para la revinculación escolar ofrecidas por el psicopedagogo comunitario del Centro Socioeducativo de Florencio Varela (Buenos Aires) en 2023 a los adolescentes con trayectorias escolares vulneradas.

Hipótesis

La intervención psicopedagógica comunitaria en un Centro Socioeducativo perteneciente al partido de Florencio Varela (Buenos Aires) en el año 2023 logró la revinculación de adolescentes con trayectorias escolares vulneradas, favoreciendo su avance hacia la finalización de la educación secundaria mediante el fortalecimiento de su participación y compromiso con el ámbito escolar, facilitando la inserción en el mercado laboral, proporcionando oportunidades para conocer diversos ámbitos productivos, reflexionando sobre su desarrollo histórico y actual, comprendiendo el rol que puede desempeñar y transformar.

Estado del Arte

Este apartado tiene como objetivo realizar una síntesis conceptual de algunas investigaciones a nivel nacional e internacional que respaldan y orientan el tema del presente trabajo. A partir de los diferentes trabajos, se identifican las variables principales de esta investigación: las trayectorias escolares-la intervención psicopedagógica en contextos de vulnerabilidad-la psicopedagogía comunitaria-problemáticas actuales-inclusión y exclusión escolar.

Todas estas categorías se consideran significativas, ya que permiten comprender de manera profunda la problemática educativa y el rol que tiene el psicopedagogo en los centros socioeducativos, teniendo en cuenta el contexto de las trayectorias escolares vulneradas.

En primer lugar, se citará la tesis “Aprendizaje y vulnerabilidad social: una mirada desde la psicopedagogía comunitaria” realizada por Cardone y Galván en la Provincia de Santa Fe, Argentina, en el año 2022. El propósito de esta investigación es examinar la posible conexión entre la vulnerabilidad social y el progreso educativo de los niños, centrándose en la identificación de los factores de protección y riesgo presentes en los niños que asisten a

instituciones educativas no formales en la ciudad de Venado Tuerto. La investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo que se basa en un diseño no experimental descriptivo. Para llevar a cabo el estudio, se selecciona una muestra compuesta por profesionales que participan en el programa de apoyo escolar auspiciado por la municipalidad de la ciudad. Estos profesionales incluyen licenciados en psicopedagogía, trabajadores sociales, docentes de ciencias de la educación y docentes de nivel primario, distribuidos estratégicamente en diversas instituciones de educación no formal. Para recopilar datos, se realizan entrevistas semi estructuradas enfocadas y observaciones de campo. Los resultados revelan que existen diversos factores que afectan el rendimiento educativo y obstaculizan las trayectorias escolares de los niños. Estos factores incluyen cuestiones familiares y personales, dificultades económicas y condiciones laborales, que se suman a la influencia homogeneizadora del sistema educativo y a los estereotipos sociales relacionados con la vulnerabilidad y la pobreza, los cuales operan como factores de riesgo. Por otro lado, se destaca que las instituciones de educación no formal en los barrios, junto con los profesionales que trabajan en ellas y las acciones que se implementan para garantizar los derechos de los niños, desempeñan un papel protector. Estas instituciones y profesionales acompañan y promueven el desarrollo integral de los individuos y sus procesos de aprendizaje (Cardone, N. Galván, S. 2022).

En segundo lugar, se hará referencia a la investigación titulada “Intervención Psicopedagógica en Contextos de Vulnerabilidad. Aportes desde la Psicopedagogía Comunitaria”, realizada por Cinthya Ayelén Diz en Virrey del Pino, en el Municipio de La Matanza, Buenos Aires, en el año 2020. El estudio se centra en la intervención psicopedagógica en contextos de vulnerabilidad, con el objetivo de ofrecer contribuciones desde la perspectiva de la psicopedagogía comunitaria. La investigación se lleva a cabo en la Institución Educativa Escuela Primaria Ricardo Rojas N.º 126 y se sitúa en un enfoque

descriptivo y cualitativo. Se utiliza un enfoque de muestra probabilística, seleccionando habitantes del Barrio El Sol, en Virrey del Pino. Se llega a la conclusión de que la psicopedagogía comunitaria debe implementar estrategias de intervención que favorezcan el desarrollo de subjetividades libres, democráticas y reflexivas. Es fundamental reconocer que todos los niños y niñas son sujetos de derecho, cuyas demandas, necesidades, pensamientos, emociones, etc., deben ser atendidos y acogidos. Esta investigación propone una intervención psicopedagógica que se centre en el estudio de la cultura de las comunidades a través de la investigación de sus temas relevantes, asegurando la concienciación sobre el entorno de la población con el fin de proponer una educación popular crítica y transformadora de la realidad (Diz, 2020).

En tercer lugar, se citará la investigación titulada "La comunidad como trama institucional: una mirada psicopedagógica desde la perspectiva socio-comunitaria crítica y situada" realizada por Sandra Marengo en la localidad de Villa María de la provincia de Córdoba, en el año 2017. Este trabajo proporciona un espacio de reflexión y abre nuevas posibilidades desde una perspectiva teórica socio-comunitaria en el campo de la psicopedagogía. Su objetivo es promover la reflexión crítica en adultos que forman parte de su entorno social, centrándose en los niños como objetivo fundamental para garantizar y proteger sus derechos. Desde esta perspectiva, se fundamenta la importancia y necesidad de los talleres preventivos propuestos, que podrían aplicarse en otras comunidades. La investigación es de tipo exploratoria y su diseño metodológico se basa en enfoques cualitativos. Se llevaron a cabo entrevistas con padres y docentes comprometidos con la crianza de niños en dos entornos educativos públicos: el Centro de Promoción Familiar "Bichito de Luz" (Guardería Municipal) y el Jardín de Infantes Arturo M. Bas del Barrio Las Playas. En resumen, este trabajo señala que la psicopedagogía se ocupa del aprendizaje en todas las etapas de la vida, no solo en el entorno escolar. Por lo tanto, se propone una

psicopedagogía basada en la comunidad, donde se busca abordar problemáticas comunes mediante estrategias de integración social y participación grupal. La igualdad y la justicia social se promueven a través del compromiso social, proporcionando oportunidades educativas mejoradas y adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. Además, se cuestionan las prácticas institucionales arraigadas en la comunidad y en las familias (Marengo, 2017).

En cuarto lugar, se mencionará el artículo presentado por María Paula Juárez, titulado “Psicopedagogía Comunitaria. Una experiencia en salud desde la pedagogía freireana”, publicado en 2020 por CONICET. En este artículo, se utiliza un enfoque cualitativo e interpretativo crítico para reflexionar sobre la psicopedagogía comunitaria como un campo de conocimiento emergente. Juárez plantea interrogantes sobre las realidades y problemáticas experimentadas por los pueblos latinoamericanos, especialmente en el ámbito de la salud, las cuales están atravesadas por un entramado social, político y económico de creciente injusticia. En este sentido, se destacan problemáticas actuales, como la desprotección y vulneración de la infancia, la persecución y criminalización de los jóvenes, y el aumento de la pobreza en los adultos mayores. Además, se establece que uno de los principales desafíos en la psicopedagogía comunitaria es mantener el enfoque en su objeto de estudio: las personas en situaciones de aprendizaje, dentro de las intersecciones entre psicología y pedagogía. El proceso implica primero conocer la realidad y sumergirse en ella, para luego recurrir a la teoría y a los campos disciplinarios con sus respectivos enfoques teóricos y empíricos, a fin de abordar las demandas que se presentan. La autora también destaca la importancia de la humildad respecto a los objetivos y propósitos del trabajo comunitario, enfatizando que este enfoque reconoce la complejidad y el tiempo que implica la transformación de la realidad. A través de un trabajo metódico y riguroso, es posible contribuir de manera significativa a mejorar la situación de grupos específicos dentro de la comunidad, como familias, mujeres,

niños y jóvenes. Asimismo, se resalta que el aprendizaje en la comunidad requiere apertura a las nuevas realidades y cuestionamientos que esta plantea, estimulando la capacidad crítica de las personas en proceso de aprendizaje y prestando atención especial a aquellos en situaciones de vulnerabilidad y afectación por la pobreza y la injusticia social (Juárez, 2020).

En quinto lugar, se citará una reseña de una tesis denominada “La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires” bajo la autoría de Graciela Krichesky, realizada en España durante el año 2014. Si bien la tesis se realizó años anteriores, la reseña resulta significativa para nuestro trabajo de investigación, el cual también está situado en barrios populares de la Provincia de Buenos Aires. El objetivo de esta tesis es analizar la dinámica de los procesos de inclusión y exclusión que ocurren en las escuelas secundarias ubicadas en los barrios populares del conurbano bonaerense. Se investiga cómo la escuela secundaria, especialmente aquellas que reciben a jóvenes de sectores populares, acompaña, observa, enseña, controla, brinda oportunidades de participación y aprendizaje, así como excluye a los jóvenes de los procesos educativos. Se empleó un enfoque metodológico cualitativo para recopilar datos empíricos. Se realizaron entrevistas en profundidad a jóvenes que asisten a diferentes escuelas secundarias, docentes, directivos y jóvenes que abandonaron su educación antes de finalizarla. Estas entrevistas permitieron obtener una visión de los procesos de inclusión y exclusión escolar desde las percepciones y representaciones de los participantes. Los hallazgos confirman que los procesos de inclusión y exclusión escolar son complejos y tienen múltiples causas. Además, se destaca que el origen selectivo de la educación secundaria continúa siendo un obstáculo para el cumplimiento del derecho a la educación. También se evidenció que abrir las puertas de la escuela y aumentar la matrícula no garantiza la inclusión (Krichesky, 2014).

En sexto lugar, se menciona el apartado “Intervenciones psicopedagógicas en contextos comunitarios” de la “V Jornada de Educación y Psicopedagogía: La construcción de la especificidad del campo psicopedagógico” de Norma Filidoro, Patricia Enright, Susana Mantegazza y Carla Lanza, realizada en la Ciudad de Buenos Aires en 2021. En el mismo se expone el proyecto “Aprender juntos/as en el barrio y en la escuela” desarrollado por el Equipo de Educación y Psicopedagogía del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria en la Comuna 4 de Ciudad de Buenos Aires, específicamente en la Villa 21-24, en el año 2015. El propósito de este proyecto fue desplegar prácticas educativas y psicopedagógicas interdisciplinarias, articuladas con organizaciones e instituciones de salud y educación, enfocadas en niños y adolescentes en situación de aprendizaje y vulnerabilidad social. La metodología utilizada fue cualitativa, basándose en la observación participante, entrevistas y análisis de documentos institucionales y comunitarios. Se llevaron a cabo prácticas educativas y psicopedagógicas en colaboración con organizaciones e instituciones locales. La muestra incluyó a niños y niñas de la Villa 21-24 y, posteriormente, se extendió a la Villa 1-11-14 y a Valentín Alsina. Se trabajó también con docentes, coordinadores de programas socio-educativos, maestras comunitarias y profesionales de diversas disciplinas que operan en Centros para la Primera Infancia y Ludotecas. Los resultados indican que la continuidad de los encuentros y las intervenciones fue posible gracias a la estructura dialógica previamente establecida. La emergencia sanitaria desafió las hipótesis de trabajo preexistentes, y la adaptación a nuevas formas de intervención digital permitió mantener el contacto y apoyo necesarios para las comunidades afectadas. Las conclusiones destacan la importancia de la integralidad de las prácticas educativas y psicopedagógicas en contextos de vulnerabilidad, así como la necesidad de adaptabilidad y creatividad en las intervenciones. El trabajo interdisciplinario y la capacidad de reconfiguración ante situaciones de crisis

resultaron ser cruciales para el sostenimiento de los procesos educativos y el apoyo comunitario (Filidoro, Enright, Mantegazza, & Lanza, 2021).

En séptimo lugar, se hará referencia a la tesis “Psicopedagogía adolescencias vulnerables, diversidad y problemas de aprendizajes” realizada por Emiliana Francisca Folch, encontrada en Buenos Aires, en el año 2021. El propósito de esta investigación fue analizar cómo la vulnerabilidad social y la diversidad afectan los problemas de aprendizaje en adolescentes. Este estudio se centra en dos adolescentes provenientes de entornos vulnerables, con historias escolares marcadas por dificultades, repitencia frecuente al comenzar la escuela secundaria, problemas de integración escolar y social. La metodología propuesta para esta investigación fue un “estudio de desarrollo de dos casos”, incluyendo en el mismo la variable temporal dentro de un diseño cualitativo. La muestra incluyó a dos adolescentes participantes del PPA (Programa Psicopedagógico para adolescentes de la Universidad Nacional de San Martín) que presentaban dificultades de aprendizaje. Los datos se recopilaron a través de entrevistas semi estructuradas y observaciones de campo. Los resultados revelaron que los factores de vulnerabilidad social, como las condiciones económicas precarias, el entorno familiar desfavorable y la falta de acceso a recursos educativos adecuados, tienen un impacto significativo en los problemas de aprendizaje de los adolescentes. Además, se destacó la importancia de considerar la diversidad en las estrategias de intervención psicopedagógica. Las conclusiones subrayan la necesidad de enfoques interdisciplinarios y personalizados para abordar los desafíos educativos en contextos de vulnerabilidad, promoviendo el desarrollo integral y el bienestar de los adolescentes. Como así también se enfatiza el paradigma multidimensional, buscando una psicopedagogía que trascienda la noción del "problema de aprendizaje", y en su lugar, que problematice este concepto denominándolo de forma más adecuada como "problemática de aprendizaje" (Folch, 2021).

En octavo lugar, se menciona la tesis titulada “La intervención psicopedagógica en ámbitos comunitarios”, realizada por María Paula Pereyra y Valentina Silva en la Universidad Católica Argentina en el año 2023. El propósito de esta investigación fue conocer el trabajo de la Psicopedagogía en el ámbito comunitario en las ciudades de Paraná y Concordia, y relacionar esta tarea con los postulados teóricos de la Psicopedagogía Comunitaria. Se trató de un estudio cualitativo, exploratorio-descriptivo, de corte transversal, basado en entrevistas semidirigidas a diez psicopedagogas que desarrollaban su labor en centros de salud, educativos y centros de día ubicados en contextos vulnerables. Los datos recolectados permitieron construir cuatro categorías de análisis: formación profesional, intervención profesional, contextualización y psicopedagogía comunitaria. Entre los hallazgos principales se destaca que, si bien la mayoría de las profesionales no poseen una formación específica en Psicopedagogía Comunitaria, sus prácticas presentan una fuerte cercanía con los postulados de esta perspectiva, especialmente en lo que respecta al trabajo en red, la interdisciplinariedad, la contextualización de las intervenciones y el enfoque territorial. Esto confirma uno de los supuestos iniciales de la investigación: que muchos psicopedagogos realizan un abordaje comunitario sin reconocerlo formalmente como tal, debido a la reciente conceptualización del campo. Por último, las intervenciones se desarrollan principalmente en contextos atravesados por la pobreza, la desigualdad social, la vulnerabilidad psicológica y la falta de recursos, validando el segundo supuesto de la investigación y destacando la necesidad de generar más formación, sistematización y visibilización de la Psicopedagogía Comunitaria como un campo legítimo de ejercicio profesional (Pereyra & Silva, 2023).

En noveno lugar, se hará referencia a la tesis denominada "La intervención psicopedagógica en contextos de vulnerabilidad social" realizada por Aguilera Antonella, en la Ciudad de Berazategui (Buenos Aires, Argentina) en marzo de 2020. El propósito de esta investigación fue explorar y analizar la intervención psicopedagógica en contextos de

vulnerabilidad social. La investigación adoptó un enfoque metodológico cualitativo, utilizando entrevistas en profundidad como principal herramienta de recolección de datos. La muestra estuvo compuesta por psicopedagogos que trabajan en centros educativos y comunitarios en áreas de alta vulnerabilidad social. Los datos fueron analizados mediante análisis de contenido, lo que permitió identificar las características de las intervenciones psicopedagógicas en estos contextos. Los resultados revelaron que dichas intervenciones se caracterizan por ser integrales y adaptadas a las necesidades individuales de los sujetos. Las conclusiones destacaron la importancia de abordar la vulnerabilidad social desde una perspectiva psicopedagógica que contemple el contexto socioeconómico y cultural de los individuos. Además, se resaltó la necesidad de una formación continua de los psicopedagogos en este campo para mejorar la efectividad de sus intervenciones. Las conclusiones también subrayaron la importancia del trabajo colaborativo entre diferentes profesionales y entidades locales para crear redes de apoyo más efectivas. Este enfoque colaborativo y contextualizado es esencial para promover el desarrollo integral de los individuos y facilitar su inclusión social y educativa (Aguilera, A., 2020).

En décimo lugar, se citará un trabajo de investigación-acción titulado “Estudiantes de educación media superior y vulnerabilidad social, una experiencia de investigación-acción” que se desarrolló en el municipio de Satevó, Chihuahua (México) con la participación de interventores educativos, investigadores y jóvenes de educación media superior (EMS). Dicho trabajo fue desarrollado bajo la autoría de Villarreal Sandra en el año 2017. Su objetivo principal era servir como guía para futuras estrategias y proyectos destinados a abordar los desafíos educativos de grupos socialmente vulnerables. Esta investigación-acción ha demostrado que los problemas sociales, culturales y educativos nunca terminan de atenderse, por lo que la investigación-acción se presenta como una herramienta crucial para propiciar que los grupos vulnerables se reconozcan como seres capaces de entender y

transformar su entorno, empoderándose para poder sortear los obstáculos que la vida pueda presentar. Se demostró que, a pesar del panorama desalentador para los grupos vulnerables a nivel nacional e internacional, las instancias locales, las escuelas, las comunidades pequeñas y las aulas son espacios donde se puede comenzar a construir una sociedad más inclusiva. En palabras de la autora: “(...) permiten iniciar con la construcción de una sociedad más incluyente, donde los problemas y necesidades que aquejan a los marginados social y culturalmente aún importan y son susceptibles de transformarse” (Villarreal, 2017).

Marco Teórico.

