

PSICOPEDAGOGÍA COMUNITARIA. UNA EXPERIENCIA EN SALUD DESDE LA PEDAGOGÍA FREIREANA

COMMUNITY PSYCHOPEDAGOGY. AN EXPERIENCE IN HEALTH FROM FREIREAN PEDAGOGY

María Paula Juárez

Palabras clave: psicopedagogía, comunidad, salud, pedagogía freireana

Keywords: psychopedagogy, community, health, freirean pedagogy

Resumen

Este artículo parte del objetivo de reflexionar sobre la psicopedagogía comunitaria como campo de conocimiento emergente que se interpela por las realidades y problemáticas que vivencian los pueblos latinoamericanos, particularmente en el campo de la salud, atravesado por una arremetida neoliberal que produce un entramado social, político y económico de injusticia creciente. La propuesta toma los aportes conceptuales y metodológicos del pedagogo brasileño Paulo Freire, que se recrean en un quehacer psicopedagógico comunitario en salud, orientados por los interrogantes: ¿Cómo se posiciona el profesional de la psicopedagogía en el quehacer comunitario? ¿Cómo pensar y desarrollar metodológicamente una intervención en comunidad desde la psicopedagogía a partir de los aportes de la pedagogía de Paulo Freire? ¿Cómo podría implementarse dicha recreación metodológica en una experiencia en salud comunitaria? ¿Cómo concebir a las comunidades desde la psicopedagogía? ¿Qué apuestas se configuran en los tiempos que corren para la psicopedagogía? Para dar respuesta a esos interrogantes, así como al objetivo planteado se utiliza una metodología cualitativa interpretativa crítica. Desde allí se presenta una experiencia desarrollada desde la metodología freireana de “investigación temática” (Freire, 1970) como enfoque metodológico sustentado en el paradigma de investigación acción participativa. El artículo concluye con reflexiones sobre la potencialidad empírica y conceptual que implica recrear los planteos freireanos al campo de una psicopedagogía comunitaria, así como los desafíos, apuestas y compromisos que entraña este quehacer desde las contribuciones de una pedagogía crítica propiamente latinoamericana.

Abstract

This article is based on the objective of reflecting on community psychopedagogy as an emerging field of knowledge that is challenged by the realities and problems experienced by Latin American peoples, particularly in healthcare, undergoing a neoliberal attack that produces a social, political and economic framework of growing injustice. The proposal takes the conceptual and methodological contributions of the Brazilian pedagogue Paulo Freire, which are recreated in a community psycho-pedagogical task in health guided by the questions: How is the professional of psychopedagogy positioned in the community? How to think and develop methodologically a community intervention from the point of view of psychopedagogy from the contributions of the pedagogy of Paulo Freire? How could such a methodological recreation be implemented in a community health experience? How to conceive communities from psychopedagogy? What bets are set at the present time for psychopedagogy? To answer these questions, as well as the objective set, a qualitative interpretation methodology is used. From there, an experience developed from the Freirean methodology of "thematic research" (Freire, 1970) as a methodological approach based on the participatory action research paradigm is presented. The article concludes with reflections on the empirical and conceptual potential that involves recreating Freirean approaches to the field of community psychopedagogy, as well as the challenges, bets and commitments that this task entails from the contributions of a strictly Latin American critical pedagogy.

Presentación

*Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar, pasar haciendo caminos,
caminos sobre la mar. . .*

La frase con la que se da inicio a este artículo, tomada de la poesía de Antonio Machado y popularizada por la música de Joan Manuel Serrat, expresa la presencia del ser humano en el mundo, los posicionamientos que asume en él y los caminos que va andando, así como las tramas que va generando en los encuentros con otros y otras. Escucharla remite a la idea de “camino” para pensar una psicopedagogía que está siendo, que se está dinamizando. Una psicopedagogía que es recorrida por quienes se dejan interpelar por la realidad, y en los recorridos que esta propone confluyen, no solo con profesionales del mismo campo disciplinar sino con colegas de otros, pero principalmente, con los y las protagonistas de las comunidades.

Este artículo intenta compartir algunas reflexiones sobre las trazas de un camino que está siendo recorrido nutrido por los aportes conceptuales y metodológicos del pedagogo brasileño Paulo Freire, que se recrean y orientan en un tiempo presente de desafíos y apuestas, desde la complejidad de contextos que problematizan el quehacer psicopedagógico.

Los escenarios parecen configurarse como bastante desesperanzados, atravesados por múltiples condicionamientos del orden de lo económico-político, donde la arremetida neoliberal, con sus principios rectores, va extendiendo día a día la lista de problemáticas y sus consecuencias para las realidades de los pueblos latinoamericanos. En ellos es posible advertir: índices cada vez más altos de pobreza, llevando a que, quienes ya estaban inmersos en ella experimenten la indigencia más extrema, o bien que grupos sociales que no se encontraban en dicha situación, hoy sí lo hagan, y con ello grupos humanos expuestos a la desigualdad, la marginación, la exclusión; el desempleo y la precarización de los puestos de trabajo en un escenario de pérdida de derechos para la clase trabajadora, y su correlato en la explotación, el sometimiento, el trabajo clandestino, familiar e infantil (no solo en áreas rurales sino también en las grandes urbes). Sumado a ello, y desde la necesidad de hallar mejores condiciones de vida y laborales, se dinamizan complejos procesos de migración entre pobladores y pobladoras de países vecinos, que de la mano de ausencia de políticas –o bien de la anuencia de discursos xenófobos por parte de las clases dominantes– promueven desencuentros o, mejor dicho, enfrentamientos entre los diversos grupos poblacionales y discriminación racial. Vinculado con ello, están todas las proble-

máticas en las condiciones de vida que atraviesan los integrantes de los pueblos originarios (bastardeados, ninguneados, profanados); las problemáticas vinculadas a la cuestión de género (no solo referidas a las mujeres sino a personas transgénero, situaciones como la homofobia social o en el sistema educativo); situaciones de violencia sistémica (doméstica, familiar, de género); la compleja problemática (macrosocial, microsocioal e intrasubjetiva) de las adicciones; la problemática socioambiental, intensificada por grupos de poder que propician y se desentienden del exterminio de los ecosistemas naturales y las culturas originarias para usufructo del mercado.

De esta manera los grupos humanos en los distintos momentos de sus ciclos de vida se ven afectados: infancias desprotegidas y vulneradas, jóvenes perseguidos y criminalizados y adultos mayores cada vez más empobrecidos, finalizando sus vidas en el hambre, la enfermedad y la desolación.

La lista de los sufrimientos a las que se ven expuestos los grupos humanos de nuestra América podría seguir y ser muy larga. Estas solo son algunas, entre muchas otras problemáticas vigentes en una trama social de injusticia social creciente. Sin lugar a duda, se trata de un presente histórico y situado que problematiza el campo profesional psicopedagógico exigiendo pensar respuestas acordes a la complejidad en que se configuran las nuevas demandas.

En esta instancia es posible preguntarse ¿desde dónde pensar una psicopedagogía comunitaria si lo que ha primado por muchos años en los trayectos de formación de grado –y posgrado– ha sido una perspectiva clínica o educacional restrictiva a escenarios formales de lo educativo o de la atención de consultorio? Hoy la apuesta se da por fuera de estos muros, en territorios donde la realidad modifica las formas de pensar y hacer psicopedagogía.

En este sentido, el campo comunitario como ámbito de quehacer psicopedagógico se viene configurando desde hace varios años por profesionales que se encontraban insatisfechos con las respuestas acotadas, individualistas, descontextualizadas y fraccionadas que, enfoques como el exclusivamente clínico o el meramente educacional (centrado restringidamente en la escuela-sin diálogo con las familias y las comunidades), ofrecían. Ellos y ellas comenzaron a desarrollar experiencias, quizás mucho tiempo antes del que se tiene registro, porque su preocupación estaba en resolver problemáticas con la comunidad, más que en sistematizar y difundir sus trabajos y quehaceres en ese ámbito. Dicha situación deriva actualmente en una exhortación disciplinar orientada a promover prácticas psicopedagógicas situadas en territorio y, a partir de ahí, necesariamente, construir conocimiento sobre ellas.

A continuación, este artículo reflexionará en torno a los interrogantes que plantean: ¿Cómo se posiciona el profesional de la psicopedagogía en el quehacer

comunitario? ¿Cómo pensar metodológicamente una intervención en comunidad desde la psicopedagogía a partir de los aportes de la pedagogía de Paulo Freire? ¿Cómo concebir a las comunidades desde la psicopedagogía? ¿Qué apuestas se configuran en los tiempos que corren para la psicopedagogía?

1. ¿Cómo se posiciona el profesional de la psicopedagogía en el quehacer comunitario?