Fundamentación

La psicopedagogía comunitaria surge como una herramienta fundamental para facilitar la reintegración de estos jóvenes excluidos del sistema escolar. El rol del psicopedagogo es crucial para ofrecer las herramientas necesarias que permitan a los adolescentes construir un proyecto de vida viable. Con el apoyo adecuado, estos jóvenes pueden aspirar a continuar sus estudios, acceder a universidades o integrarse en el mercado laboral de forma calificada, lo que contribuirá a mejorar su calidad de vida.

La creación del programa también ha generado una nueva oportunidad para la inserción laboral de psicopedagogos en diferentes ciudades de la provincia de Buenos Aires. Muchos profesionales, incluidos psicopedagogos, trabajadores sociales y docentes, han sido convocados para formar equipos interdisciplinarios con el objetivo de abordar las situaciones de riesgo educativo. Sin embargo, en este proceso, el rol específico del psicopedagogo puede confundirse o desdibujarse con el quehacer de otros profesionales, como los trabajadores sociales o los docentes, lo que subraya la importancia de definir claramente sus funciones en el proceso de revinculación escolar.

A pesar de que la psicopedagogía comunitaria ha sido objeto de investigaciones y estudios, sigue siendo un área con menor concentración de profesionales en comparación con la psicopedagogía clínica y escolar. Estas últimas cuentan con más especialistas, formación específica y mayores oportunidades laborales, lo que ha dejado el rol del psicopedagogo comunitario menos definido en cuanto a formación y práctica profesional. Esta falta de especialización puede dificultar las intervenciones necesarias en contextos donde la exclusión educativa es un problema recurrente, afectando a numerosos jóvenes en situación de riesgo.

Por lo tanto, la presente investigación busca definir y comprender el rol del psicopedagogo dentro de los centros socioeducativos, en específico, un centro socioeducativo perteneciente al partido de Florencio Varela (Buenos Aires) en 2023, con el objetivo de comprender su quehacer profesional, como así también comprender los procesos de revinculación escolar y aportar a la comunidad profesional psicopedagógica aportes de la experiencia laboral del psicopedagogo comunitarios en centros socioeducativos.

Las trayectorias educativas en Covid-19.

La pandemia de COVID-19 ha generado una interrupción significativa en las trayectorias educativas a nivel mundial. Según UNICEF (2021), la suspensión de las clases presenciales, sumada a las desigualdades preexistentes entre las familias, las escuelas y los estudiantes para adaptarse a la enseñanza remota, incrementó el riesgo de deserción escolar entre 2020 y 2021, afectando principalmente a los más vulnerables (p. 27). El cierre de escuelas, la transición al aprendizaje en línea y la falta de acceso a recursos tecnológicos y educativos profundizaron aún más estas disparidades, un fenómeno que sigue impactando en los recorridos escolares de muchos estudiantes.

En este contexto, la Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa (2022) subraya la importancia de considerar el contexto territorial en el diseño de políticas educativas. Es fundamental que estas no solo busquen la cobertura universal, sino que aborden las desigualdades que afectan a grupos específicos. Los factores iniciales de desigualdad, si no se enfrentan de manera adecuada, tienden a perpetuarse o incluso a aumentar las brechas educativas entre estudiantes de diferentes edades y niveles. Para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación, resulta imprescindible implementar políticas integrales e intersectoriales que reduzcan estas brechas hasta su eliminación (p. 16).

Frente a esta problemática, la Provincia de Buenos Aires ha implementado el Programa para la Promoción y Fortalecimiento de los Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares, cuyo objetivo es profundizar las políticas socioeducativas basadas en un enfoque de derechos y justicia social. Este programa busca facilitar la reintegración de aquellos estudiantes que se han desvinculado de la escuela o que presentan trayectorias educativas discontinuas (Dirección de Políticas Socioeducativas, 2022). En este sentido, la psicopedagogía, que se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes, es una herramienta fundamental para abordar tanto las necesidades educativas como las socioemocionales de niños y jóvenes.

La inclusión socioeducativa, concebida como un proceso que acompaña las diferentes etapas del crecimiento personal, se ve influida por diversos factores, tanto internos como externos, que interactúan dinámicamente en la formación y transformación de las personas. Este enfoque busca crear igualdad de oportunidades para acceder y mantenerse en el sistema educativo (Martínez, Pérez y Álvarez, 2020, p. 7). Por ello, la intervención psicopedagógica en los centros socioeducativos tiene como fin principal fomentar la autonomía y la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, proporcionándoles herramientas para superar las barreras que puedan encontrar en su camino educativo. Para lograrlo, los psicopedagogos trabajan de manera interdisciplinaria junto a otros profesionales, como trabajadores sociales y docentes, diseñando estrategias y programas que aborden de manera integral las necesidades educativas y emocionales de los estudiantes (Dirección de Políticas Socioeducativas, 2022).

Dado que la educación es un derecho fundamental, en los próximos apartados se detalla el marco normativo que lo garantiza, proporcionando una base legal para la implementación de políticas que aseguren el acceso y permanencia de todos los estudiantes en el sistema educativo.

La educación como derecho.

Según Pineau (2008), comprender la educación como un derecho implica reconocer al otro como un "sujeto de derechos". En este marco, el alumno no debe ser visto como un individuo incompleto, una potencial amenaza social o simplemente un "portador de intereses", sino como alguien con derechos que debe poder ejercer, ampliar y adquirir nuevos. De este modo, la educación tiene la función de proporcionar las herramientas, experiencias, conocimientos y estrategias necesarias para cumplir con este principio (Pineau, 2008, p. 23).

Esta concepción de la educación como derecho está respaldada a nivel internacional por diversas declaraciones y tratados. La Declaración Universal de Derechos Humanos, en su Artículo 26, establece que "toda persona tiene derecho a la educación", que esta debe ser gratuita, al menos en la enseñanza elemental y obligatoria, y que el acceso a los estudios superiores debe basarse en el mérito. La educación tiene como fin el pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, y el fomento de la comprensión y la paz entre las naciones (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, Artículo 26).

De igual forma, la Convención sobre los Derechos del Niño refuerza este principio al reconocer el derecho de los niños a una educación en igualdad de oportunidades. Los Estados Parte se comprometen a garantizar este derecho a través de la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria, y la promoción del acceso a la educación secundaria y superior, con especial énfasis en prevenir la deserción escolar (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

A nivel nacional, en Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece los principios y fundamentos del sistema educativo. En su artículo 2°, subraya que la educación y

el conocimiento son bienes públicos y derechos personales y sociales, lo que obliga al Estado a garantizar su acceso para todos los ciudadanos. Este enfoque refuerza la concepción de la educación como un derecho humano fundamental.

El artículo 8° de dicha ley resalta que el objetivo de la educación es proporcionar oportunidades para el desarrollo integral de las personas a lo largo de sus vidas. Además, se promueve que cada educando pueda definir su propio proyecto de vida, basado en valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad. Esto subraya la importancia de una formación integral que no solo contemple aspectos académicos, sino también valores fundamentales para la vida en sociedad.

El artículo 16 establece la obligatoriedad escolar desde los cinco años hasta la finalización de la educación secundaria. El Ministerio de Educación y las autoridades jurisdiccionales deben garantizar el cumplimiento de esta obligación a través de alternativas pedagógicas que se ajusten a las necesidades locales, tanto en zonas urbanas como rurales, asegurando resultados educativos de calidad uniforme en todo el país.

Asimismo, el artículo 80 subraya la importancia de políticas que promuevan la igualdad educativa, asegurando la inclusión y el logro educativo en todos los niveles. El Estado se compromete a asignar recursos para garantizar igualdad de oportunidades, especialmente en sectores desfavorecidos, mediante la provisión de materiales pedagógicos y apoyo económico a quienes lo necesiten.

En el ámbito provincial, la Ley de Educación Provincial N° 13.688 complementa la normativa nacional en Buenos Aires, promoviendo una educación inclusiva, integral y de calidad. Según su artículo 4°, la educación debe ofrecer oportunidades a lo largo de la vida y permitir que cada estudiante defina su propio proyecto de vida, fundamentado en valores

como la libertad, la paz y el respeto por la diversidad cultural y natural (Ley de Educación Provincial N° 13.688, 2007, p. 4).

El artículo 5° asigna a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia la responsabilidad de garantizar una educación integral, inclusiva y de calidad para todos, asegurando la igualdad, gratuidad y justicia social en el acceso a la educación, con la participación activa de la comunidad educativa (Ley de Educación Provincial N° 13.688, 2007).

Por su parte, el artículo 7° amplía la regulación educativa, incluyendo no solo el sistema formal, sino también otros ámbitos sociales. De este modo, la Dirección General de Cultura y Educación regula los procesos formativos en diversas esferas de la sociedad (Ley de Educación Provincial N° 13.688, 2007).

Las políticas socioeducativas como herramientas para la inclusión educativa.

El Plan Provincial de Políticas Socioeducativas para la Inclusión y la Igualdad fue establecido mediante la resolución RESOC-2021-2228-GDEBA-DGCYE. Esta resolución aprueba los diversos Programas Especiales que forman parte del plan, permitiendo así la implementación de acciones específicas relacionadas con las temáticas abordadas (Anexo I Lineamientos Generales del Programa para la Promoción y el Fortalecimiento de Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares, La Plata, 2022).

El Programa para la Promoción y el Fortalecimiento de Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares en La Plata (2022) propone reconocer las experiencias educativas llevadas a cabo por organizaciones sociales y de la sociedad civil en los barrios populares, y facilitar su conexión con las instituciones educativas.

El objetivo principal es promover y respaldar conjuntamente la inclusión y el fortalecimiento de las trayectorias educativas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo. Para lograr esto, se implementan acciones socioeducativas diversas y situadas a través de los Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares. Estas acciones buscan promover el derecho social a la educación, así como fomentar la reintegración, la inclusión y la permanencia en el sistema educativo de estudiantes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica y educativa (Lineamientos Generales del Programa para la Promoción y el Fortalecimiento de Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares, La Plata, 2022)

Vulnerabilidad social.

La vulnerabilidad social se trata de una situación multidimensional, pues afecta a individuos, grupos y comunidades en distintos planos de su bienestar, de diversas formas y con diferentes intensidades, que dependen del tipo de riesgo y de la capacidad de respuesta de individuos, hogares y comunidades, que se relaciona con los recursos (o activos) y las estrategias que definen las opciones de acción (deliberadas o no) para enfrentar los riesgos y su materialización. Cuanto mayor sea la cantidad, diversidad, flexibilidad y rendimiento de los activos disponibles para hacerles frente, menor será el nivel de vulnerabilidad. (Busso 2002)

Según Minujin (1999), la vulnerabilidad no siempre resulta en exclusión; algunas personas o familias logran superarla y unirse al grupo de los incluidos. Sin embargo, en otros casos, las dificultades se intensifican y conducen a la exclusión. A pesar de ser un proceso dinámico, la condición de vulnerabilidad es permanente y es característica de la estructura social actual, donde los individuos y grupos pueden permanecer o moverse dentro de diversas formas de vulnerabilidad.

Para entender mejor esta compleja situación, es necesario diferenciar vulnerabilidad social de pobreza. De acuerdo con Pizarro (2001), el concepto de pobreza describe atributos específicos de individuos y familias, como la falta de ingresos o necesidades básicas insatisfechas, pero no ahonda en los procesos causales subyacentes. En contraste, la vulnerabilidad social tiene un enfoque más amplio, centrándose en las características de las estructuras e instituciones económico-sociales y en cómo estas impactan a las comunidades y personas en distintas esferas de la vida. Esta distinción conceptual no sólo es relevante para la comprensión de ambos fenómenos, sino que también debe influir en las políticas públicas, promoviendo un enfoque integral que abarque tanto la pobreza como la vulnerabilidad. Mientras que la pobreza se enfoca en las carencias inmediatas, la vulnerabilidad subraya los riesgos estructurales y las capacidades para enfrentarlos, proponiendo una mirada más profunda y estratégica para la intervención social.

Vulnerabilidad educativa.

La vulnerabilidad social tiene un impacto directo en el ámbito educativo, afectando las trayectorias escolares de los niños y adolescentes. En este sentido, la noción de vulnerabilidad educativa se basa en los principios de la vulnerabilidad social, y se refiere a situaciones potencialmente desfavorables que son influenciadas por las condiciones del entorno a las que están expuestos los niños y adolescentes en edad escolar. Se entiende la vulnerabilidad educativa como un efecto negativo generado por las características socioculturales del hogar, las cuales impactan en el rendimiento y desempeño escolar (Giberti, Garaventa y Lamberti, 2005).

Sabuda (2009) describe la vulnerabilidad educativa como un desvalimiento interiorizado que se manifiesta como una carencia en el comportamiento en el aula, o que opera de manera negativa en las trayectorias escolares. Esta vulnerabilidad se refleja en

desventajas comparativas tanto en una jerarquización vertical (entre diferentes grupos sociales) como horizontal (entre alumnos de similar condición social), lo que significa que se observa una diferenciación entre alumnos con respecto a los integrantes de su propia división, con respecto a otros pares pertenecientes al mismo establecimiento educativo, y también con respecto a otros pares que asisten a otros establecimientos educativos. Estas diferenciaciones parecen estar presentes y perdurar desde el momento del ingreso a la educación escolarizada o desde instancias traumáticas que afecten al conjunto familiar.

Desafíos de la vulnerabilidad educativa.

De la vulnerabilidad educativa emergen una serie de desafíos que afectan la trayectoria escolar de muchos estudiantes, complicando aún más su inserción y permanencia en el sistema educativo. Flavia Terigi (2010), en su artículo "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares", introduce el concepto de trayectorias "no encauzadas", aquellas que no siguen el modelo convencional esperado por las instituciones educativas.

El primer desafío es la invisibilidad en las transiciones escolares para el sistema educativo, donde la reincorporación de muchos niños y niñas a la escuela en el contexto de la asignación universal por hijo plantea el desafío de garantizarles un lugar y un aprendizaje adecuado. Según Terigi (2010), las trayectorias escolares reales están llenas de interrupciones, como ingresos, salidas, repitencias, cambios, mudanzas y ausencias temporales (p. 9).

El segundo desafío es la relación de baja intensidad con la escuela por parte de muchos estudiantes. Esto implica que asisten de manera irregular, desconocen lo sucedido en

días anteriores, no se preocupan por llevar los materiales necesarios y no consideran las consecuencias de su actitud (Terigi, 2010, p. 10).

El tercer desafío es el ausentismo estudiantil, que se presenta de diferentes formas como llegadas tardías, ausencias por condiciones climáticas, ausencias prolongadas debido al cuidado de bebés recién nacidos y patrones irregulares de asistencia. Terigi (2010) señala que cada forma de ausentismo desafía el supuesto de la presencialidad y dificulta la respuesta pedagógica adecuada (p. 11).

El cuarto desafío es la (sobre)edad, que implica una discrepancia entre la edad cronológica y la edad supuesta para un grado escolar determinado. Según Terigi (2010), la escuela tiende a considerar esto como un problema debido a las expectativas relacionadas con las trayectorias teóricas, aunque la sobreedad es una construcción escolar y no se utiliza en otros contextos (p. 12).

Finalmente, el quinto desafío es el bajo logro de aprendizaje asociado a las trayectorias escolares discontinuas. Terigi (2010) señala que los estudiantes pueden tener certificaciones escolares que deberían garantizar ciertos aprendizajes, pero al interactuar con ellos se descubre que no los han adquirido. Esto plantea un problema de certificación escolar y cuestiona la eficacia de las instituciones educativas para avalar los aprendizajes adquiridos (p. 13).

Psicopedagogía comunitaria.

Comprendiendo que la vulnerabilidad educativa se manifiesta en desafíos estructurales y personales que dificultan el pleno desarrollo de las trayectorias escolares, surge la necesidad de enfoques alternativos e integrales que aborden la educación desde una perspectiva más amplia. La psicopedagogía comunitaria se presenta como una respuesta

valiosa a esta complejidad, ya que no solo reconoce las dificultades que enfrentan los estudiantes, sino que también profundiza en la multicausalidad de la vulnerabilidad educativa. Este enfoque fomenta estrategias que van más allá del aula, integrando a la comunidad y los recursos sociales en el proceso educativo.

Álvarez Rojo (2002) describe la psicopedagogía comunitaria como un enfoque que busca la optimización y transformación social a través de una acción social y educativa sistemática y planificada. Este enfoque se dirige a las personas a lo largo de su ciclo vital y tiene como objetivos fundamentales contribuir a su adaptación y bienestar social, así como promover la transformación y/o cambio de la realidad para lograr la autorrealización personal y la dinamización social.

Según Etchegorry (2014), la psicopedagogía socio-comunitaria implica llevar a cabo acciones preventivas y promocionales que van más allá del entorno escolar o de la clínica psicopedagógica. Estas acciones involucran la creación de dispositivos dirigidos a la comunidad y a la sociedad en su conjunto. Al mismo tiempo, se desarrolla la idea de que el individuo aprende y se desenvuelve en diversos entornos e instituciones. Aunque la escuela desempeña un papel importante como institución social, no es el único lugar determinante. Es en estos espacios conocidos como no escolares, que abarcan contextos de educación no formal o no sistemática, donde se pueden explorar nuevas formas de encuentro, nuevas perspectivas y formas de intervención.

El ámbito sociocomunitario en el que se inserta el trabajo del psicopedagogo se desarrolla dentro de la educación no formal, una modalidad que, si bien opera por fuera de las estructuras escolares convencionales, cumple un rol pedagógico fundamental en los territorios. “La educación no formal es una modalidad educativa extendida en todas las sociedades y constituye una manera de educar, es libre y diferenciada, intencionada y

organizada, que ofrece los aprendizajes más diversos demandados por cualquier sector de la sociedad (...) Esta proyecta una intervención educativa en el hombre para que una vez educado sea no solamente factor de cambio de la sociedad sino motor de ese cambio” (Fernández, 1989).