Ya desde los años 90 Isabel Solé (1999) advertía que las actuaciones psicopedagógicas no son neutras sino que se hallan teñidas de marcos de interpretación, influidas por opciones ideológicas y políticas. Mucho antes aún, ya desde fines de los 50 y durante todos sus desarrollos y experiencias el pedagogo brasileño Paulo Freire insistía en que no existe perspectiva pedagógica, ni educativa que esté exenta de una concepción de ser humano y de realidad social, y que responda al interrogante: “¿qué es el ser humano y cuál es su posición en el mundo?” (Freire, Fiori, Fiori y Oliva Gil, 1992, p.33). Freire planteaba que la respuesta que se dé a estas preguntas pone de manifiesto la naturaleza política de ese quehacer pedagógico, educativo o psicopedagógico en este caso. Aclaraba que la idea de naturaleza política de las actuaciones pedagógicas no refería a adherir a un determinado partido o movimiento político sino a explicitar la propia concepción, cosmovisión de ser humano, de mundo y de realidad social. Se da cuenta así del principio de la no neutralidad en psicopedagogía.

En este sentido, asumir un posicionamiento y explicitarlo resulta una exigencia existencial que se tiene desde la psicopedagogía. Esto implica una reflexión profunda, que supone, desde una perspectiva freireana, responder a los interrogantes: ¿A favor de quién y de quiénes se realiza el quehacer psicopedagógico?, es decir ¿A quién o a quiénes sirve el trabajo psicopedagógico? ¿A favor de quiénes se promueven aprendizajes críticos, construcción de conocimientos y toma de conciencia en las comunidades? y, eventualmente explicitar ¿En contra de que se realiza este quehacer? ¿A qué o a quiénes no beneficia el quehacer psicopedagógico orientado a la construcción de aprendizajes críticos con las comunidades? Claramente, si el quehacer psicopedagógico comunitario asume un posicionamiento crítico, no conviene a las estructuras que detentan el poder hegemónico, preocupadas por mantener un statu quo opresor, el cual necesita poblaciones silenciadas, no pensantes, que no se problematicen, ni reclamen lo justo, sino que funcionen como autómatas, verdaderas máquinas, objetos que puedan ser usufructuados, explotados por agentes de poder.

Esta psicopedagogía parte de asumir un posicionamiento y una “mirada arraigada en la realidad” como dice la educadora, pedagoga y antropóloga argentina

radicada en México Estela Quintar (s/f). Mirada psicopedagógica desde la internalidad, que debe ser parte de esa realidad, relacionada al mundo de la vida y de los sujetos de las comunidades. Posicionamiento situado en coordenadas de presente, que se pregunta ¿Por qué pasa lo que pasa cuando está pasando? ¿Cómo intervenir para modificar esa realidad?

Se trata de un posicionamiento psicopedagógico que no busca explicar desde criterios de verdad, desde el empleo de lógicas clasificatorias o desde un pensamiento lineal y causal, ligado a un rol de ejecutores o técnicos que asisten a las comunidades desde perspectivas tecnocráticas e instrumentales. Este posicionamiento, desde la externalidad ha prescindido, negado o minimizado los saberes populares de los y las pobladoras considerándolos como creencias subjetivas que deben ser sustituidas por saberes profesionales entendidos como verdades objetivas. Prácticas que terminan configurando una “barrera psicociocultural” (Saforcada, 2002) entre la psicopedagogía y las poblaciones. Por el contrario, el posicionamiento psicopedagógico desde la internalidad busca comprender partiendo de una lectura constante de la realidad y de los sujetos moviéndose en esa realidad, tensionados por lo que la misma provoca.

Desde los aportes de Quintar (2018) puede pensarse en una psicopedagogía que se entrega a un movimiento de pensamiento que le permite tomar distancia de esa realidad y volver, de manera dialéctica, construyendo desde el presente un conocimiento concebido como crítica histórica, un modo de pensar que implica, como dice la autora “no hablar de crítica, sino pensar críticamente”, construir conocimiento crítico, actuar críticamente y convocar, a partir de la realidad, a las teorías, conceptos o categorías teóricas que servirán para construir nuevo conocimiento y transformar esa realidad.

Desde este posicionamiento se entiende al ser humano como un ser integral, un sujeto que está siendo reflexivo, social, interpelador de la realidad, un sujeto que es con otros y otras, inacabado y consciente de sí, del grupo social al que pertenece, de su realidad, constructor y protagonista de su tiempo histórico (Freire, 1965).

Se concibe a la realidad como aquella que no está determinada, ni es inexorable, sino que está siendo, inconclusa, inacabada, histórica, atravesada por dimensiones políticas, sociales, culturales y económicas. Realidad que es compleja, contradictoria, dinámica, cambiante y cambiante. Es por ello que, desde la psicopedagogía comunitaria, las situaciones de la realidad no pueden ser entendidas al margen del contexto y sus condicionantes. La realidad misma es producto de la acción de los seres humanos, es construida por ellos desde sus significados y valoraciones. Por lo que, transformar esa realidad es su tarea a través de la

desnaturalización (Vogliotti, 2016). Y esa es la finalidad de todo quehacer psicopedagógico comunitario.

En síntesis, el psicopedagogo o psicopedagoga que decide trabajar con comunidades debe antes lograr una autocomprensión de su base ideológica, claridad respecto a su posicionamiento político y ético. Valorar si su sustrato filosófico responde –o no– a los principios básicos del liberalismo, cuya esencia es el individualismo desde una concepción del ser humano como un sistema cerrado, independiente y autónomo. Si en contraposición, se comprende al ser humano como un sistema abierto, interdependiente con el tejido social, se entenderá que la psicopedagogía comunitaria trabajará en la búsqueda por transformar a los seres humanos, integrantes de conglomerados sociales (comunidades), para el logro de la libertad colectiva en términos de autorrealización y autogestión de quienes integran esa comunidad.

2. ¿Cómo pensar metodológicamente una intervención en comunidad desde la psicopedagogía a partir de los aportes de la pedagogía de Paulo Freire? ¿Cómo podría implementarse dicha recreación metodológica en una experiencia en salud comunitaria?

Se planteaba anteriormente que una de las intencionalidades centrales de todo quehacer psicopedagógico comunitario es la desnaturalización, que las poblaciones puedan correr el velo que les impide visibilizar y reconocer sus propias condiciones de existencia, por permanecer arraigadas a una conciencia ingenua y silenciada de su realidad. Lograr ese objetivo exige poner en marcha todo un andamiaje metodológico.

Este encuentra sus raíces y se inscribe en la perspectiva de la Investigación Acción Participativa, ubicada en un paradigma metodológico socio-crítico, que toma como eje central que los actores implicados, investigadores y personas con las que se investiga, se convierten en protagonistas del proceso de construcción del conocimiento e intervención para la transformación de su realidad (Vasilachis, 2003; Montero, 2006 entre otros). En América Latina este paradigma de investigación en Ciencias Sociales y Humanas se desarrolló principalmente con los trabajos del sociólogo Fals Borda y el pedagogo Paulo Freire, junto con otros referentes que desarrollaron esta perspectiva en Europa, Norteamérica, así como autores que continuaron su desarrollo en nuestras tierras (Lewin, 1946, 1948 –citado en Montero, 2006–; Elliott, 1991; Kemmis, 1998; Freire, 1970; Fals Borda, 1985, 1998 entre otros).

Desde esta perspectiva, la experiencia que se compartirá a continuación re-crea los aportes de Paulo Freire al campo de una psicopedagogía comunitaria, particularmente una experiencia en salud, dada la riqueza y potabilidad de los mismos para pensar y hacer en la complejidad de las realidades latinoamericanas en los tiempos que corren.

Freire desarrolló inicialmente un “método de alfabetización” (1965) destinado a un trabajo centrado en la lectura de la propia realidad de campesinos y campesinas del nordeste de Brasil, experiencia que narra en su libro *La educación como práctica de la libertad*. Seguidamente, como consecución de ese trabajo, lleva a cabo un “método de post-alfabetización” que expone detalladamente en *Pedagogía del oprimido* (1970). Expresa:

(...) Estábamos intentando una educación identificada con las condiciones de nuestra realidad. Al integrarse a nuestro tiempo y a nuestro espacio y al ayudar al hombre a reflexionar sobre su [...] vocación de sujeto [...] ¿Pero cómo realizar esta educación? ¿Cómo proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a su realidad? ¿Cómo ayudarlo a comprometerse con la realidad? (Freire, 1970, p.103).

Estos interrogantes lo llevan a crear y desarrollar su método de la “temática generadora”, también llamado “investigación temática”, “investigación de los temas generadores”, en base al cual posteriormente se promovía un programa de educación problematizadora. La define como:

Una investigación en la cual se hace un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad [...] punto de partida del proceso educativo [...] liberador [...] Implica un proceso de búsqueda, de conocimiento, de creación, que exige de sus sujetos [...] la interpretación de los problemas. Desde la concepción problematizadora, investigación temática y educación, se tornan momentos de un mismo proceso... (Freire, 1970, p. 132- 239).