En esta línea, Luque (1997) sostiene que los programas de educación no formal se desarrollan fuera de los sistemas educativos formales y libres de sus estructuras rígidas, lo que les permite mayor flexibilidad para adaptarse a distintos contextos y destinatarios. Estos espacios tienen como objetivo promover procesos de enseñanza-aprendizaje orientados a la acción concreta, respondiendo a necesidades educativas básicas, al desarrollo de habilidades y a la adquisición de conocimientos vinculados a la vida cotidiana. Se caracterizan por su diversidad de destinatarios, de roles educativos y de propuestas, ya que pueden ser coordinados por profesionales como docentes, técnicos, monitores o educadores comunitarios. Aunque están organizados, no reproducen una estructura institucional formal completa, y suelen ser impulsados por instituciones sociales, políticas o económicas, en ámbitos locales y extramuros escolares.

Precisamente, es en estos espacios extramuros donde se evidencian muchas de las condiciones que obstaculizan las trayectorias escolares y que los dispositivos de educación no formal buscan revertir. Tal como señalan Risueño y Motta (2007), en los sectores más vulnerables se presentan formas de Deprivación Social, entendida como la ausencia de oportunidades reales de acceso a la educación, ya sea por trabajo infantil, falta de recursos materiales o dificultades de traslado. En estos contextos, donde las condiciones estructurales limitan el acceso a derechos básicos, la posibilidad de construir nuevas significaciones sobre la realidad se vuelve central. Freire (1992) sostiene que imaginar una realidad distinta a la opresiva constituye un componente esencial de toda praxis transformadora. Así como el

obrero anticipa mentalmente lo que va a construir antes de materializarlo, los sectores populares requieren desarrollar un lenguaje que les permita representar su realidad, proyectar alternativas posibles y participar activamente en su transformación. En palabras del autor: “No hay nada que contradiga y comprometa más la superación popular que una educación que no permita al educador experimentar el debate y el análisis de los problemas y que no le propicie condiciones de verdadera participación” (1967)

La intervención psicopedagógica dentro del ámbito comunitario.

Desde esta perspectiva, la intervención psicopedagógica socio-comunitaria se enfoca en el desarrollo humano integral y la reducción de problemas psicosociales a nivel colectivo, priorizando la prevención sobre la restauración. Esta forma de intervención se centra en identificar problemas, necesidades y cuestiones sociales dentro de la comunidad. Para ello, se realiza una evaluación inicial del sistema social a modificar, teniendo en cuenta la dinámica evolutiva, la estructura sistémico-social interna y la relación ecológica con el entorno (Baña Castro, 2000)

El objetivo principal de la intervención es lograr un cambio o transformación, específicamente en el ámbito social, a través de la modificación de estructuras y procesos sociales. Cabe destacar que este proceso es complejo, multidimensional, imprevisible y desconocido (Baña Castro et al., 2000).

Según Carballada (2007) “La intervención *social* expresa la necesidad de una búsqueda, de una construcción, de una modalidad discursiva diferente, determinada ahora por el sujeto, por su propia palabra, por su singularidad, a la vez que recupera la importancia de los vínculos de ese sujeto con otros, buscando desde allí una resemiotización de aquello que

se construyó discursivamente como hegemónico. Una alteración de la gramática que permita una nueva enunciación de lo real”.

El rol del psicopedagogo comunitario.

Con la necesidad de abordar la complejidad de las problemáticas educativas, Juárez (2012) propone un modelo de intervención psicopedagógica comunitaria que se desarrolla en varias etapas interconectadas de manera dialéctica. Este modelo se fundamenta en la idea de que no se puede intervenir en la comunidad sin haber definido previamente la problemática que se pretende resolver, buscándola de manera dialógica con el grupo comunitario con el cual se quiere trabajar.

En la primera etapa, el psicopedagogo y un equipo interdisciplinario delimitan el área de trabajo y se aproximan a los vecinos para explicar los objetivos de la intervención. El profesional observa críticamente las acciones y costumbres de la comunidad, registra la información y redacta un informe sobre la situación comunitaria. En la segunda etapa, se analizan los datos recopilados para comprender las contradicciones de la comunidad. Se seleccionan algunas de estas contradicciones para elaborar codificaciones que servirán para la problematización de los temas comunitarios.

La tercera etapa implica el retorno del psicopedagogo a la comunidad para iniciar los diálogos en talleres. El profesional coordina los grupos y desafía a los vecinos para que analicen críticamente su situación existencial. En la cuarta etapa, se estudian sistemáticamente los hallazgos de los análisis grupales. Se identifican los temas más significativos que se convertirán en unidades de aprendizaje para elaborar un proyecto educativo.

Y finalmente, en la quinta etapa, se llevan a cabo talleres de educación popular. Se elabora el programa educativo y se inician los talleres para devolver al grupo sus temas de manera ampliada. El psicopedagogo actúa como educador popular, promoviendo el paso de una "conciencia ingenua de la realidad a una crítica reflexiva" por parte de los participantes.

Por su parte, Marengo (2017) sostiene que la intervención psicopedagógica socio comunitaria consta de tres etapas. En primer lugar, el diagnóstico psicopedagógico implica la interpretación de los signos de la realidad en estrecha conexión con los principios fundamentales de un diagnóstico participativo comunitario. En esta fase, se emplean estrategias como la apreciación sistemática, las narrativas y las entrevistas (individuales y grupales). Se consideran aspectos generales del análisis de las organizaciones comunitarias, como el proyecto, la narrativa (relacionada con la historia de la intervención) y la confianza (vinculada a la solidaridad). El análisis diagnóstico implica la articulación entre diferentes contextos (macro y micro), un análisis diacrónico (histórico) y sincrónico (estructura de relaciones sociales), y las dimensiones del sujeto y sus interacciones con otros individuos. El objetivo es identificar una demanda que vaya más allá de la explícita, para propiciar estrategias de intervención coherentes que permitan transformaciones reales.

En segundo lugar, la elaboración de estrategias de intervención se basa en la idea de intervención como mediación, intersección, ayuda o cooperación. Se destaca la importancia de reconocer el lugar y la responsabilidad, así como la mediación entre el individuo y la comunidad, y entre los individuos. Se enfatiza en los ejes de intervención de solidaridad, lo histórico y lo lúdico/artístico como modos de expresión, en consonancia con la "Política de subjetividad" de Tedesco, que se refiere a la capacidad de proyecto, narrativa y confianza como superadoras de problemáticas institucionales. Las estrategias deben considerar las

trayectorias educativas de los sujetos en contextos sociales, reflexionando sobre los lazos sociales y la sociabilidad construidos por los individuos a lo largo de su socialización.

Finalmente, la sistematización/evaluación consiste en la revisión de los registros para realizar análisis profundos que permitan una reflexión continua. Este proceso de revisión constante de las prácticas se realiza en relación con los sujetos inmersos en la realidad y la comunidad, así como con el sujeto que investiga y sus propios procesos reflexivos. Se busca una "abstracción reflexionada", según Piaget, que implica una reflexión sobre la reflexión, un proceso de tematización retroactiva y consciente que permita reordenar la toma de decisiones durante la intervención.

Sujetos de aprendizaje.

Para tener una comprensión más profunda de la psicopedagogía comunitaria, es esencial considerar a los sujetos de aprendizaje involucrados en este proceso. Estos individuos, en su diversidad, no solo enfrentan desafíos educativos, sino que también traen consigo un conjunto de experiencias y contextos que influyen en su aprendizaje.

Al reconocer a los sujetos de aprendizaje como participantes activos en su proceso educativo, la psicopedagogía comunitaria se convierte en un enfoque que busca transformar no sólo las trayectorias escolares, sino también las realidades sociales que las configuran. Por lo tanto, resulta fundamental abordar lo social desde dos perspectivas clave. En primera instancia, reconocer la complejidad del sujeto que aprende implica que no se puede pensar en una práctica descontextualizada. Este enfoque permite comprender las múltiples dimensiones que intervienen en el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, es necesario sostener una intervención crítica y situada en el ámbito socio-comunitario. Esto implica que, para llevar a

cabo acciones efectivas de prevención y promoción, es imprescindible salir al encuentro del contexto que constituye a los sujetos que aprenden (Etchegorry, M. 2014).

Según Alicia Fernández (2002), “hablar de sujeto aprendiente implica pensar en aquella articulación que van armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo, siempre en interacción con otro (conocimiento – cultura) y con otros (padres, maestros, medios de comunicación). El concepto de sujeto aprendiente se construye a partir de su relación con el sujeto enseñante, ya que son dos posiciones subjetivas, presentes en una misma persona, en un mismo momento. Más aún: el aprender sólo acontece desde esta simultaneidad. Aprender es ir desde el saber a apropiarse de una información dada, a partir de la construcción de conocimientos, proceso en el cual intervienen inteligencia y deseo. El sujeto aprendiente se sitúa entre ser sujeto del deseo del otro y ser autor de su propia historia” (pp. 63-64).

La autora señala que una persona se constituye como “autor” a través de un proceso continuo que comienza antes de su nacimiento y nunca finaliza. Este proceso implica una interacción constante entre los roles de enseñante y aprendiente, lo que subraya que el aprendizaje requiere la presencia de dos personas: el que enseña y el que aprende, así como la conexión que se establece entre ellos.

Adolescencia.

Al considerar a los sujetos de aprendizaje, es fundamental prestar especial atención a la adolescencia, una etapa del desarrollo que se caracteriza por cambios significativos en múltiples dimensiones: física, cognoscitiva y social. Este período, como señala el Comité de los Derechos del Niño (2003), es “un período caracterizado por rápidos cambios físicos, cognoscitivos y sociales, incluida la madurez sexual y reproductiva; la adquisición gradual de

la capacidad para asumir comportamientos y funciones de adultos, que implican nuevas obligaciones y exigen nuevos conocimientos teóricos y prácticos”.

Urresti (2002) describe la adolescencia como un "segundo nacimiento", lleno de dolores y sorpresas, y enfatiza que esta etapa es una experiencia única, original y repleta de posibilidades, similar a la vivencia de una aventura. En este sentido, la adolescencia se percibe como una ilusión compartida, donde los adultos, a pesar de sus desorientaciones o renovaciones en sus elecciones de vida, nunca pueden regresar a la esencia de ser adolescentes. Enfrentar la adolescencia implica, entonces, atravesar una crisis personal y vivir una experiencia histórica y social única que define pertenencias generacionales específicas y construye un imaginario que influye en las identificaciones que marcarán la personalidad futura.

Este proceso de desarrollo es crucial, ya que la adolescencia constituye un momento decisivo para el desarrollo de la inteligencia. Uribe Ortega (1993) sostiene que las operaciones del pensamiento formal deben ser encauzadas, estimuladas y promovidas a través del currículo, los procesos de aprendizaje y la vida en las aulas. Durante este periodo, las características del pensamiento formal se hacen evidentes, incluyendo un razonamiento lógico, sistemático y complejo. Los adolescentes adquieren la capacidad de pensar en abstracciones, formular diversas hipótesis y usar símbolos para representar ideas y categorías, lo que les permite realizar operaciones mentales más sofisticadas.

En esta fase, los estudiantes pueden utilizar el silogismo, el razonamiento proposicional y reflexivo, además de imaginar utopías y aceptar confrontaciones. También desarrollan la habilidad de comprender alegorías, realizar autorreflexiones para prever situaciones similares a las ya resueltas, emplear la lógica combinatoria y el pensamiento

proporcional, así como establecer sistemas de clasificación jerárquicos y cuestionar la autoridad, lo que promueve la toma de decisiones por consenso (Uribe Ortega, 1993).

Los aportes de Piaget sobre el pensamiento formal durante la adolescencia siguen teniendo relevancia en la actualidad. Según Piaget (1972), “el pensamiento formal se desenvuelve durante la adolescencia. El adolescente, por oposición al niño, es un individuo que reflexiona fuera del presente y elabora teorías sobre todas las cosas, complaciéndose particularmente en las consideraciones inactuales”. Este tipo de pensamiento comienza a desarrollarse entre los 11 y 12 años, momento en el cual los sujetos son capaces de razonamientos hipotético-deductivos, que se basan en suposiciones sin una relación necesaria con la realidad o las creencias del sujeto, confiando en la necesidad del razonamiento en lugar de en la concordancia de las conclusiones con la experiencia.

Razonar según la forma y sobre proposiciones simples supone un nivel diferente de operaciones en comparación con el razonamiento que se refiere a la realidad. Este último se basa en un conjunto de operaciones de primer grado, es decir, en acciones interiorizadas que han llegado a ser susceptibles de composición y reversibilidad. En contraste, el pensamiento formal implica reflexionar sobre estas operaciones, lo que permite operar sobre las propias operaciones o sus resultados, y así agrupar operaciones de segundo grado (Piaget, 1972).

Adolescentes y escolaridad.

Con la Ley de Educación Nacional N°26.206, la Provincia de Buenos Aires sancionó la Ley de Educación Provincial N°13.688, la cual define la Educación Secundaria de 6 años y obligatoria. Pretendiendo así, asegurar que todos los jóvenes de la provincia completen la educación obligatoria, proporcionándoles los conocimientos y habilidades esenciales para

finalizar la educación secundaria y avanzar hacia niveles superiores de educación. (Dirección General de Cultura y Educación, 2007).

Según La Dirección General de Cultura y Educación (2007) “La Educación Secundaria tiene como propósito ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos y las alumnas la adquisición de saberes para continuar sus estudios; fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas; vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo”.

De acuerdo a La Dirección General de Cultura y Educación (2007) “Una de las funciones centrales de la Educación Secundaria es la de reorganizar, sistematizar y profundizar los saberes adquiridos en la Educación Primaria y avanzar en la adquisición de nuevos saberes que sienten las bases para la continuación de los estudios asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo provincial y nacional mediante una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria, que a la vez promueva la reflexión y comprensión del derecho de acceso al patrimonio cultural de la Provincia, el país y el mundo”

La selección de los contenidos educativos representa una selección entre una amplia variedad de conocimientos, experiencias y tradiciones culturales. Este enfoque curricular no solo busca que los estudiantes adquieran estos saberes, sino que también los reconozcan como esenciales, aunque sean dinámicos y cambiantes debido a los avances en ciencia, arte y filosofía. Además, la profundización y organización sistemática de estos conocimientos a lo largo de la educación secundaria permite a los estudiantes explorar áreas específicas de conocimiento que son fundamentales para mantener su trayectoria educativa y contribuir como agentes de cambio social. (Dirección General de Cultura y Educación, 2007)

Por otra parte, en función al fortalecimiento de la formación de ciudadanos y ciudadanas, La Dirección General de Cultura y Educación (2007) desarrolla que “Partiendo del reconocimiento de los alumnos/as de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad”.

El enfoque principal de la escuela debe ser trabajar en las prácticas, intereses y particularidades de los estudiantes, quienes son un grupo diverso con diferentes historias, contextos y convicciones. Enseñar y aprender sobre Derechos y Deberes es esencial pero insuficiente para formar ciudadanos. En una sociedad compleja y desigual, ser ciudadano no se limita a poder ejercer los derechos, aunque esto sea fundamental. Aun cuando el ejercicio de los derechos esté restringido, las personas siguen siendo ciudadanos y deben ser reconocidos como parte de la sociedad. Por lo tanto, es crucial considerar las prácticas culturales de los diversos grupos, entendiendo que simplemente reconocer la diversidad y la diferencia no es suficiente para avanzar en la interculturalidad; es necesario intervenir y actuar en los conflictos inherentes a las relaciones sociales. (Dirección General de Cultura y Educación, 2007)

Por último, respecto a vincular la escuela con el mundo del trabajo, La Dirección General de Cultura y Educación (2007) describe “Gran parte de los adolescentes y las adolescentes que asisten a las escuelas de la Provincia trabajan o han trabajado debido a las necesidades y carencias familiares a las que deben hacer frente. Sin embargo, y a pesar de su

temprana incorporación al mundo productivo, las jóvenes y los jóvenes son objeto de discriminaciones y abusos en los ámbitos del trabajo justamente por su condición en los jóvenes considerados “inexpertos”, por ser menores de edad y no estar contemplados en los derechos laborales y por realizar, en la mayoría de los casos, las tareas que los adultos no quieren realizar”.

Es importante señalar que, en el Diseño Curricular para la Educación Secundaria, se considera que la función de la escuela secundaria no es especializar tempranamente a los estudiantes para el mundo laboral, sino proporcionarles oportunidades para conocer diversos ámbitos productivos, reflexionar sobre su desarrollo histórico y actual, y comprender los roles que pueden y deben desempeñar y transformar. En este sentido, el trabajo debe ser un concepto fundamental para que los adolescentes puedan tener un recorrido formativo que les permita explorar, cuestionar y profundizar en los conocimientos necesarios para tomar decisiones futuras sobre sus estudios y su integración en el mundo laboral. (Dirección General de Cultura y Educación, 2007)

Estrategias de aprendizajes para adolescentes.

Las estrategias colaborativas son esenciales para abordar la diversidad en el aula. Promueven una enseñanza en la que el profesor se enfoca en motivar, involucrar y fomentar la autonomía de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Esto se logra al dialogar con ellos sobre lo que van a hacer, las razones detrás de sus acciones, los métodos a emplear, la manera de controlar el proceso y la forma de evaluar los resultados. Así, los alumnos se sienten responsables de sus tareas y motivados a aprender. (Blanchard, 2008, como se citó en Cañibano, 2012)

Collazos (2006) describe que “La colaboración, en un contexto educativo, es un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los alumnos a caminar codo a codo, a sumar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan llegar juntos al lugar señalado”. Por lo tanto, el aprendizaje colaborativo implica un sistema de interacciones planificado que fomenta la influencia mutua entre los miembros de un equipo. Además, es un proceso en el que se promueve la responsabilidad compartida por el aprendizaje de todos los integrantes del equipo a lo largo del tiempo. (John, 1998, cómo se citó en Collazos, 2006)

Pocos profesores han reconocido cuántos aprendizajes se generan cuando los alumnos colaboran entre ellos y las diversas competencias que desarrollan. La educación cobra su verdadero significado cuando se logra la participación activa del alumnado en el aula mediante un trabajo autónomo, responsable y creativo. Las estrategias de personalización y las tareas grupales contribuyen a este objetivo. Entender y considerar los factores individuales de aprendizaje de cada alumno, utilizándolos a su favor, ayudará significativamente a prevenir el fracaso en su proceso educativo. (Blanchard, 2008, como se citó en Cañibano, 2012)

Familias y participación dentro del ámbito escolar.

La familia es el agente socializador primario quien acompaña y llega a determinar la trayectoria de vida de un niño y adolescente. Las familias y otras organizaciones sociales se complementan en esta acción junto con el sistema educativo obligatorio hasta la finalización del nivel secundario. Según Sofía Domínguez Martínez (2010), la educación es un proceso continuo que comienza en el núcleo familiar y se extiende a la escuela, requiriendo la colaboración mutua entre ambos entornos para alcanzar un desarrollo educativo y personal integral. En este sentido, tanto la familia como la escuela son los dos sistemas fundamentales

en los que el niño participa, formando conjuntamente las bases para la construcción de su identidad y su transición hacia la vida adulta. Jiménez (2008) destaca que ambos sistemas deben coordinar sus acciones y buscar objetivos comunes en el proceso educativo para garantizar una dirección coherente y efectiva en el desarrollo del niño (p. 12).

Además, Dominguez Martinez (2010) subraya que es esencial que las escuelas reconozcan la importancia de la participación de los padres y mantengan una relación cordial con ellos, facilitando así una colaboración efectiva y completa en el proceso educativo. No obstante, la colaboración efectiva entre familias y escuelas no se distribuye equitativamente en toda la sociedad, ya que el factor socioeconómico juega un papel determinante en esta dinámica. Diversas investigaciones han mostrado que el nivel socioeconómico de las familias influye significativamente en su participación en el ámbito educativo. Tedesco (como se cita en Kñallinsky Ejdelman, 1999), desarrolla que la falta de información y la actitud de inferioridad hacia la escuela son comunes entre los padres de medios modestos. Estos padres a menudo no asocian el fracaso escolar de sus hijos con sus condiciones de vida ni con su nivel cultural, y suelen evitar las reuniones escolares, manifestando dificultades para expresarse en público y comprender el lenguaje utilizado por los maestros.

Factor socioeconómico de las familias.

La participación en la educación es un fenómeno multifacético que puede adquirir diferentes significados dependiendo del contexto y los actores involucrados (Llevot & Bernard, 2012). En este contexto, uno de los factores cruciales que influye en la capacidad de participación y en el éxito educativo es el nivel socioeconómico de las familias.

Entre los múltiples aspectos que afectan el rendimiento académico, el nivel socioeconómico de las familias juega un papel determinante. Al examinar la relación entre el

nivel socioeconómico de un individuo y su nivel educativo, se puede observar que factores como los ingresos familiares, el nivel educativo de los padres y el lugar de residencia tienen una influencia significativa en el rendimiento académico. Las familias de bajo nivel socioeconómico a menudo enfrentan dificultades para proporcionar materiales educativos esenciales, como libros y tecnología, lo que limita el desarrollo educativo de sus hijos. Esta carencia de recursos necesarios impide que los estudiantes adquieran las habilidades y conocimientos requeridos para acceder a empleos bien remunerados, perpetuando así un ciclo de pobreza que es común en América Latina y el Caribe (Aguangolo Quelal & Garcés Alencastro, 2020).

El nivel educativo de los padres, como se ha mencionado antes, impacta negativamente en el rendimiento escolar de sus hijos, ya que está asociado con condiciones de pobreza, patrones de vida, dinámicas familiares, la comunicación en el hogar, y las expectativas educativas hacia los hijos. Esto se traduce en la adquisición limitada de bienes esenciales, lo que se refleja en la falta de textos y materiales de apoyo escolar en el hogar, así como en su escasa utilización. Además, esta situación conlleva una baja calidad y una limitada variedad de estrategias de aprendizaje que podrían ayudar a los niños a tener éxito académico (Halpern, 1986, como se citó en Jadue, 1997).

Además, las características propias de los hogares de bajo nivel socioeconómico afectan negativamente el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, limitando sus experiencias cognitivas necesarias para el aprendizaje escolar. Esto crea un ambiente propicio para la aparición de factores que aumentan el riesgo de que los niños presenten déficits en su desarrollo psicobiológico, social y económico. Tales deficiencias pueden explicar en parte la desventaja que los estudiantes de familias pobres enfrentan en comparación con sus compañeros de clase media al abordar tareas escolares. El nivel de desarrollo cognitivo

alcanzado y las estrategias utilizadas para adquirir experiencias de aprendizaje son esenciales para dominar la lectura y la escritura, habilidades que los niños comienzan a desarrollar antes de ingresar a la escuela (Bravo, 1990, como se citó en Jadue, 1997).

Si bien los factores socioeconómicos son importantes, no deben considerarse como determinantes absolutos en el futuro económico y social de los jóvenes. A través de la intervención del equipo sociocomunitario, es decir del psicopedagogo y del trabajador social del centro socioeducativo, junto con el trabajo de los docentes y talleristas, es posible mitigar los efectos de la vulnerabilidad social y económica. Es por esto que el proceso de revinculación no se limita al ámbito educativo, sino que también busca reinsertar socialmente a los adolescentes, ayudándolos a encontrar un propósito social y político. Este acompañamiento integral ofrece a los jóvenes las herramientas necesarias para superar las barreras que enfrentan, permitiéndoles acceder a mejores oportunidades laborales o continuar con estudios superiores. Estas opciones les permitirían salir de la situación de vulnerabilidad social y mejorar su calidad de vida, brindándoles un futuro con mayores posibilidades de desarrollo personal y profesional, alejándolos así de la exclusión social, económica y educativa.

Método.

En el marco de este trabajo, se llevará a cabo una investigación con un enfoque cualitativo. Este enfoque se guía por áreas o temas significativos de investigación mediante la recolección y análisis de datos. Esta investigación tendrá como objetivo principal analizar cómo impacta la intervención de un psicopedagogo comunitario en las trayectorias escolares vulneradas de un Centro Socioeducativo del partido de Florencio Varela en 2023. Dicho análisis se llevará de acuerdo a las percepciones de los distintos profesionales sociocomunitarios pertenecientes al centro, como así también a los adolescentes y las familias, presuponiendo que la intervención psicopedagógica comunitaria en el Centro Socioeducativo logró la revinculación de adolescentes con trayectorias escolares vulneradas, favoreciendo su avance hacia la finalización de la educación secundaria mediante el fortalecimiento de su participación y compromiso con el ámbito escolar, facilitando la inserción en el mercado laboral, proporcionando oportunidades para conocer diversos ámbitos productivos, reflexionando sobre su desarrollo histórico y actual, comprendiendo el rol que puede desempeñar y transformar.

Para esta investigación, se ha optado por utilizar el enfoque cualitativo, debido a que este enfoque posibilita una comprensión integral y minuciosa de los fenómenos bajo estudio, ya que se centra en la interpretación de los significados, los contextos y las interacciones sociales implicadas (Hernández Sampieri, 2008).

Diseño de estudio (experimentales o no experimentales)

Esta investigación se enmarca dentro de un diseño de estudio no experimental, de alcance transversal y descriptivo. El diseño no experimental se caracteriza por observar situaciones que ya existen, sin que el investigador las haya provocado intencionalmente. Según la definición de Hernández et al. (2018), en este tipo de estudio las variables independientes son preexistentes, es decir, ya han ocurrido y no es posible manipularlas ni

intervenir sobre ellas. Las relaciones entre las variables se observan tal como se dan en su contexto natural, sin intervención directa del investigador. Este enfoque permite estudiar fenómenos tal como ocurren en su entorno habitual, proporcionando una visión realista y fiel de la situación sin alterar las condiciones naturales de los participantes. De esta forma, la investigación no experimental es sistemática, empírica y se basa en el análisis de situaciones ya dadas, en las que se establece una descripción de las relaciones entre las variables observadas.

Dentro del ámbito transversal, este diseño recolecta los datos en un único momento en el tiempo. Según Liu (2008) y Tucker (2004), el diseño transversal tiene como propósito principal describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un tiempo específico. En este caso, se pretende obtener una fotografía del momento, describiendo los aspectos más relevantes de las trayectorias escolares de los adolescentes que concurren al centro socioeducativo y cómo las diferentes intervenciones del equipo técnico pueden haber influido en ellas. Este tipo de estudio se orienta a observar y describir las características de las variables en una población, sin que sea necesario establecer relaciones causales, sino simplemente identificar patrones o correlaciones entre las variables en cuestión. Tal como indican Sampieri (2014) y otros autores, los estudios descriptivos proporcionan una visión detallada y precisa del fenómeno estudiado y, si se establece alguna hipótesis, estas son de carácter descriptivo, como un pronóstico de valores o cifras relacionadas con el fenómeno en estudio. En este caso, se busca describir las condiciones de los adolescentes y las intervenciones del centro para comprender las trayectorias escolares vulneradas y la intervención de los profesionales en ellas.

Participantes.

Los participantes de esta investigación están vinculados al Centro Socioeducativo ubicado en Florencio Varela, Buenos Aires, Argentina. El grupo de participantes se compone de cuatro profesionales sociocomunitarios (una psicopedagoga, una trabajadora social, una coordinadora y un docente), cinco adolescentes que concurren al centro, y cinco adultos responsables de los adolescentes (uno por cada joven). En total, participan catorce personas.

Muestra

La muestra no probabilística es de catorce personas, tal como se mencionó en el apartado anterior: Participantes. Según Sampieri y Collado (2014) la muestra no probabilística o dirigida es un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación. Aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación.

Criterios de inclusión.

- Profesionales que hayan participado activamente en los procesos de intervención psicopedagógica y de revinculación escolar de los adolescentes, durante el año 2023 en el Centro Socioeducativo.
- Adolescentes que hayan sido parte de las actividades de revinculación escolar durante el año 2023 en el Centro Socioeducativo.
- Adultos responsables que estén comprometidos en el acompañamiento del proceso educativo de los adolescentes, durante el año 2023 en el Centro Socioeducativo.

Instrumentos de recolección de datos.

El instrumento de recolección de datos a aplicar es la entrevista semiestructurada. Este instrumento pretende “Una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (entrevistado)” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 449). En particular, “Las entrevistas semi estructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri, 2014c, p. 403).

En la presente investigación, las entrevistas se realizarán de manera presencial e individual con los profesionales, adolescentes y familias. En el caso de la psicopedagoga, se aplicará una entrevista con trece preguntas, orientadas a explorar su rol específico en el centro y su intervención en las trayectorias escolares de los adolescentes. Para la coordinadora, se diseñó una entrevista de veintiuna preguntas, que indagará no solo sobre su función, sino también sobre aspectos más amplios del funcionamiento del centro y la población que atiende. En cuanto a la trabajadora social, la entrevista constará de diez preguntas, con el fin de comprender su visión sobre las trayectorias escolares vulneradas y cómo se articula el trabajo del equipo técnico. La entrevista a la docente también tendrá diez preguntas, buscando conocer su experiencia en el centro y cómo se integra el psicopedagogo en el trabajo con los adolescentes. Por último, se realizarán entrevistas a los adolescentes, que constarán de nueve preguntas, para conocer sus percepciones sobre el centro, su vínculo con los profesionales socioeducativos y el impacto en su proceso educativo. Las familias tendrán una entrevista breve, con cuatro preguntas, orientadas a entender los cambios observados en el hijo desde su participación en el centro socioeducativo.

Procedimiento.

El procedimiento comenzó con la selección de los participantes, para lo cual se obtuvo la autorización correspondiente tras contactar a la coordinadora del centro socioeducativo de Florencio Varela. Como parte de este proceso, se realizaron visitas al centro para coordinar las actividades, garantizar la participación de los involucrados y definir criterios de selección. La coordinadora del centro sugirió y seleccionó a adolescentes y familias que hubieran participado activamente en el centro socioeducativo durante el año 2023, con especial énfasis en aquellos que estuvieran atravesando procesos de revinculación educativa.

Posteriormente, se extendió una invitación voluntaria a las profesionales del centro, los adolescentes y sus familias, explicándoles detalladamente los objetivos y alcances del estudio. Antes de realizar las entrevistas semiestructuradas, se obtuvo el consentimiento informado por escrito de cada participante. Este documento incluyó una descripción clara de los propósitos de la investigación, la confidencialidad de los datos proporcionados y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. El consentimiento fue otorgado de manera libre y voluntaria, garantizando la ausencia de cualquier tipo de coacción.

Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo de forma individual, en un entorno diseñado para fomentar respuestas abiertas y reflexivas de los participantes, incluidos los integrantes del centro socioeducativo, los adolescentes y sus familias. Para una mejor apreciación y análisis de las respuestas, las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento previo de los participantes. En los casos en que fue necesario, se administraron cuestionarios adicionales o se realizaron observaciones complementarias para enriquecer la recolección de datos. Se garantizó la confidencialidad de las respuestas, así como un ambiente de confianza y respeto mutuo durante todo el proceso.

La recolección de datos se realizó respetando rigurosamente los principios éticos y los derechos de los participantes, adaptándose a las condiciones de los involucrados y a las características de las muestras seleccionadas.

Utilización del consentimiento informado.

Según los principios éticos, se empleará el consentimiento informado para garantizar que los participantes estén completamente informados y otorguen su aprobación de manera voluntaria antes de formar parte del estudio. Losada (2014) destaca que este proceso implica una decisión libre de coerción, tomada después de recibir información clara y comprensible sobre el procedimiento, con el propósito de salvaguardar los derechos de los participantes.

El consentimiento informado se presentará en una reunión inicial con cada participante, durante la cual se detallarán los objetivos y alcances de la investigación, los procedimientos a realizar, la confidencialidad de los datos aportados y el derecho a retirarse en cualquier momento sin repercusiones. Adicionalmente, se les entregará un documento escrito que resume esta información para su lectura y firma en caso de aceptar participar. Se garantizará que todas las inquietudes o preguntas sean atendidas antes de que los participantes otorguen su consentimiento.

Resultados.

El primer objetivo específico de esta investigación es examinar las trayectorias escolares vulneradas de los adolescentes que concurren a un Centro Socioeducativo de Florencio Varela (Buenos Aires) (Ver Imagen 1, Anexo II) durante el año 2023. Tal como lo plantean Giberti, Gavarena y Lamberti (2005), la vulnerabilidad educativa refiere a situaciones desfavorables influenciadas por las condiciones del contexto en el que se encuentran los y las estudiantes. Estas trayectorias educativas vulneradas están estrechamente ligadas a la vulnerabilidad social, entendida como el efecto negativo generado por las características socioculturales que atraviesan a los sujetos.

Desde esta perspectiva, la coordinadora del centro describió los desafíos más frecuentes que se observan en los jóvenes que asisten al centro socioeducativo: “(...) la discontinuidad o el abandono de la escuela hace que se dejen de sentir identificados con el rol de estudiantes, por lo que, se tiene que trabajar en ellos continuamente. Además, la mayoría está desfasada del año que deberían ir, hay mucha permanencia. Por último, la falta de costumbre de sentarse a estudiar o comprender textos, esto último es algo que buscamos fomentar, la comprensión lectora. A la hora de leer un texto, necesitan de mucho acompañamiento para terminar de entender de qué habla, o sacar ideas principales”. Esta caracterización permite identificar tres problemáticas centrales: la discontinuidad escolar, el desfase entre edad y año cursado —vinculado a repitencias o ausencias prolongadas— y la falta de hábitos de estudio, especialmente en lo que respecta a la comprensión lectora.

Estas situaciones dan cuenta de trayectorias escolares vulneradas o “no encauzadas”, tal como las define Terigi (2010), es decir, trayectorias que se alejan del recorrido lineal y esperado por las instituciones escolares. En estos casos, la discontinuidad escolar se vincula con una relación de baja intensidad con la escuela, que se manifiesta en asistencias irregulares, desconocimiento de las dinámicas del aula, escaso compromiso con las actividades escolares y una débil identificación con el rol de estudiante. El desfase entre edad y año cursado, muchas veces producto de repeticiones reiteradas o prolongadas ausencias, se corresponde con la situación de sobreedad. Por último, las dificultades en la comprensión lectora y la falta de hábitos de estudio reflejan un bajo logro de aprendizaje, frecuentemente asociado a las trayectorias escolares discontinuas.

Las problemáticas de las trayectorias escolares discontinuas no se presentan de manera aislada, sino que tienden a retroalimentarse y profundizarse con el tiempo. Una dificultad inicial como la baja vinculación con la escuela, puede derivar en ausentismo; este, a su vez, en bajo logro de aprendizaje, y así sucesivamente, generando un entramado de

obstáculos que no solo acumulan vulnerabilidad, sino que también complejizan las posibilidades de reinserción o continuidad educativa.

Frente a este escenario, resulta indispensable una intervención articulada entre la escuela, el centro socioeducativo, las familias y, en particular, la figura de la psicopedagoga, que puede officiar de puente entre los actores y reconfigurar sentidos en torno al derecho a la educación. La psicopedagoga menciona que a través de las entrevistas socio-psicopedagógicas se conocen las dinámicas familiares, las redes de apoyo, los recursos económicos: “sobre todo para tener registro acerca de si cobran la asignación, el progresar o si tienen el boleto estudiantil, como así también los que están desvinculados están pudiendo retirar la bolsa de alimentos que dan las escuelas, o si tienen el DNI o no, en caso de ver que algunas de estas no está gestionada con la trabajadora social acompañamos a la familia y gestionamos o guiamos cómo hacer esas documentaciones ya que muchas veces las familias no saben cómo hacer”. Si bien el área social es competencia directa de la trabajadora social, los resultados muestran que el conocimiento y la intervención sobre el contexto sociocultural también forman parte del rol psicopedagógico en estos espacios. La psicopedagoga no solo registra estos aspectos, sino que actúa sobre ellos, entendiendo que las condiciones materiales de vida tienen un impacto directo en la escolaridad. Reconocer estas trayectorias como vulneradas, pero también como posibles de ser acompañadas y transformadas, es el punto de partida para construir intervenciones sostenidas, contextualizadas y orientadas a la restitución de derechos educativos.