Este es el planteo metodológico freireano que se recreó en la experiencia en salud que se desarrollará en lo que sigue, entendiendo que, la investigación temática en psicopedagogía comunitaria es una estrategia metodológica que tiene como objeto conocer a los hombres y mujeres (cualquiera sea la etapa de su ciclo vital), que viven en una comunidad, al tiempo que buscar y conocer sus temas, problemas, preocupaciones, necesidades, prioridades, sueños y desafíos (como una intervención inicial y prolongada, que supone un trabajo de base y de permanencia casi antropológica con la comunidad), para posteriormente, en

virtud de esos temas emergentes, planificar un proyecto de educación popular que permitirá llevar a cabo intervenciones psicopedagógicas desde la dinámica de talleres de reflexión orientados a la construcción de aprendizajes y conocimientos críticos, y por consiguiente la toma de conciencia de la realidad en la que están inmersos los sujetos.

Esta modalidad de intervención implica un proceso de búsqueda, de conocimiento, de creación, que exige al psicopedagogo o psicopedagoga, que en una primera etapa realiza una tarea investigativa, y al equipo de profesionales o trabajadores con quienes se desempeñe, el descubrimiento, encadenamiento e interpretación de los temas significativos, los problemas y necesidades de una comunidad determinada, siendo una investigación del pensar de un grupo de personas.

En este punto es central el principio de la pedagogía freireana que plantea que no se puede iniciar un proceso de educación popular sin haber definido previamente las necesidades y problemáticas que se pretende abordar, si no es buscándola dialógicamente con la comunidad con la cual se quiere trabajar (Freire, 1970).

En lo que sigue se desarrollarán las fases del método de investigación temática recreadas en la experiencia psicopedagógica comunitaria en salud. Es importante aclarar que las fases de este método freireano no sugieren un orden prescriptivo, sucesivo, ni lineal sino que van interconectándose dialécticamente entre sí unas con otras durante todo el proceso.

Primera fase: aproximación del psicopedagogo o psicopedagoga a la comunidad

Inicialmente, es fundamental la aproximación del psicopedagogo o psicopedagoga al área comunitaria con la que va a trabajar, el aproximarse a los vecinos y vecinas, estableciendo las primeras relaciones y explicitando los motivos de su presencia en la comunidad, el qué, para qué y el cómo de la intervención que se pretende realizar.

Respecto a esta primera fase, hace ya varios años, en el período de febrero a diciembre de 2006, se realizó una experiencia psicopedagógica en salud comunitaria sustentada en la perspectiva freireana. La población se delimitó en una comunidad del Barrio Progreso, sector del Hipódromo (sur-oeste de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina), comúnmente denominada por sus pobladores y pobladoras “barrio Hipódromo”. Este se caracterizó por pertenecer a una zona de tipo urbana-periférica. Se trabajó desde el Centro Comunitario llamado

“Mami Rita”, una precaria casa de familia en la que se daba la merienda a los niños y niñas del barrio, y se realizaba con ellos actividades de apoyo escolar. Este lugar se constituyó en el punto de referencia para la experiencia. La demanda se presentó desde una organización social de base denominada “Agrupación Juventud CTA” (Central de los Trabajadores Argentinos) que desde hacía varios años se desempeñaba en la comunidad y comenzaba a advertir en ella problemáticas sociosanitarias. Se conformó así un equipo de trabajo integrado por dos psicopedagogas auxiliares docentes universitarias y jóvenes trabajadores integrantes de esta organización. Luego de unos diez primeros encuentros de aproximación y reconocimiento de la zona comunitaria, visitas de observación, contacto y establecimiento de conversaciones informales con los vecinos y vecinas, la experiencia partió de reconocer un problema concreto definido como la “crisis sanitaria localizada en la Comunidad Hipódromo”, enlazada a la percepción de la falta de conocimiento con respecto a esa la situación que vivían los vecinos y vecinas. Ello orientó la definición del objetivo de intervenir en la Comunidad Barrial Hipódromo para: 1) conocer las problemáticas que los vecinos y vecinas significaban como relevantes, 2) describir el contexto situacional de los vecinos y vecinas en relación a sus problemas de salud y elaborar un análisis sanitario compartido, 3) construir de manera colaborativa una experiencia psicopedagógica en salud a través de la recreación de la investigación temática, la educación popular y estrategias de trabajo popular desde la perspectiva freireana.