Otro desafío señalado en los relatos de las madres entrevistadas es el de la salud mental, que emerge como un factor clave para comprender estas trayectorias. Incluso cuando los desempeños escolares son adecuados, pueden coexistir malestares emocionales que operan como barreras para la continuidad educativa. A su vez, la atención con un profesional de la salud mental suele constituirse en un recurso inaccesible para muchas familias que

atraviesan situaciones de vulnerabilidad social. Esta dificultad de acceso no solo obstaculiza el acompañamiento adecuado, sino que también profundiza los circuitos de exclusión y desprotección en los que se inscriben muchos de estos jóvenes.

Madre C expresó: “Mi hija estuvo el último año sin querer ir a la escuela, no quería saber nada con ir. Le iba bien encima, pero cada vez estaba más encerrada, a lo último no quiso saber más nada”. En muchos casos, la salud mental de los y las adolescentes queda invisibilizada en el ámbito escolar, especialmente cuando no se manifiesta a través de bajo rendimiento o conductas disruptivas. Así, pueden sostener un desempeño aceptable, pero atravesar silenciosamente procesos de retraimiento, angustia o desmotivación que no son reconocidos como señales de alarma. A esto se suma que, tanto en el ámbito familiar como escolar, el malestar emocional suele naturalizarse o atribuirse a “etapas” propias de la adolescencia, lo que dificulta su identificación y abordaje oportuno.

Resulta fundamental que las instituciones educativas y socioeducativas construyan una mirada más atenta y sensible hacia la dimensión subjetiva de las trayectorias escolares reconociendo que el aprendizaje no se desarrolla por fuera de las condiciones emocionales, sociales y culturales que atraviesan a los y las adolescentes. Desde esta perspectiva, la intervención psicopedagógica adquiere un valor preventivo en el campo de la salud mental. Al trabajar con una mirada situada sobre el sujeto en situación de aprendizaje, es decir, considerando no solo sus capacidades cognitivas, sino también sus experiencias, emociones, vínculos y condiciones de vida, el psicopedagogo se posiciona como un agente clave en la detección temprana de malestares, la contención afectiva, el fortalecimiento del lazo educativo y la mediación entre familias, instituciones y otros actores del territorio. Así, su acompañamiento no solo favorece la continuidad escolar, sino que también contribuye activamente a la prevención y el cuidado de la salud mental de los y las adolescentes.

En este sentido, las trayectorias escolares vulneradas no pueden ser comprendidas de manera aislada ni reducidas a indicadores pedagógicos, sino como parte de una realidad más amplia, estructural y compleja, atravesada por factores sociales, económicos, emocionales y culturales que inciden directamente en el acceso, la permanencia y, sobre todo, en el sentido que los y las adolescentes otorgan al hecho de estar o no estar en la escuela. En este sentido, los testimonios de los propios jóvenes recuperan esa dimensión subjetiva de las trayectorias educativas, cuando se les preguntó cómo era su rendimiento académico, respondieron: “No sé, mejor que el año pasado porque ahora voy”, “Soy medio vago pero me estoy poniendo las pilas”, “Ahora voy más veces a la semana”. Lejos de ofrecer una mirada homogénea o lineal, los adolescentes revelan trayectorias atravesadas por discontinuidades, en las que el hecho de “asistir más” (Adolescente A) o “empezar a ponerse las pilas” (Adolescente B) constituye, en sí mismo, un avance significativo en la percepción del rol del estudiante. Así, sus voces permiten captar cómo la permanencia en la escuela no es solo un dato cuantitativo, sino una experiencia subjetiva moldeada por múltiples factores personales, sociales y emocionales que condicionan tanto el presente como las posibilidades de proyección educativa futura.

Todos los profesionales del centro socioeducativo coinciden en la caracterización de las trayectorias escolares vulneradas de los adolescentes que concurren al centro. Entre los aspectos más destacados, mencionan la repitencia, la sobreedad y la discontinuidad escolar como rasgos transversales en los adolescentes que asisten. Estas condiciones generan, por un lado, un desfase entre la edad y el año escolar correspondiente, lo que afecta la autoestima y la sensación de pertenencia de los jóvenes dentro de la escuela. Por otro lado, se señala la pérdida del hábito de estudio y la desvinculación del rol de estudiante como consecuencias directas de la interrupción prolongada de los recorridos educativos. Es así como se vuelve necesario un acompañamiento constante y paciente que no solo apunte a los contenidos, sino

también a la reconstrucción del deseo de aprender y de volver a sentirse parte del sistema educativo; es decir, construir el rol del estudiante.

Si bien, como se ha mencionado, muchas de estas trayectorias comparten ciertas características estructurales —tales como la sobreedad, la repitencia, los problemas familiares o las situaciones de salud mental— cada experiencia escolar se configura como un recorrido singular que debe ser comprendido en su complejidad. Como plantea Etchegorry (2014), este enfoque reconoce al sujeto que aprende como un actor activo, cuyas vivencias no pueden ser pensadas de forma descontextualizada. En consecuencia, la intervención psicopedagógica debe ser crítica y situada, articulando estrategias que no solo acompañen los procesos escolares, sino que también inciden en las realidades sociales que los condicionan.

Analizando el segundo objetivo específico de esta investigación: definir las funciones y responsabilidades del psicopedagogo del Centro Socioeducativo se identifican las tareas que desarrolla en su labor diaria. En la entrevista a la psicopedagoga, se le ha preguntado acerca de las acciones que realiza con los adolescentes del centro. Su labor se organiza en torno a cuatro ejes principales: la articulación con escuelas, el trabajo con las familias, la intervención directa con los adolescentes y el asesoramiento a los docentes. Respecto al eje de articulación con las escuelas la psicopedagoga desarrolla: “(...) articulamos con las diferentes escuelas, realizamos mesas educativas donde elaboramos las planillas PIVE ahí dejamos en claro los objetivos en función a cada estudiante y las necesidades que tienen”. Por su parte, la trabajadora social señaló que una de las principales acciones que realiza la psicopedagoga consiste en acompañar las trayectorias escolares de los y las adolescentes, elaborando informes pedagógicos y proponiendo estrategias conjuntas con el Equipo de Orientación Escolar, especialmente con la psicopedagoga de la escuela. Esta articulación resulta fundamental para garantizar un acompañamiento sostenido y situado, que tenga en cuenta tanto los aspectos pedagógicos como los contextuales de cada estudiante.

Respecto al eje de trabajo con la familia, es necesario comprender que la familia actúa como el principal agente de socialización, acompañando y moldeando el camino vital de los adolescentes, es valioso comprender el rol del psicopedagogo y su relación con las familias de los estudiantes dentro del centro socioeducativo. La psicopedagoga relató: “Por otro lado, se trabaja con las familias de cada estudiante, tenemos entrevistas socio-psicopedagógicas (así las llamamos) que tiene dos partes una más social, para conocer la dinámica familiar, las redes de apoyo, los recursos económicos y otra parte donde indago más mi área; pregunto por rutinas de estudios, si tiene algún diagnóstico, si asiste a terapias, cómo son las estrategias parentales para poner límites, cuál es su materia favorita, etc”.

Desde esta perspectiva una madre compartió su experiencia con el acompañamiento recibido: “Ellas (Equipo Técnico) acompañan a mi hija para que pueda volver a la escuela y que sea más sociable, que hable más, que se exprese mejor”. Teniendo en cuenta lo fundamental de la participación activa de las familias en las escuelas, y sabiendo que la colaboración efectiva entre familias y escuelas no se distribuye equitativamente en la sociedad, debido a que el factor socioeconómico influye significativamente en su participación en el ámbito educativo (Domínguez Martínez, 2010), esta puede ser una oportunidad para que el centro socioeducativo, y en particular la psicopedagoga, ayude a las familias a actuar como nexo en la relación escuela-familia, entendiendo este vínculo como un factor clave para una revinculación educativa exitosa.

Ahora bien, una revinculación puede considerarse exitosa cuando no se limita al regreso físico a la escuela, sino que implica la reconstrucción del área pedagógica, el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la posibilidad de que el estudiante retome su trayectoria desde una posición de mayor confianza, reconocimiento y continuidad. Asimismo, la revinculación se vuelve significativa cuando el o la estudiante asume un rol activo en ese proceso: cuando puede expresar sus deseos, necesidades y malestares, involucrarse en las

propuestas educativas y, sobre todo, comenzar a proyectarse nuevamente dentro del espacio escolar como sujeto de derecho. En esta línea, y tal como plantea Pineau (2008), comprender la educación como un derecho implica no reducir al alumno a un individuo incompleto, una amenaza potencial o un simple portador de intereses, sino reconocerlo como un sujeto de derechos, capaz de ejercerlos, ampliarlos y apropiarse de nuevos.

Complementando el trabajo con las familias, la psicopedagoga también interviene directamente con los y las adolescentes, lo que constituye el tercer eje de su labor. Según la coordinadora: “La psicopedagoga está continuamente en contacto con los estudiantes, acompañándolos en su proceso de revinculación, tiene muchos momentos de charlas y reflexión respecto a la importancia de la educación y el rol del estudiante, acompañando no solo al estudiante sino también a la familia”. Para muchos adolescentes, este acompañamiento representa una instancia distinta a la escuela tradicional, donde pueden sentirse valorados y comprendidos. Cuando se le preguntó acerca de cómo se llevaba con el Equipo Técnico, Adolescente A respondió: “Bien, con ellas puedo hablar de todo. Son copadas. Están siempre preocupadas si voy a la escuela o no”. Adolescente B destacó: “Me ayudaron para que vuelva a la escuela... siempre me dicen que es mi lugar la escuela”.

Por lo tanto, las incumbencias del psicopedagogo son contribuir a la garantización de los derechos vulnerados, otorgándoles herramientas pedagógicas y espacios de escucha para los adolescentes, como así también para las familias. Tal como expresó la psicopedagoga, los jóvenes “se encuentran con un espacio donde se sienten cómodos, seguros y acompañados”, lo que les permite insertarse progresivamente en la lógica educativa y resignificar su rol como estudiantes.

Además del sostén emocional, la entrevista a la psicopedagoga muestra que su intervención se orienta fuertemente a fortalecer los procesos pedagógicos individuales, mediante estrategias específicas que permiten acompañar las trayectorias educativas de forma

situada. Según relata la profesional, en algunos casos aplica evaluaciones específicas de comprensión lectora o contenidos de matemática, cuyas conclusiones se integran en informes psicopedagógicos, posteriormente compartidos con docentes y talleristas, junto con sugerencias ajustadas a cada caso. Esta información posibilita un abordaje más preciso y respetuoso de los modos singulares de aprender y de los apoyos necesarios para cada estudiante. Asimismo, se destaca la realización de talleres grupales, como el cine-debate, donde se abordan temáticas vinculadas a la ESI, situaciones emergentes o intereses expresados por los propios adolescentes, propiciando espacios de reflexión colectiva desde una perspectiva crítica.

También la coordinadora relató que “en los casos de adolescentes que presentan dificultades de aprendizaje, aspectos significativos en su trayectoria, o habilidades y potencialidades a fortalecer, la psicopedagoga elabora un escrito que incluye los datos principales y una descripción de dichos aspectos y se los socializa a los docentes”. Estas intervenciones se complementan con instancias diagnósticas que permiten relevar el nivel de comprensión lectora y contenidos de matemática, generando insumos valiosos para la planificación pedagógica. Al respecto, la psicopedagoga explicó: “(...) Esta información que voy recolectando también es compartida a los docentes y talleristas con sugerencias para que trabajen con cada uno comprendiendo las individualidades y las necesidades de apoyo si así lo requieren”.

Esta última dimensión corresponde al eje de asesoramiento a los docentes, donde su rol se orienta a mediar entre los procesos individuales de aprendizaje y las prácticas institucionales. En palabras del docente entrevistado: “Ella trabaja en equipo con la trabajadora social, son como las que le dan la bienvenida al centro a los chicos, las que generan la unión entre ellas y nosotros, entre la escuela y el centro”. El acompañamiento a los docentes no se limita a la adaptación de estrategias didácticas, también implica restituir

derechos, sostener el deseo de aprender y promover trayectorias educativas posibles. En este sentido, resulta necesario comprender el rol fundamental del docente sociocomunitario, ya que puede representar para el/la adolescente una nueva oportunidad para fortalecer lazos con una figura educativa y, a su vez, propiciar una cercanía con lo pedagógico, permitiendo así la construcción de un aprendizaje significativo para la singularidad de cada trayectoria. Tal como señala Blanchard (2008, en Cañibano, 2012), el aprendizaje significativo se potencia cuando los estudiantes participan activamente, mediante un trabajo autónomo, responsable y creativo, y cuando las propuestas docentes logran dialogar con sus intereses, experiencias y modos de pensar. Por ello, la psicopedagoga juega un rol clave para que los docentes puedan revisar sus propuestas, construir nuevas estrategias y acompañar de forma situada.

Sin la intervención psicopedagógica directa con los adolescentes, y su labor indirecta a través de los docentes —a quienes orienta para que puedan ofrecer un acompañamiento pedagógico situado y acorde a las necesidades particulares—, muchos estudiantes no lograrían reestablecer el vínculo con lo académico ni proyectarse en una posible revinculación escolar. Esta dimensión se refleja en el relato de Adolescente A, quien comenta: “Si te va mal en la escuela te pueden ayudar con los trabajos prácticos o si no entendés un tema... y está bueno”, dando cuenta del valor que encuentran en el centro como espacio de apoyo concreto en lo pedagógico. Por su parte, Adolescente B afirma: “Creo que ahora estoy un poco mejor que el año pasado”, señalando una mejora en su vínculo con la escolaridad, que da cuenta de un proceso de reconstrucción del lazo educativo y de fortalecimiento del rol de estudiante. Estos testimonios permiten visibilizar el impacto concreto de la intervención psicopedagógica en la reconstrucción de trayectorias posibles y en la restitución progresiva del derecho a la educación.

De este modo, la intervención psicopedagógica se convierte en un puente entre el mundo institucional de la escuela y las trayectorias vitales de los adolescentes, promoviendo

acciones integrales que tengan anclaje territorial y potencial transformador. De aquí el tercer objetivo específico de esta investigación: Identificar las estrategias de seguimiento y los recursos utilizados para la revinculación escolar ofrecidas por el psicopedagogo.

A partir de las entrevistas realizadas, se observa que las estrategias implementadas por la psicopedagoga se sostienen en un trabajo interdisciplinario con la trabajadora social, un abordaje territorial y un trabajo en red con las familias. El trabajo conjunto con la trabajadora social resulta clave para poder comprender y abordar de manera integral las múltiples dimensiones que atraviesan las vidas de los adolescentes. Como expresó la trabajadora social: “Las actividades que realizamos juntas obviamente se hacen de forma interdisciplinaria y trabajamos mucho con los equipos de orientación escolar. Realizamos entrevistas socio-psicopedagógicas para comprender el contexto social y económico de las familias y del chico y la parte pedagógica; luego de eso elaboramos informes. También buscamos generar espacios de escucha y de contención, de acompañamiento tanto de las familias como de los estudiantes, donde puedan sentirse cómodos y parte del centro. Nuestra actividad principal es acompañar las trayectorias y revincular, pero también es generar un espacio de escucha, de empatía, de diálogo tanto de los adolescentes con nosotros como nosotras con los adolescentes”.

El trabajo interdisciplinario permite una mirada más amplia que trasciende lo puramente pedagógico, para integrar aspectos sociales, económicos y emocionales que inciden en las trayectorias escolares. Esto se vincula con lo que plantea Juárez (2012), quien describe que en una primera etapa el psicopedagogo, junto con un equipo interdisciplinario, delimita el área de trabajo y se aproxima a la comunidad para explicar los objetivos de la intervención, observando críticamente las prácticas de la comunidad, registrando información y elaborando un informe diagnóstico. En una segunda etapa, los datos recogidos se analizan para identificar y problematizar las contradicciones de la comunidad, y a partir de estas,

generar codificaciones que orienten el trabajo comunitario. Este proceso resulta fundamental para que la intervención no sea impuesta, sino construida colectivamente, en diálogo con el territorio y sus actores.

Etchegorry (2014) plantea que la psicopedagogía socio-comunitaria debe trascender los límites escolares y clínicos, desarrollando acciones preventivas y promocionales en y con la comunidad. En los centros socioeducativos, este trabajo territorial forma parte de la labor de la psicopedagoga. Según la coordinadora: “En este caso, ellas realizan trabajo de territorio, muchas veces van por el barrio no solo visitando los domicilios de los estudiantes desvinculados, sino también haciendo redes con las instituciones del barrio, clubes, salitas, comedores, etc.”. Las visitas domiciliarias, en este marco, no solo permiten restituir el contacto con los estudiantes, sino también generar una aproximación más situada a las condiciones materiales, emocionales y vinculares que inciden en su trayectoria escolar.

Esta aproximación situada permite a los equipos técnicos no solo identificar obstáculos, sino también reconocer recursos y entramados comunitarios capaces de potenciar el trabajo educativo. La psicopedagoga refuerza esta perspectiva al señalar: “Podemos realizar visitas a domicilio en conjunto o realizar reuniones entre la familia del estudiante, el estudiante y los dos equipos. Los adolescentes son invitados al centro y, una vez que llegan, buscamos ayudarlos desde lo pedagógico, en cada espacio docente, y también que puedan realizar talleres”. Las visitas domiciliarias no son una acción complementaria, sino parte central de una estrategia de revinculación sostenida, que reconoce que el acompañamiento pedagógico también se construye fuera del aula, en diálogo con los territorios, las familias y los entramados sociales que rodean a cada estudiante.

Por último, el trabajo con las familias y la escucha activa resultan fundamentales para sostener y fortalecer los procesos de revinculación. La figura de la psicopedagogía comunitaria adquiere un valor estratégico, ya que puede actuar como mediadora entre la

escuela y la familia. La psicopedagoga en la entrevista mencionó acerca de la participación de las familias en el centro y señaló “(...) hay familias que tienen bajas expectativas respecto a sus hijos y la escuela y que en lugar de ayudar a fortalecer ese rol y esa identidad de estudiante hacen lo contrario”. Su intervención no se limita al abordaje individual del estudiante, sino que implica también un trabajo de articulación y traducción entre lenguajes, expectativas y lógicas institucionales y familiares.

Al construir vínculos de confianza con las familias, la psicopedagoga puede desactivar barreras simbólicas y materiales que dificultan la participación de los adultos responsables, habilitando una interlocución más accesible y empática con la escuela. De este modo, su rol se vuelve clave no sólo para facilitar trámites o generar informes, sino para legitimar la voz de las familias y fomentar su implicación activa en los procesos educativos de sus hijos e hijas.

Madre B destacó: “Me entrevistaron ellas por primera vez. Acompañaron a mi hijo, lo ayudaron con sus materias y le consiguieron una vacante para la otra escuela. Ellas lo invitan a participar del taller de música y de arte”. Lograr esa vacante en otra escuela podría representar un desafío significativo para la familia, tal como plantea Tedesco (como se cita en Kñallinsky Ejdelman, 1999), quien explica que la falta de información y una actitud de inferioridad frente a la escuela son frecuentes en familias en situación de vulnerabilidad social. Esto se traduce en padres que no asocian el fracaso escolar de sus hijos con las condiciones de vida o el nivel cultural, y que muchas veces evitan las reuniones escolares por dificultades para expresarse en público o comprender el lenguaje institucional.

Tal como plantea Baña Castro (2000), la intervención psicopedagógica sociocomunitaria tiene como propósito generar un cambio en el ámbito social mediante la transformación de estructuras y procesos, en un recorrido que es complejo, multidimensional y, muchas veces, imprevisible. Por ello, estas estrategias no se rigen por un modelo

preestablecido ni por un manual único de intervención, sino que se construyen y adaptan según la situación particular, la historia familiar y la trayectoria escolar singular de cada adolescente. Lejos de ser lineales o uniformes, las acciones del psicopedagogo sociocomunitario se transforman y se construyen cotidianamente, en diálogo constante con la realidad y las necesidades emergentes.

Respecto a los recursos utilizados para la revinculación escolar, la psicopedagoga destacó los recursos materiales tales como el uso de grillas estandarizadas, el asesoramiento a los docentes, las planillas PIVE (Proyecto Individual de Vinculación Educativa) y los acuerdos de trayectoria escolar. Estas herramientas, con sus particularidades, permiten acompañar los procesos de revinculación de manera integral, articulando lo pedagógico, lo social y lo emocional.

Uno de los recursos mencionados es la grilla estandarizada de evaluación (*Ver Planilla B, Anexo III*) que permite registrar aspectos pedagógicos, sociales y conductuales. A partir de esa información, obtenida mediante la observación y el acompañamiento, se elaboran informes psicopedagógicos con sugerencias dirigidas a los docentes para orientar sus prácticas según el perfil de cada estudiante. Como dice el docente entrevistado: “Tiene una escucha muy atenta y observa con mucho cuidado, y muchas veces logra ver cosas que ni los propios adolescentes se animan o pueden poner en palabras, como dificultades específicas o problemas emocionales. Con esa información, como docentes podemos ajustar cómo trabajamos, adaptar nuestras formas de acompañar y estar más atentos a lo que cada uno necesita”.

Esto da cuenta de una intervención que busca comprender al adolescente en su totalidad y no solo en el ámbito escolar, abordándolo de manera integral desde las dimensiones pedagógicas, sociales, económicas y emocionales que lo atraviesan y que, a su vez, inciden en las discontinuidades y obstáculos que presenta su trayectoria educativa. Al

ampliar la mirada más allá del fracaso escolar, la psicopedagoga evita una perspectiva reduccionista y puede diseñar intervenciones situadas, específicas, que respondan al modo en que cada estudiante aprende y así construir un aprendizaje significativo.

Otro dispositivo clave son las planillas PIVE (Proyecto Individual de Vinculación Educativa) (*Ver Planilla A, Anexo III*), elaboradas en conjunto con los Equipos de Orientación Escolar de las escuelas, en el marco de las mesas educativas. Según la psicopedagoga, “de esa forma dejamos un registro de los objetivos compartidos respecto a ese estudiante y del apoyo que necesite, entendiendo su individualidad y su contexto particular”. Este recurso promueve el trabajo conjunto entre instituciones y familias, lo que puede incluir visitas domiciliarias, reuniones interinstitucionales y el acompañamiento de las trayectorias educativas desde lo pedagógico y lo emocional.

En la misma línea, el acuerdo de trayectoria escolar se presenta como un espacio de diálogo entre el estudiante, su familia y el equipo técnico, donde se consensúan los objetivos a trabajar durante el año, abarcando tanto lo escolar como la participación en el centro y los logros personales. Este acuerdo refuerza el compromiso de los distintos actores en el acompañamiento de trayectorias posibles, contemplando los distintos planos que atraviesan la experiencia escolar.

El impacto de estas intervenciones se refleja en los testimonios recogidos. Adolescente A expresó: “Son re buenas. Me acompañaron a mi vuelta a la escuela. Y están cuando estoy triste o tengo un problema”, lo que muestra que el acompañamiento del equipo excede lo académico y brinda también un sostén emocional. De manera similar, una madre destacó: “Ella (su hija) nunca deja de venir al centro, siempre viene contenta. Ahora la noto mejor, está más sociable y empezó a ir todos los días a la escuela. Las chicas (Equipo Técnico) siempre le preguntan si fue a la escuela, todos los días, entonces ella no las quiere

defraudar”, evidenciando cómo el vínculo con el equipo fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso con la escolaridad.

Estas herramientas funcionan como dispositivos mediadores que vinculan las trayectorias singulares de los adolescentes con las prácticas institucionales, promoviendo el trabajo interdisciplinario y el diseño de estrategias más pertinentes y contextualizadas. Como expresó el docente: “Me parece que ese vínculo cercano que ella logra con los chicos es lo que hace que todo funcione mejor, porque no se trata solo de enseñar contenidos, sino de entender cómo aprende cada adolescente y cómo se siente en el centro”.

Así, el rol del psicopedagogo se proyecta hacia la construcción de un entramado colectivo de apoyo, capaz de sostener y transformar trayectorias educativas vulneradas, integrando lo educativo con lo social y lo emocional. Como señaló la trabajadora social del centro: “Si bien está la red primaria que es la familia, el centro con la escuela forma parte de esta red secundaria”, destacando el papel articulador de la institución en la vida de los adolescentes. Esta función articuladora se traduce en una mediación activa entre la familia, la escuela y el espacio sociocomunitario, que no solo apunta a garantizar el derecho a la educación, sino también a generar condiciones más equitativas para su ejercicio.

En varios casos, la desvinculación del sistema educativo se convierte en motivo de conflicto en el hogar, y es precisamente desde este rol articulador que el centro puede mediar, generar diálogo, brindar opciones y reconfigurar sentidos. Es por ello que el equipo técnico interviene acompañando a las madres en la búsqueda de herramientas concretas para apoyar a sus hijos, ofreciendo orientaciones, estrategias y contención en situaciones donde la continuidad educativa se ve en tensión con las dinámicas familiares. Y, al mismo tiempo, se trabaja con los propios adolescentes (*Ver Imagen 5, Anexo II*), reforzando la importancia de sostener la escolaridad y los derechos que les asisten, incluso cuando el entorno no siempre logra acompañar esos procesos. El acompañamiento, entonces, no solo responde a una lógica

reparadora, sino también transformadora, que reconoce que para fortalecer el lazo con la escuela es necesario intervenir sobre los múltiples escenarios que lo condicionan.

Bajo este contexto, el centro socioeducativo de Florencio Varela tiene como finalidad principal garantizar el derecho a la educación de aquellos jóvenes cuyas trayectorias escolares se encuentran interrumpidas o marcadas por la desvinculación. Según lo expresó la coordinadora: “El objetivo del centro socioeducativo es principalmente hacer valer el derecho de cada adolescente a estudiar, el fin del centro es la revinculación educativa de todos aquellos estudiantes que tengan una trayectoria escolar con discontinuidad o desvinculación total”.

Para acompañar estos procesos, el centro dispone de recursos materiales y didácticos básicos —como útiles escolares, hojas, mochilas y cartucheras— que son distribuidos prioritariamente entre las familias en situación de vulnerabilidad, dado que, en palabras de la coordinadora, “algo tan básico como tener una lapicera o una carpeta puede marcar la diferencia en cómo un adolescente se presenta y transita la escuela”. A estos recursos se agregan materiales lúdicos y expresivos (juegos de mesa, materiales de arte, instrumentos musicales) (*Ver imagen IV, Anexo II*) y un espacio al aire libre que se utiliza para actividades recreativas y deportivas (*Ver Imagen I, Anexo II*). Sobre esto último, la coordinadora destacó: “Tenemos pelotas, colchonetas y elementos de educación física que permiten trabajar tanto el cuerpo como el vínculo con otros, que también son parte del proceso educativo”. Asimismo, subrayó el valor del equipo humano (*Ver imagen II, Anexo II*) como el recurso más importante para sostener el acompañamiento educativo: “Contar con profesionales comprometidos, que puedan sostener la escucha, proponer actividades significativas y estar atentos a las necesidades de cada chico, es lo que realmente hace posible ese acompañamiento”.

Discusión.

Partiendo de los resultados obtenidos, se sitúan los mismos en el contexto de los antecedentes revisados en torno a la psicopedagogía sociocomunitaria, con el fin de confirmar, complejizar y, en algunos casos, problematizar los hallazgos previos sobre las trayectorias escolares vulneradas y el rol del psicopedagogo sociocomunitario.

En primer lugar, la caracterización de las trayectorias escolares del Centro Socioeducativo coincide con la investigación de Krichesky (2014), quien destaca que los procesos de inclusión y exclusión escolar son complejos y tienen múltiples causas. La repitencia, la sobreedad, la discontinuidad escolar y la desvinculación progresiva del rol de estudiante aparecen como marcas estructurales que configuran trayectorias no lineales. En este sentido, la investigación de Cardone y Galván (2022) también identifica la existencia de factores de riesgo, como condiciones familiares y económicas adversas, que obstaculizan la trayectoria educativa. A su vez, Folch (2021) señala que estos factores tienen un impacto directo en los procesos de aprendizaje de los adolescentes, profundizando las desigualdades. En todos los casos, se observa que estas variables no operan de manera aislada, sino que se interrelacionan, se retroalimentan y tienden a consolidarse con el tiempo, generando trayectorias cada vez más complejas de revertir sin intervenciones sostenidas y contextualizadas.

A partir de las entrevistas realizadas en esta investigación, se observa con mayor claridad el papel de la salud mental como un factor transversal, y muchas veces invisibilizado, en las trayectorias escolares vulneradas. Esta dimensión no ha sido abordada de forma integral en las investigaciones revisadas. Si bien se reconoce en algunos trabajos la importancia de atender a la dimensión subjetiva de los adolescentes, como en la investigación de Diz (2020), donde se subraya la necesidad de reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho cuyas demandas, pensamientos y emociones deben ser acogidas, lo cierto es que la

salud mental no es abordada explícitamente como eje central ni se problematiza su impacto directo en la continuidad educativa. Tampoco se contemplan las dificultades concretas de acceso a dispositivos de atención en contextos de vulnerabilidad social, lo que representa una omisión significativa si se considera cómo la salud mental actúa como obstáculo para sostener la escolaridad. En este sentido, los hallazgos de esta investigación invitan a ampliar el campo de la psicopedagogía sociocomunitaria, integrándose desde una perspectiva preventiva en salud mental.

En relación con el segundo objetivo, que propuso **definir las funciones y responsabilidades del psicopedagogo en el Centro Socioeducativo**, los resultados de esta investigación han evidenciado que su quehacer se organiza en torno a cuatro ejes fundamentales: la articulación con las escuelas, el trabajo con las familias, la intervención directa con los y las adolescentes y el asesoramiento a los docentes. Esta dinámica responde a una concepción amplia y situada del rol psicopedagógico, en consonancia con lo planteado por Marengo (2017), quien sostiene que la psicopedagogía no puede limitarse al entorno escolar, ya que el aprendizaje se da a lo largo de toda la vida y en múltiples contextos. Por ello, propone una psicopedagogía basada en la comunidad, orientada a abordar problemáticas comunes mediante estrategias de integración social y participación grupal.

Esta perspectiva se complementa con la mirada de Folch (2021), quien propone un paradigma multidimensional del aprendizaje, que permita trascender la noción reduccionista de “problema de aprendizaje” y, en su lugar, hablar de “problemáticas de aprendizaje”, entendidas como construcciones complejas atravesadas por factores sociales, emocionales, institucionales y culturales. Desde este enfoque, el trabajo de la psicopedagoga no solo acompaña procesos escolares, sino que también interviene activamente sobre las condiciones que los afectan, reconociendo que el aprendizaje se inscribe en el entramado de vínculos, territorios y derechos.

En este entramado, el centro socioeducativo emerge como un espacio clave para sostener y reconstruir trayectorias escolares vulneradas, en articulación con diversos actores del territorio. Esta lógica de intervención integral se alinea con lo planteado por Cardone y Galván (2022), quienes destacan el rol protector de las instituciones de educación no formal en contextos barriales. Siguiendo la línea de estas autoras, Aguilera (2020) menciona que lejos de limitarse a acciones complementarias, estos espacios y los profesionales que los conforman, promueven el desarrollo integral de los y las adolescentes, ofreciendo propuestas formativas contextualizadas, espacios de contención y acompañamiento efectivo. En consonancia, los resultados de esta investigación muestran cómo el centro socioeducativo funciona como nexo entre la escuela, la familia y el territorio, habilitando condiciones para la revinculación educativa y la restitución de derechos vulnerados.

Esta dimensión comunitaria y situada del rol psicopedagógico también encuentra sustento en la propuesta de Diz (2020), quien plantea la necesidad de una intervención que parta del estudio de las problemáticas locales y de la cultura del territorio, en clave de una educación popular crítica y transformadora. Desde esta perspectiva, no se trata solo de acompañar las consecuencias del abandono escolar, sino de intervenir también sobre sus causas estructurales. Esta mirada se materializa en el accionar de la psicopedagoga del centro, quien articula activamente con otros actores (como la trabajadora social, talleristas y docentes) para construir propuestas pedagógicas sensibles a los tiempos, intereses y necesidades concretas de cada adolescente, contribuyendo así a resignificar su lugar como sujetos de derecho y de aprendizaje.

Otro eje central que emerge en los hallazgos es el trabajo interdisciplinario, en particular la articulación sostenida entre la psicopedagoga y la trabajadora social del centro. Esta práctica no es meramente operativa, sino estratégica, ya que permite abordar las trayectorias escolares desde una perspectiva integral que contempla tanto lo pedagógico

como lo social, emocional y familiar. Este enfoque dialoga con lo planteado por Filidoro, Enright, Mantegazza y Lanza (2021), quienes subrayan que el trabajo interdisciplinario y la capacidad de reconfiguración ante situaciones de crisis resultan fundamentales para sostener los procesos educativos y fortalecer el acompañamiento comunitario. En la misma línea, Folch (2021) destaca la necesidad de generar intervenciones personalizadas y articuladas entre distintos actores profesionales, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad, para promover el bienestar y el desarrollo integral de los y las adolescentes.

En relación con el tercer objetivo, vinculado a **las estrategias de seguimiento y los recursos utilizados para la revinculación escolar**, los hallazgos de esta investigación permiten no solo describir dichas estrategias, sino también complejizarlas teniendo en cuenta otras investigaciones. En los resultados se observan recursos sistematizados y sostenidos, como las planillas PIVE, los acuerdos de trayectoria, las grillas de evaluación, las entrevistas sociofamiliares y las visitas domiciliarias, todos ellos articulados desde un enfoque integral, pedagógico y vincular. También se agregan los recursos pedagógicos, como el acompañamiento escolar, registro de contenidos y talleres.

Si bien algunas investigaciones previas, como la de Filidoro (2021), dan cuenta de prácticas educativas interdisciplinarias en barrios vulnerables, no se brinda información sobre la sistematización de dispositivos específicos de seguimiento educativo individualizados. En este sentido, la presente investigación aporta una mirada más práctica y detallada sobre el modo en que se organiza y sostiene el acompañamiento de las trayectorias escolares vulneradas, especialmente a través de instrumentos formales de trabajo entre instituciones, como las mesas educativas, los informes compartidos con las escuelas y los acuerdos intersectoriales.

Juárez (2020) destaca la importancia de la humildad respecto a los objetivos y propósitos del trabajo comunitario, enfatizando que este enfoque reconoce la complejidad y

el tiempo que implica la transformación de la realidad. Desde una perspectiva situada y realista, la autora sostiene que mediante un trabajo metódico y riguroso es posible generar impactos significativos en las condiciones de vida de grupos específicos dentro de la comunidad, siempre que se mantenga una actitud abierta hacia las nuevas realidades y cuestionamientos que la práctica territorial plantea. Así, el aprendizaje en y con la comunidad se convierte en una oportunidad para estimular la capacidad crítica de quienes participan, con especial atención a los sujetos en situación de vulnerabilidad y afectados por la pobreza y la injusticia social.

En esta misma línea, los resultados de la investigación de Aguilera (2020) pueden entenderse como una profundización del enfoque propuesto por Juárez, al señalar que las intervenciones que logran sostener procesos de revinculación escolar deben ser integrales y ajustadas a las necesidades particulares de cada sujeto. Mientras Juárez aporta una base ética y metodológica al subrayar la importancia de una práctica comunitaria humilde, crítica y comprometida con los tiempos que requiere la transformación social, Aguilera avanza en la especificación de cómo operativizar esa práctica: mediante estrategias flexibles, contextualizadas y centradas en las singularidades de cada trayectoria educativa.