Respecto a esta primera fase, es interesante reflexionar sobre dos condiciones fundamentales para el trabajo comunitario: 1) trabajar a partir de la pertenencia a alguna organización social de base o institución. No es posible acercarse como profesional en soledad y proclamar el querer trabajar individualmente –por ejemplo en “prevención de la violencia”– con una comunidad determinada. No es posible porque el trabajo individual y sin ninguna pertenencia institucional u organizacional de base tiene el tiempo contado para el trabajo en terreno. El eje es incluirse en la comunidad a partir de la pertenencia a alguna organización social (centro comunitario, vecinal, cooperativa, centro de atención primaria de la salud, iglesia u otro) que tenga historia de trabajo en esa comunidad, donde participen personas a las que la comunidad sigue o respeta por algún motivo. Sus saberes populares son muy valiosos para el quehacer psicopedagógico. 2) El definir el tema o problema a priori, antes del ingreso y familiarización con la comunidad es ignorar de entrada sus personas y su realidad. No es posible definir el tema-problema-necesidad de forma precriptiva sin escuchar las voces de los pobladores y pobladoras, sin reconocer cómo ellos y ellas definen y sienten un problema. Hay que partir de lo que la comunidad significa como relevante, como preocupante de sus necesidades, problemáticas e intereses y solo a partir de allí definir los objetivos de la interven-

ción. Es fundamental pensar a la comunidad en sus fortalezas, en los recursos humanos y espirituales con que cuenta su gente, sus capacidades, y no estar prefijando propósitos, señalando sus carencias, lo que falta o lo que está mal (Montero, 2006). Leer las necesidades realmente sentidas por la comunidad (no las predeterminadas por los profesionales), definirá objetivos genuinos, reales y realizables de trabajo psicopedagógico comunitario.

Segunda fase: análisis de los datos recogidos para la aprehensión de las posibles contradicciones de los temas en salud de la comunidad

Esta fase se inicia con el análisis y la comprensión crítica de la información recogida inicialmente para conocer las posibles problemáticas y los temas que preocupan a la comunidad.

El análisis de los datos permitió en primer lugar una “síntesis descriptiva de la realidad barrial” (a partir de datos obtenidos en jornadas de observación y registros de diario de campo elaborados por el equipo), pudiendo caracterizar al grupo comunitario como perteneciente a un estrato social medio-bajo, reconociendo indicadores de pobreza advertidos en viviendas precarias, el vivir de sus pobladores y pobladoras en condiciones de hacinamiento, en situación de desocupación y desempleo, o bien de precarización laboral. Dicha situación social permitió reconocer como consecuencia de ello la práctica cotidiana de consumo de la merienda por parte de los niños y niñas en el Centro Comunitario, así como la búsqueda en instituciones como el Centro de Atención Primaria de la Salud, de distintos tipos de apoyos para subsistir. Por otro lado pudo identificarse la presencia de familias con características como ser numerosas, disgregadas, ensambladas, así como familias jóvenes con altas tasas de natalidad entre otras.

Posteriormente pudo realizarse lo que se denominó un “análisis situacional sanitario de la comunidad”, basado en datos obtenidos de jornadas de observación, registros de diario de campo, 21 entrevistas semiestructuradas realizadas a las vecinas que voluntariamente quisieron participar respondiendo a cuestiones generales en salud, en salud familiar, en salud comunitaria y en cuestiones institucionales en salud, entrevistas a los profesionales del dispensario –médico clínico y pediatra–, encuentros de debate y discusión del equipo de trabajo. Ello permitió construir un análisis situacional sanitario de la comunidad barrial hipódromo del que las temáticas emergentes fueron: -presencia de focos infecciosos debido a que en los espacios verdes de las viviendas los vecinos y vecinas disponen de habitáculos para el cuidado de caballos (medio de vida o changa que se

habilita por la cercanía con el hipódromo). Asimismo, se observó la circulación constante de otros animales en las calles como pollos, gallinas, perros, gatos, etc. Situación que en pleno verano favorecía la concentración de focos infecciosos por insectos y roedores.

Desnutrición y cuadros derivados de una alimentación deficiente. Problemáticas psicosociosanitarias (consumo de drogas, alcohol, hacinamiento habitacional; “patologías sociales” vinculadas a trastornos de conducta, abandono, negligencia, maltrato, violencia familiar, abuso). Lo emergente permitió construir, por parte del equipo, dos categorías temáticas: predominio de una conciencia intransitiva abatida y frágil que impide a los vecinos y vecinas percibir crítica y reflexivamente su realidad en salud, sus intereses se constriñen a lo inmediato de la enfermedad; desconocimiento del derecho a la salud y naturalización en la presencia de barreras psicosocioculturales en la relación de la población con los efectores de salud.