Esto se evidencia en los resultados de esta investigación, donde se observa que la labor del psicopedagogo en el Centro Socioeducativo articula lo pedagógico con lo social y lo vincular, reconociendo las trayectorias escolares como procesos dinámicos que requieren acompañamientos personalizados, sensibles al contexto y orientados a garantizar derechos. La psicopedagoga, en la entrevista realizada, mencionó ejemplos concretos de su intervención, en los que se hace explícito que su tarea va más allá de los procesos estrictamente vinculados a la enseñanza y el aprendizaje, abarcando también las situaciones sociales complejas que atraviesan a los sujetos, como cuando relató que, al detectarse que un adolescente no cuenta con DNI o no percibe la Asignación Universal por Hijo, se activa de

manera inmediata un trabajo articulado entre ella y la trabajadora social, acompañando a la familia en la gestión de estos derechos. Además, se brindan espacios de orientación y escucha, se coordinan encuentros con las escuelas para resolver situaciones puntuales y se sostiene un seguimiento cercano que favorece la continuidad en el sistema educativo.

En línea con estos resultados, se comprende que la sistematización de estrategias, la articulación institucional y el enfoque integral no solo favorecen la revinculación escolar, sino que configuran un marco de intervención donde los adolescentes son reconocidos como sujetos activos de transformación. Tal como plantea Villarreal (2017), los problemas sociales, culturales y educativos no se resuelven de forma definitiva, y es la investigación-acción la que permite que los grupos vulnerables se reconozcan como capaces de comprender y transformar su realidad. Esta mirada se expresa en la práctica de la psicopedagoga, que no sólo acompaña los procesos educativos, sino que también interviene en las dimensiones subjetivas, familiares y comunitarias. Esta forma de intervención dialoga con el enfoque de Diz (2020), quien plantea que la psicopedagogía comunitaria debe promover subjetividades libres, democráticas y reflexivas, reconociendo las voces, necesidades y emociones de niños, niñas y adolescentes como legítimas y dignas de ser acogidas. Los resultados de esta investigación muestran cómo esas subjetividades se fortalecen a través de prácticas sostenidas de escucha, vinculación y gestión conjunta.

Desde esta mirada, la intervención psicopedagógica comunitaria excede los márgenes de lo escolar para inscribirse en una lógica territorial, tal como sostiene Marengo (2017), quien propone una psicopedagogía basada en la comunidad, capaz de generar espacios colectivos de reflexión y acción transformadora. En este sentido, los resultados alcanzados permiten proyectar futuras líneas de indagación que profundicen cómo se configuran y sostienen estos dispositivos en distintos territorios, y qué condiciones institucionales, profesionales y políticas favorecen su eficacia y permanencia en el tiempo.

Resulta importante traer a discusión el aporte de Folch (2021) quien destacó la importancia de considerar la diversidad en las estrategias de intervención psicopedagógica. Teniendo en cuenta la importancia de la intervención crítica y situada, como así también estratégica, resulta significativo mencionar los hallazgos de la tesis de Pereyra y Silva (2023). Las autoras mencionan que la mayoría de las psicopedagogas que se desempeñan en contextos comunitarios no cuentan con una formación específica en Psicopedagogía Comunitaria, sin embargo, sus prácticas se alinean fuertemente con sus postulados. Teniendo en cuenta que los procesos de inclusión y exclusión escolar son complejos y tienen múltiples causales (Krichesky, 2014), podemos comprender que el contexto social donde se desempeña la psicopedagogía, es decir, en un ámbito con sujetos atravesados por un contexto hostil y con múltiples aspectos que vulneran su derecho a la educación, es necesario que el psicopedagogo esté capacitado para poder intervenir con estrategias pertinentes.

Además, esta investigación aporta información valiosa sobre estrategias y recursos pedagógicos específicos que la profesional implementa en su práctica cotidiana, y que no suelen ser recuperados con este nivel de detalle en otras investigaciones. En la entrevista, la psicopedagoga refiere: “Tengo una estandarizada para poder anotar aspectos pedagógicos, aspectos atencionales y de memoria, aspectos sociales y conductuales, toda esta información la voy recabando de la observación y el acompañamiento que les hago cuando tienen que estudiar (...) También suelo acompañarlos en las materias que necesitan rendir, fundamentalmente, ayudándolos a resumir, a comprender lo que leen, a buscar las palabras complejas en el diccionario”.

Partiendo de los resultados, podemos afirmar que existe una psicopedagogía comunitaria ejercida cotidianamente desde la experiencia, la implicación territorial, la articulación institucional y la construcción colectiva de saberes. En el caso del centro socioeducativo, esta lógica se expresa en una intervención en red, flexible y situada, que

busca garantizar el derecho a la educación desde un enfoque que integra lo pedagógico con lo social, lo subjetivo y lo vincular; entre estas acciones, se destaca la organización y convocatoria de mesas educativas interinstitucionales por parte del equipo técnico, con participación de escuelas, equipos de orientación escolar, servicios locales y organizaciones del territorio, con el fin de acordar estrategias conjuntas de revinculación para adolescentes con trayectorias especialmente complejizadas.

Conclusión.

Para responder la pregunta de investigación planteada ¿Cómo impacta la intervención de un psicopedagogo comunitario en las trayectorias escolares vulneradas de un Centro Socioeducativo del partido de Florencio Varela en 2023? se analizó el contexto socioeducativo del centro mencionado.

El trabajo del centro socioeducativo resulta así un dispositivo clave en la garantía del derecho a la educación, a través de la construcción de un entramado de apoyo afectivo, comunitario y pedagógico que posibilita procesos de inclusión y permanencia escolar en adolescentes con trayectorias educativas vulneradas. Estas trayectorias están atravesadas por contextos socioculturales adversos que limitan las oportunidades de sostener un recorrido escolar continuo y significativo. En este escenario, la vulneración del derecho a la educación no es un hecho aislado, sino el resultado de múltiples desigualdades estructurales. Frente a ello, la educación se presenta como una herramienta para la restitución de derechos y la transformación social, a través de la formación de sujetos activos en su propio aprendizaje, capaces de proyectarse hacia el futuro con una mirada crítica del mundo y una participación sociopolítica y comunitaria.

En esta línea, Freire (1968) propone una educación eminentemente problematizadora, crítica, y transformadora. Tal como afirma el autor: “La pedagogía del oprimido, como

pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 1968)

Desde esta perspectiva, el impacto de la intervención de un psicopedagogo comunitario en las trayectorias escolares vulneradas resulta fundamental para promover procesos de revinculación educativa. Esto fue posible a partir de un abordaje basado en su especificidad: comprender a los y las adolescentes como sujetos en situación de aprendizaje, pero también como sujetos de derechos, inmersos en contextos socioeducativos complejos. A través de estrategias como el acompañamiento pedagógico individualizado, el trabajo articulado con escuelas y las familias, y el uso de recursos como entrevistas psicosociales o planillas de evaluación, el psicopedagogo contribuye a la construcción de redes de apoyo que integran lo educativo con lo emocional, lo social y lo comunitario.

Los resultados permiten afirmar que la intervención psicopedagógica comunitaria generó un impacto significativo en la restitución del derecho a la educación de adolescentes con trayectorias escolares vulneradas. Desde una praxis crítica y situada, su intervención no se limitó al acompañamiento pedagógico, sino que integró el trabajo en territorio, la construcción de redes interinstitucionales y el trabajo individualizado con las familias. El psicopedagogo se constituyó como un referente clave en el sostenimiento y la reconstrucción del vínculo con la escuela, promoviendo la participación activa de los adolescentes en sus procesos educativos. Esta intervención habilitó la posibilidad de que comiencen a reconocerse como sujetos con derecho a la educación, a construir su rol de estudiantes, a proyectarse hacia el futuro y a pensarse como actores capaces de transformar su propia realidad.

La psicopedagogía comunitaria para contribuir activamente a la transformación social, debe ser crítica y situada, con un posicionamiento en defensa de los derechos vulnerados de niños, niñas y adolescentes, trabajando en red, de forma interdisciplinaria y en territorio. Tal como expresó Freire: “El educador es necesariamente militante político. Debe tener un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo que los más capaces organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven. El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales”.

El psicopedagogo, cuando busca garantizar derechos, no lo hace desde un acto técnico ni desde una mera formalidad: lo hace desde una decisión ética y política que interpela profundamente su quehacer profesional junto a quienes han sido históricamente vulnerados.

Aportes y contribuciones de la investigación

Esta investigación contribuye a pensar nuevos enfoques y dimensiones de la psicopedagogía comunitaria. El acompañamiento del psicopedagogo en los centros socioeducativos permite visibilizar derechos vulnerados, reconocer esta situación como una problemática social y generar condiciones para la reincorporación escolar. En este ámbito, la intervención psicopedagógica habilita espacios de escucha, contención, registro y orientación a las familias, al tiempo que articula con otros actores del centro y de la comunidad. Su rol, que trasciende los procesos estrictamente pedagógicos, aborda de manera transversal las múltiples dimensiones que inciden en la experiencia educativa. Esta especificidad la posiciona como un puente entre los adolescentes y las instituciones escolares, desde una perspectiva que prioriza los derechos, la inclusión y el respeto por los tiempos, trayectorias y singularidades de cada sujeto.

Asimismo, contar con estrategias concretas de acción psicopedagógica orientadas a reforzar trayectorias educativas vulneradas constituye un soporte clave para sostener intervenciones integrales, contextualizadas y adaptadas a cada situación. Estas estrategias se diseñan en función de las necesidades de cada estudiante, acompañándolos especialmente en la preparación de exámenes, la comprensión lectora y el desarrollo de métodos de estudio. A su vez, la disponibilidad de recursos materiales institucionales permite formalizar y sistematizar el seguimiento de cada caso, tales como las planillas PIVE (Proyecto Individual de Vinculación Educativa), los acuerdos de trayectoria escolar, las grillas de evaluación, el asesoramiento a docentes y la elaboración de informes compartidos con otras instituciones. Estas herramientas, sostenidas en el tiempo y articuladas intersectorialmente, fortalecen las posibilidades de continuidad escolar, restitución de derechos y construcción de proyectos educativos significativos.

Limitaciones de la investigación.

Esta investigación implicó ciertos desafíos metodológicos que es necesario considerar. Una de las principales limitaciones fue la construcción del estado del arte, debido a la escasa disponibilidad de producciones académicas actuales y específicas sobre Psicopedagogía Comunitaria, particularmente en el contexto argentino. Gran parte de la bibliografía existente proviene de países desarrollados, cuyos marcos sociales y culturales difieren significativamente del contexto local, donde las situaciones de vulnerabilidad adquieren otras características y complejidades.

En consonancia con esta dificultad, se evidenció también una limitada disponibilidad de bibliografía específica que aborde de manera directa el rol del psicopedagogo en contextos comunitarios. Esta ausencia llevó a incorporar aportes teóricos de disciplinas afines, como el trabajo social y la educación popular, con el fin de construir un marco conceptual situado. Si

bien estas contribuciones permitieron ampliar y enriquecer el análisis, también implica desafíos en términos de delimitación y especificidad del campo psicopedagógico.

Por último, se presentaron limitaciones durante el trabajo de campo. La entrevista se constituyó como una herramienta valiosa para acceder a las experiencias de los actores involucrados, pero no fue posible concretar un número más amplio de entrevistas a adolescentes y familias. En muchos casos, las preguntas vinculadas a la desvinculación escolar generaron incomodidad o resultaron difíciles de abordar, evidenciando resistencias comprensibles ante vivencias marcadas por el dolor o la vulneración de derechos. Estas condiciones acotaron el acceso a ciertas voces que podrían haber aportado una mayor diversidad de perspectivas a los resultados.

Líneas de investigación futuras.

A partir del recorrido realizado, surgen nuevas inquietudes que abren camino a futuras líneas de investigación dentro del campo de la psicopedagogía comunitaria. En primer lugar, sería relevante explorar los posibles aportes de la psicopedagogía forense en el ámbito comunitario, especialmente en relación con la intervención en situaciones de vulneración de derechos, judicialización de trayectorias o conflictos familiares que afectan la continuidad educativa de los y las adolescentes. Si bien toda intervención psicopedagógica comunitaria se encuentra atravesada por aspectos de la psicopedagogía forense, no toda la psicopedagogía forense se desarrolla en contextos comunitarios. En este sentido, se vuelve necesario pensar una formación profesional que habilite a los psicopedagogos a intervenir en estos escenarios, incorporando saberes vinculados a los derechos de niños, niñas y adolescentes, marcos jurídicos, y prácticas situadas desde la psicopedagogía comunitaria, así como espacios de reflexión crítica sobre la propia praxis.

Por otro lado, una línea pendiente de desarrollo es la que refiere a los límites y articulaciones entre el trabajo del psicopedagogo comunitario y el del trabajador social en el territorio. En muchos dispositivos socioeducativos, ambos profesionales abordan problemáticas similares vinculadas a la vulnerabilidad social y educativa, lo que genera zonas grises en la delimitación de sus funciones. Esta superposición, si no es acompañada por un marco de trabajo colaborativo claro, puede derivar en confusiones, sobrecarga de tareas o vacíos de intervención. ¿Hasta dónde llegan las competencias de cada profesional? ¿Cómo se construyen marcos de acción comunes sin diluir las especificidades? ¿Qué tensiones o complementariedades emergen en el trabajo interdisciplinario? La investigación en esta área permitiría contribuir al fortalecimiento del trabajo en equipo, potenciando las intervenciones desde la claridad de roles y el respeto por los distintos saberes disciplinares.

Propuestas de intervención.

A partir de los resultados obtenidos sobre el rol del psicopedagogo comunitario en un Centro Socioeducativo de Florencio Varela, se plantean propuestas de intervención orientadas a generar recursos y estrategias que enriquezcan la práctica psicopedagógica. El propósito es fortalecer, de manera sostenida y articulada, las trayectorias educativas vulneradas, promoviendo su inclusión, continuidad y participación escolar.

- **Fortalecimiento de las redes interinstitucionales y comunitarias para el acompañamiento integral**

En contextos de vulnerabilidad, la continuidad escolar no depende únicamente de los recursos pedagógicos, sino también de la articulación con servicios y organizaciones del territorio. Se propone consolidar espacios de trabajo en red entre el centro socioeducativo, las escuelas, los servicios de salud, organismos de

protección de derechos y organizaciones comunitarias. Este trabajo articulado permitirá detectar tempranamente factores de riesgo, coordinar intervenciones conjuntas y ofrecer respuestas integrales a las necesidades de los adolescentes y sus familias. Además, favorece la construcción de una red comunitaria que actúe como sostén ante situaciones críticas, fortaleciendo así las trayectorias escolares y la inclusión social.

- **Elaboración de un protocolo de intervención frente a problemáticas de los adolescentes.**

Resulta necesario contar con un marco de actuación claro y consensado que oriente el abordaje de problemáticas frecuentes en la adolescencia que inciden directamente en la continuidad escolar, tales como situaciones de violencia, consumo problemático, conflictos familiares o ausentismo prolongado. La existencia de un protocolo permitirá establecer criterios comunes para la detección temprana, la derivación adecuada y la articulación con otras instituciones, asegurando una respuesta oportuna, coordinada y coherente con el enfoque de derechos.

- **Sistematización y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas en dispositivos comunitarios**

La intervención psicopedagógica en territorio requiere de procesos de registro, seguimiento y análisis que permitan evaluar su impacto y mejorar su planificación. Implementar un sistema de sistematización posibilitará documentar de manera ordenada las acciones realizadas, los recursos utilizados y los avances o dificultades encontradas. Esto no solo favorecerá la reflexión profesional y la

toma de decisiones fundamentadas, sino que también contribuirá a visibilizar y legitimar el trabajo psicopedagógico en el ámbito comunitario.

- **Diseño e implementación de dispositivos de acompañamiento psicopedagógico grupal para adolescentes con trayectorias escolares vulneradas**

El desarrollo de espacios grupales estables, coordinados por el psicopedagogo comunitario, permitirá brindar apoyo afectivo, pedagógico y social a los adolescentes en proceso de revinculación escolar. Estos dispositivos fomentan la socialización, el aprendizaje colaborativo y la generación de vínculos significativos entre pares, al tiempo que ofrecen un entorno propicio para trabajar estrategias de estudio, fortalecer el rol de estudiante y promover la proyección a futuro. En contextos de vulnerabilidad, el trabajo grupal se presenta como una herramienta eficaz para reforzar la motivación, la autoestima y el sentido de pertenencia al sistema educativo.

Referencias bibliográficas.

- Aguilera, A. (2020). "La intervención psicopedagógica en contextos de vulnerabilidad social". Buenos Aires.
- Aguangolo Quelal, D.E & Garcés Alencastro, A.C. (2020). El nivel socioeconómico como factor de influencia en temas de salud y educación.
- Álvarez Rojo, P. (2002). Diseño y evaluación de programas. Madrid, España. Editorial EOS.
- Anexo I: Lineamientos Generales del Programa para la Promoción y el Fortalecimiento de Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares (2022). La Plata.
- Baña Castro, M., Salcines Martínez, M., Álvarez Romalde, P., & Fernández Rego, E. (2000). La intervención psicopedagógica socio-comunitaria en un centro educativo de secundaria del Distrito V. Actas (Comunicacións e Posters), V Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía.
- Busso, G. (2021). Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para latinoamérica a inicios del siglo XXI. Santiago de Chile.
- Cañibano, C. (2012). Estrategias de aprendizaje para adolescentes del siglo XXI. Madrid.
- Carballeda, A.J.M. (2010). La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. Ciudad de México.
- Cardone, N & Galvan, S. (2022). Aprendizaje y vulnerabilidad social: una mirada desde la psicopedagogía comunitaria. Venado Tuerto.
- Collazos, C.A. (2006). Aprendizaje Colaborativo. Extraído el 4 de Junio de 2024, desde <http://www.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>

- Dirección de Políticas Socioeducativas. Subsecretaría de Educación. (2022) Dirección General de Cultura y Educación: Programa para la Promoción y el Fortalecimiento de Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares: Marco General. La plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de La Provincia de Buenos Aires. 2007. Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1º a 3º año / Dirección General de Cultura y Educación; coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 1a ed. - La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Planeamiento. (2010). Definiciones de vulnerabilidad educativa Serie Planeamiento, Investigación y Estadística / 3. La plata.
- Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa. (2022). Informe Nacional de Indicadores Educativos: situación y evolución del derecho a la educación en Argentina (1a ed.). Ministerio de Educación de la Nación.
- Diz, C. A. (2020). Intervención Psicopedagógica en Contextos de Vulnerabilidad: Aportes desde la Psicopedagogía. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Pereyra, M. P., Silva, V (2023). La intervención psicopedagógica en ámbitos comunitarios. Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Domínguez Martínez, S (2010) La Educación, cosa de dos, La escuela y la familia.
- Etchegorry M (2014) Una construcción posible en el campo: Psicopedagogía socio comunitaria. Revista Psicopedagógica. Colegio de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba.
- Sanz Fernández, F. (1989). Educación no formal: orígenes y perspectivas, en Tabanque: Revista pedagógica. N° 5.

- Luque, P. A. (1997). Educación no formal: Un acercamiento a otras instituciones educativas. Murcia: Área de Pedagogía Social, Universidad.
- Risueño, A., Motta, I. (2007). Trastornos específicos del aprendizaje: una mirada neuropsicológica. Ed: Bonum. Argentina.
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad* (12.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Fernández, A. (2007). Los idiomas del aprendiente. Ed: nueva visión. Buenos Aires.
- Filidoro, N., Mantezagga, S., Lanza, C. (2021). “Intervenciones psicopedagógicas en contextos comunitarios”. “V Jornada de Educación y Psicopedagogía. La construcción de la especificidad del campo psicopedagógico”. Buenos Aires.
- Folch, E.F. (2021). “Psicopedagogía adolescencias vulnerables, diversidad y problemas de aprendizajes”. Buenos Aires.
- Giberti, E., Garaventa, J., Lamberti, S. (2005). Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares. Buenos Aires.
- Jadue, G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural.
- Jiménez, I. (2008). La relación familia escuela. Jaén: Ittakus.
- Juárez, M. P. (2020). Psicopedagogía Comunitaria: Una experiencia en salud desde la pedagogía freireana. CONICET
- Kñallinsky, E. (1999). La relación familia-escuela. En *La participación educativa: Familia y Escuela* (pp. 49-99). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio Publicaciones Univ. Palmas de Gran Canaria.

- Krichesky, G., (2014). La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires.
- Llevot, N. & Bernard, O. (2012). “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria”.
- Ley de Educación Nacional, N°26206. (2006)
- Ley de Educación Provincial N° 13.688. (2007)
- López, G. C., Ramírez-Nieto, L. A., & Ramírez-Palacio, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. ·
- Marengo, S. (2017). La comunidad como trama institucional: una mirada psicopedagógica desde la perspectiva socio comunitaria crítica y situada. Villa Maria, Córdoba.
- Martínez, P.A., Pérez, L., & Alvarez, M. (2020). El diagnóstico psicopedagógico para la inclusión socioeducativa de los escolares con necesidades educativas especiales. Propósitos y Representaciones.
- Ministerio de Educación de Argentina. (2021). Informe Nacional de Indicadores Educativos 2021. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE).
- Minujin, A. (1999), “La gran exclusión. Vulnerabilidad y exclusión en América Latina”. En Daniel Filmus (comp.), “Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo”, Flacso / Eudeba, Buenos Aires.
- Observación General No. 4, Comité de los Derechos Niño, La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño. (2003)
- Organización Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.

- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona, Ariel. 1980. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Edit. Psique.
- Pineau, P. (2008). *La educación como derecho humano*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Pizarro, Roberto. (2001). "La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina". Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos nro. 6. CEPAL. Santiago de Chile.
- Sabuda, G.F. (2009) *¿Quién es vulnerable en la escuela? Análisis territorial de rendimientos educativos y contexto sociocultural en el Partido de General Pueyrredón, Argentina*. Buenos Aires.
- Sagastizabal, M. Perlo, C. Pivetta, B. y San Martín, P. (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativa.
- Terigi, F. (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares".
- Tuñón, I. (2022). *Condiciones de vida y desarrollo de la infancia: continuidades y rupturas en la salida de la pandemia*. Documento Estadístico. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie Agenda para la Equidad (2017-2025). Buenos Aires.
- UNESCO. ("Need to Know"). (s.f.). *Inclusión educativa*.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.
- Uribe Ortega, M. (1993). *El desarrollo del pensamiento formal y la docencia universitaria*. Perfiles Educativos. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

- Urresti, M. (2002). “Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad” en Revista Encrucijadas UBA 2000, Revista de la Universidad de Buenos Aires, Nueva Época, Año II.
- Villareal, S. (2017). Estudiantes de educación media superior y vulnerabilidad social, una experiencia de investigación-acción”. México.
- Freire, P. (1968). Pedagogía del oprimido (30.^a ed., A. de A. Fernández, Trad.). Siglo XXI Editores.

Anexo I. Modelo de entrevista.

A. Modelo de entrevista a la psicopedagoga.

1. ¿Podría compartir qué título tiene?
2. ¿Hace cuánto tiempo se encuentra trabajando en el Centro Socioeducativo?
3. ¿Cómo describiría la función principal del Centro Socioeducativo?
4. Desde su experiencia, ¿cuáles cree que son las principales razones por las que un adolescente concurre al centro socioeducativo?
5. ¿Con cuántos adolescentes ha trabajado durante el año 2023 en el Centro?
6. ¿Cómo describiría las características de las trayectorias escolares de los adolescentes que asisten al Centro? ¿Qué dificultades o desafíos comunes suelen enfrentar?
7. ¿Por qué un adolescente decide asistir a un centro socioeducativo?
8. ¿Cuáles son las principales acciones o intervenciones que realiza en su rol como psicopedagoga con los adolescentes que concurren al centro?
9. ¿El centro cuenta con un equipo interdisciplinario de trabajo? Si es así, ¿quiénes forman parte de este equipo y qué tipo de actividades realizan juntos?
10. ¿Cuáles son los principales ejes de trabajo que se abordan a lo largo del año con respecto a las trayectorias escolares vulneradas de los adolescentes?
11. ¿Cómo se lleva a cabo la articulación con las escuelas secundarias? ¿De qué manera colaboran en el proceso de revinculación de los adolescentes con la educación formal?
12. ¿Qué nivel de participación tienen las familias en las actividades del centro? ¿Cómo se involucran en el proceso educativo de los adolescentes?
13. ¿Qué recursos utiliza el centro para llevar a cabo sus actividades con los adolescentes? ¿Existen materiales específicos o estrategias de apoyo?

14. ¿Qué estrategias psicopedagógicas ha implementado en el centro para trabajar con los adolescentes? ¿Hay alguna técnica o enfoque que haya sido particularmente útil en este contexto?

B. Modelo de entrevista a la Coordinadora del Centro

1. ¿Podría compartir qué título tiene y hace cuántos años se recibió?
2. ¿Hace cuánto tiempo está trabajando en el Centro Socioeducativo?
3. ¿Cuáles son los horarios en los que funciona el centro?
4. ¿Cuál es la función principal del Centro Socioeducativo en la comunidad?
5. ¿Cuántos adolescentes concurren al centro?
6. ¿Cómo describiría las características de las trayectorias escolares de los adolescentes que concurren al centro? ¿Qué desafíos comunes enfrentan?
7. ¿Por qué un adolescente decide asistir a un centro socioeducativo?
8. ¿Qué talleres ofrece el centro a los adolescentes?
9. ¿Qué profesores trabajan en el centro con los adolescentes?
10. ¿Qué recursos utiliza en el centro para acompañar el proceso educativo de los adolescentes?
11. ¿Qué nivel de participación tienen las familias en las actividades del centro? ¿Cómo se involucran en el proceso educativo de los adolescentes?
12. ¿Cuáles son los principales ejes de trabajo relacionados con las trayectorias vulneradas que se abordan durante el año en el centro?
13. ¿Se ha mantenido el número de adolescentes desde el inicio del centro o ha variado con el tiempo?
14. ¿El centro cuenta con un equipo interdisciplinario de trabajo? Si es así, ¿quiénes forman parte de este equipo y qué actividades realizan juntos?

15. ¿Qué recursos son los más utilizados por el equipo técnico para acompañar las trayectorias escolares de los adolescentes?
 16. ¿Cómo se lleva a cabo la articulación con las escuelas secundarias? ¿De qué manera colaboran en el proceso de revinculación de los adolescentes con la educación formal?
 17. ¿Cuál sería el porcentaje de adolescentes que han sido revinculados exitosamente con la educación secundaria?
 18. ¿Cuáles son las acciones que realiza la psicopedagoga con los adolescentes en el centro?
 19. ¿Qué estrategias psicopedagógicas se han utilizado con los adolescentes en el centro?
¿Hay alguna que considere especialmente efectiva?
- C. Modelo de entrevista a la Trabajadora Social.

1. ¿Podría compartir qué título tiene, dónde lo obtuvo y hace cuántos años se recibió?
2. ¿Hace cuánto tiempo está trabajando en el Centro Socioeducativo?
3. ¿Cuál es la función principal del Centro Socioeducativo en la comunidad?
4. ¿Por qué un adolescente decide asistir a un centro socioeducativo?
5. ¿Cómo describiría las características de las trayectorias escolares de los adolescentes que concurren al centro? ¿Qué desafíos comunes enfrentan?
6. ¿Cuáles son los principales ejes de trabajo relacionados con las trayectorias vulneradas que se abordan durante el año en el centro?
7. ¿El centro cuenta con un equipo interdisciplinario de trabajo? Si es así, ¿quiénes forman parte de este equipo y qué actividades realizan juntos?
8. ¿Cuáles son las principales acciones que lleva a cabo la psicopedagoga en el centro con los adolescentes?
9. ¿Articulan con escuelas secundarias? ¿De qué manera colaboran en el proceso de revinculación de los adolescentes con la educación formal?

10. ¿Qué nivel de participación tienen las familias en las actividades del centro? ¿Cómo se involucran en el proceso educativo de los adolescentes?
11. ¿Qué recursos utiliza en el centro para acompañar el proceso educativo de los adolescentes?
12. ¿Qué estrategias psicopedagógicas se han utilizado con los adolescentes en el centro? ¿Hay alguna que considere especialmente efectiva?

D. Modelo de entrevista a docente.

1. ¿Podría compartir qué título tiene, dónde lo obtuvo y hace cuántos años se recibió?
2. ¿Hace cuánto tiempo está trabajando en el Centro Socioeducativo?
3. ¿Cuál es la función principal del Centro Socioeducativo en la comunidad?
4. ¿Cuál es su función dentro del Centro Socioeducativo?
5. ¿Cómo describiría las características de las trayectorias escolares de los adolescentes que concurren al centro?
6. ¿El centro cuenta con un equipo interdisciplinario de trabajo? ¿Quiénes forman parte de este equipo y qué actividades realizan juntos?
7. ¿Participa en reuniones con el equipo técnico del centro?
8. ¿Cuáles son los ejes relacionados con las trayectorias vulneradas que se abordan durante el año en el centro?
9. ¿Qué estrategias utiliza el psicopedagogo con los adolescentes?
10. ¿Recibe algún tipo de asesoramiento del psicopedagogo respecto a las trayectorias escolares vulneradas?
11. ¿Qué recursos utiliza en el centro para acompañar el proceso educativo de los adolescentes?
12. ¿Qué nivel de participación tienen las familias en las actividades del centro? ¿Cómo se involucran en el proceso educativo de los adolescentes?

13. ¿Qué estrategias psicopedagógicas se han utilizado con los adolescentes en el centro?

¿Hay alguna que considere especialmente efectiva?

E. Modelo de entrevista a los adolescentes que concurren al Centro

1. ¿Qué edad tenés?
2. ¿Cómo conociste el Centro Socioeducativo?
3. ¿Por qué venís al centro?
4. ¿Qué es lo que más te gusta del centro?
5. ¿Con qué profesional del centro tenés más vínculo?
6. ¿Cuántas horas pasas en el centro?
7. ¿Cómo te va en la escuela?
8. ¿Se lo recomendarías a otros adolescentes? ¿Por qué?
9. ¿Cómo describirías tu vínculo con el equipo técnico del centro?

F. Modelo de entrevista a las familias.

1. ¿Qué edad tiene?
1. ¿Cómo conoció el Centro Socioeducativo?
2. ¿Por qué su hijo concurre al centro?
3. ¿Qué cambios ha notado en su hijo desde que asiste al centro?
4. ¿Conoce al equipo técnico del centro socioeducativo? ¿Sabe cuál es su función?

Anexo II. Imágenes.

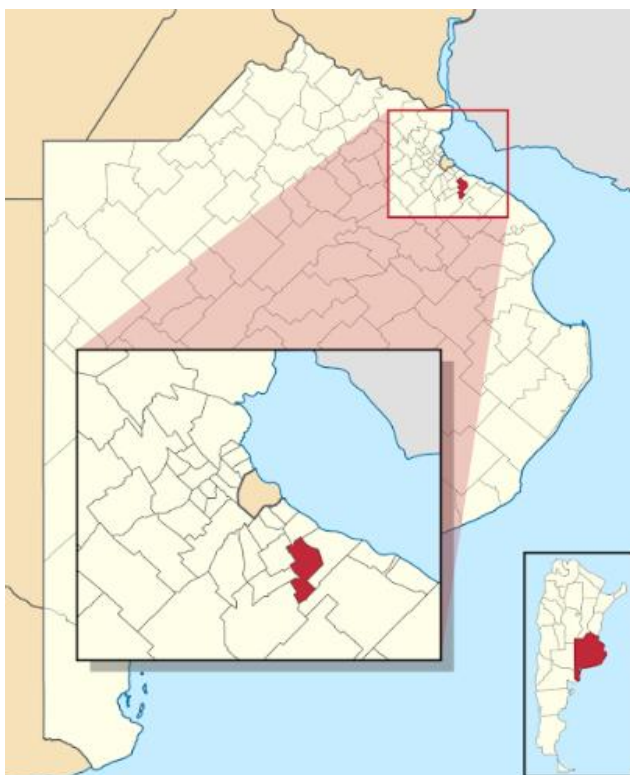


Imagen 1: Mapa de la provincia de Buenos Aires y de la ubicación de Florencio Varela dentro de la provincia.



Imagen 2: Adolescentes participando de un debate grupal junto a una docente.



Imagen 3: Adolescentes realizando actividades en la huerta comunitaria.



Imagen 4: Adolescentes participando del taller de música.



Imagen 5: Adolescentes compartiendo una merienda en el centro socioeducativo.

Anexo III. Documentación.

Planilla A: PIVE (Proyecto Individual de Vinculación Educativa)

PIVE- Proyecto Individual de Vinculación Educativa

| | |
|---|--------------------------|
| Período de implementación (bimestral): | |
| Distrito: | Región educativa: |
| CSC: | Coordinador/a: |
| Establecimiento o Programa educativo: | Director/a/ responsable: |
| Nombre del niño, niña, adolescente o joven: | Fecha de nacimiento: |
| Adulto/a responsable: | |

Sobre la trayectoria educativa (Marcar con una X lo que corresponda)

| | | | | |
|---|---------------------------|---------------------------------------|----------------------|-----------------------------|
| Participa de actividades del CSC | Sí | Espacio docente | ¿Con qué frecuencia? | Todos los días de la semana |
| | | Taller | | Algunos días a la semana |
| | | Espacio docente articulado con taller | | Algunos días al mes |
| | No | | | |
| Asiste a algún establecimiento o programa educativo | Sí | Nombre del establecimiento o programa | ¿Con qué frecuencia? | Todos los días de la semana |
| | | | | Algunos días a la semana |
| | | | | Algunos días al mes |
| | No | | | |
| Lectura y escritura | ¿Logra comprender textos? | Sí | ¿De qué modo? | De manera autónoma |
| | | | | De manera acompañada |

| | | | | |
|--|------------------|-----------------------|--|--|
| | | | | |
| | | No | | |
| | ¿Logra escribir? | Sí, con dificultades. | | |
| | | Sí, sin dificultades | | |
| | | No, no logra escribir | | |

¿Cuáles de los siguientes acuerdos fueron alcanzados?:

- Acciones para la vinculación/ revinculación
- Fortalecimiento en la construcción del rol de estudiante
- Trabajo individualizado sobre prácticas de lectura y escritura
- Elaboración de propuesta pedagógica compartida
- Definición conjunta de evaluación y acreditación

Les pedimos que detallen al menos una o dos de las acciones realizadas para concretar los acuerdos logrados:

-
-
-
-

Observaciones:

Dicho acuerdo se implementará por un plazo de dos meses. Luego se hará la revisión pertinente entre las partes.

Firma del/ de la coordinador/a del CSC

Firma responsable establecimiento educativo

Planilla B: Planilla de Evaluación Psicopedagógica.

| Nombre y apellido | | Periodo de evaluación | Escuela | Curso |
|--|---------------------------------|-----------------------|---------------|-------|
| | | | | |
| Área de evaluación | Contenidos o aspectos a evaluar | Nivel de dominio | Observaciones | |
| Área pedagógica | | | | |
| Lengua | Reconocimiento de letras | | | |
| | Escritura | | | |
| | Lectura | | | |
| | Rimas | | | |
| | Conciencia fonológica | | | |
| | Comprensión lectora | | | |
| Matemática | Reconocimiento de números | | | |
| | Cálculo mental | | | |
| | Cálculo escrito | | | |
| | Ordinalidad | | | |
| | Conteo | | | |
| | Situaciones problemáticas | | | |
| | Sumas (complejas o simples) | | | |
| | Restas (complejas o simples) | | | |
| | Multiplicación | | | |
| | División | | | |
| Área cognitiva | | | | |
| Memoria | Nivel (corto - largo plazo) | | | |
| | Auditiva (corto - largo plazo) | | | |
| Atención | Observación | | | |
| Área de habilidades Interpersonales e Intrapersonales | | | | |
| Social | Relación con pares | | | |
| | Relación con docentes | | | |
| | Adaptación a nuevos escenarios | | | |
| Emocional | Expresión y manejo de emociones | | | |
| | Tolerancia a la frustración | | | |
| | Resolución de conflictos | | | |
| | Empatía | | | |
| Área conductual | | | | |
| Conducta | Autonomía en las tareas | | | |
| | Adaptabilidad | | | |
| | Flexibilidad | | | |
| | Planificación y organización | | | |
| Observaciones o sugerencias | | | | |