Tercera fase: retorno de los psicopedagogos/las psicopedagogas a la comunidad para empezar los diálogos con los y las pobladoras en los talleres en salud

En esta fase es necesario volver a la comunidad para iniciar con la dinámica de los talleres, para continuar los diálogos con los y las integrantes de la comunidad. Es muy valioso, en esta instancia, grabar las discusiones para luego seguir trabajándolas en equipo. El quehacer del profesional de la psicopedagogía en esta instancia será el de coordinar el grupo, escuchándolo y desafiándolo para que las personas problematicen su situación existencial en relación a la temática trabajada (salud, educación, empleo, ambiente, calidad de vida, etc.).

En esta fase de la experiencia realizada, la información surgida del análisis situacional sanitario fue presentada y analizada reflexivamente con las vecinas participantes. Punto por punto se fueron leyendo las temáticas emergentes, intentando realizar lo que la psicóloga comunitaria Maritza Montero define como la “devolución sistemática del conocimiento producido” (2006, p.116). El encuentro permitió un reconocimiento de problemas y necesidades por parte de las vecinas, las que fueron acordando con lo planteado por el equipo, otorgando un criterio de “validez intersubjetiva” (Montero, 2006) a los datos construidos y emergentes del quehacer investigativo. En esta instancia se realizó la pregunta explícita a las vecinas por su interés en participar de la experiencia en salud comunitaria, a lo que afirmaron conjuntamente.

Cuarta fase: estudio sistemático de los hallazgos

Esta etapa supone reuniones de equipo de trabajo destinadas al estudio y análisis de lo surgido en los grupos con los y las vecinas. Escuchando las grabaciones, releendo las notas de las jornadas de observación o del cuaderno de campo, en equipo de trabajo se van arrojando los temas explícitos a partir de afirmaciones hechas por los vecinos y vecinas, así como los temas implícitos que se derivan de ellos y ellas. Es interesante clasificar dichos temas para obtener una visión central de acuerdo sus prioridades, necesidades y preocupaciones.

En esta instancia de la experiencia realizada, las temáticas emergentes en las fases anteriores fueron profundizadas en su caracterización y conocimiento, así como fueron priorizadas en base a los intereses de la comunidad, agregando el equipo de trabajo lo que Freire (1970) considera como “temas bisagra”, al ser temáticas no explícitamente enunciadas por los y las participantes pero consideradas esenciales por los y las educadores en la potencialidad que tienen por su articulación y transversalidad con respecto a los otros temas. La jerarquización realizada estableció:

1. presencia de focos infecciosos procedentes de insectos, animales, studs donde habitan caballos, basura con incidencia en la higiene barrial;
2. dificultades con la alimentación (motivos y consecuencias: mala alimentación consecuencia de una desfavorable situación socioeconómica), enfermedades transmitidas por alimentos y animales (zoonosis-parasitosis) manipulación e higiene de los mismos; lo que suele derivar en cuadros de dolor de estómago, vómitos, diarreas, gastroenteritis, entre otros;
3. enfermedades de transmisión sexual, se explicitan casos de VIH en el barrio, así como preocupación por el ejercicio de la prostitución y el cuidado de esas mujeres a su salud;
4. presencia de problemáticas psicosociosanitarias: se reconocen la violencia y el maltrato en relaciones de pareja o en situaciones entre vecinos, violencia familiar, abuso, y se las relaciona al consumo de drogas y alcohol;
5. finalmente la temática incorporada por el equipo, considerada como eje de los aprendizajes críticos que se intentaban promover se planteó como desconocimiento del derecho a la salud, conciencia sanitaria ingenua, dificultades en el acceso a los servicios de salud e incapacidad de percibir críticamente esta situación.

Quinta fase: talleres de salud comunitaria

Priorizados los temas, en esta etapa se los considera como contenidos temáticos de un proyecto de educación popular en salud que se desarrollará desde encuentros en talleres con los pobladores y las pobladoras. En esta etapa, también se construye el material didáctico con el que se va a trabajar, estos apelan a la creatividad de los psicopedagogos, psicopedagogas y demás miembros del equipo. Pueden ser fotografías, imágenes dibujadas o pintadas, diapositivas, filminas, carteles, canciones, videos, power points, películas o cortos breves, dramatizaciones sobre situaciones, lecturas y discusión de artículos de revistas, diarios, capítulos de libros vinculados a los temas trabajados, entre otras estrategias para promover la discusión de su contenido.

Atendiendo a las temáticas emergentes como unidades pedagógicas del proyecto de educación popular se comenzó a desarrollar una serie de talleres cuya finalidad fue problematizar la salud desde la educación. Se trató de un proyecto susceptible de modificaciones permanentes a medida que el grupo lo solicitara desde sus demandas. Los talleres se desarrollaron en el período julio-diciembre de 2006 y abordaron los temas mencionados.

En los mismos la participación osciló entre 10 y 15 participantes por encuentro, en dos de ellos se contó, además del equipo, con la presencia de especialistas como un médico clínico para el abordaje del VIH y una psicopedagoga especialista en adicciones. Participaron en general mujeres, dando cuenta de un protagonismo genuino construido en la comunidad. También participaron integrantes de la organización social “Juventud CTA”, y en el último taller se incorporó la directora de la escuela de la comunidad.

Respecto a la dinámica de los talleres, los mismos se organizaron por momentos, estos fueron: 1) presentación de los y las participantes e indagación en los intereses convocantes (de los coordinadores o especialistas a cargo, así como de las vecinas e integrantes del equipo de trabajo). Pudo reconocerse que se explicitaron intereses cognitivos, orientados a la construcción de nuevos conocimientos, así como experienciales, vinculados a compartir vivencias y saberes populares en salud propios, como de otros y otras participantes. 2) Explicitación de los propósitos del encuentro por parte del equipo de trabajo, los que plantean: -generar espacios de intercambio de experiencias en salud así como de reconocimiento de las problemáticas que se vivencian, -compartir conocimientos y construir nuevos sobre los temas tratados, -reflexionar e interrogarse sobre concepciones propias, saberes previos, -construir una conciencia sanitaria popular sobre el derecho a la salud y la atención en salud, -reflexionar sobre la experiencia de los talleres que se estaban realizando.

3) Luego seguía el momento de una breve introducción a la temática. 4) Seguidamente se iniciaban las dinámicas de trabajo popular y utilización de técnicas para promover la reflexión-problematización (lúdica, codificación/decodificación, material didáctico entre otras). 5) Finalmente el cierre y establecimiento de acuerdos para el próximo taller.

En esta fase de los talleres la apuesta psicopedagógica se orientó a la posibilidad de visibilizar los aprendizajes y conocimientos construidos a partir de reconocer cierto cambio conceptual en el transcurso de la experiencia. Se intentó advertir si los aprendizajes realizados en los talleres lograban generalizarse al comportamiento social de las vecinas, por ejemplo: si ellas se lavaban las manos como forma de prevención de las zoonosis. Esto implicaba una preocupación por parte del equipo de trabajo, no solo por la incorporación de contenido en los talleres, sino por el aprendizaje generalizado a la realidad. Fue así que desde los talleres se estuvo atento a ello a través de preguntas problematizadoras, ofreciendo situaciones nuevas que de alguna manera desequilibraran o desestructuraran la forma de pensar y los argumentos esgrimidos por las vecinas a sus planteos, favoreciendo “la construcción de esquemas de conocimiento más enriquecidos” (Vogliotti, 2001, p.174). Estas problematizaciones permitían volver a lo trabajado en talleres anteriores y advertir si había habido y en qué medida cierta generalización, entendida desde el constructivismo como reconstrucción de un concepto en distintos contextos.

3. ¿Cómo concebir a las comunidades desde la psicopedagogía?

La perspectiva que se asume parte de considerar que los grupos humanos son el centro del trabajo psicopedagógico en ámbitos comunitarios. Como el objeto de conocimiento de este campo disciplinar es el aprendizaje, es muy potable pensar en los grupos humanos como verdaderas comunidades de aprendizaje donde los sujetos se nutren y retroalimentan de los aportes de otros y otras, donde se dinamizan experiencias, historias de vida, se reactualizan vivencias, recuerdos, se generan situaciones de escucha, contención, cooperación, colaboración, pero principalmente donde sus integrantes construyen un conocimiento reflexivo en situaciones de horizontalidad dialógica, donde el conocimiento válido es múltiple, donde el psicopedagogo o psicopedagoga no posee el monopolio en la producción de ese saber.

El planteo freireano entiende al aprendizaje como un proceso humano permanente –jamás acabado, jamás se termina– a través del cual hombres y muje-

res se insertan como seres de toma de decisiones y autogestores de su realidad histórica (Freire, 1997).

El aprendizaje implica un proceso de comprensión a través del cual el sujeto conoce al mundo y a la realidad socio-histórico y cultural. Este proceso implica tensiones y reacomodamientos, dado que se ponen en juego los saberes que poseen los sujetos con otros nuevos, dándose articulaciones entre la continuidad y la ruptura de los mismos. La continuidad refiere a la prolongación respecto de lo que el sujeto ya sabe, lo ya conocido, mientras que la ruptura viene dada con lo nuevo, con aquellos saberes que contrastan con lo conocido, que comienzan a emerger generando nuevos aprendizajes con significado, que desequilibran el estado de continuidad anterior.

De esta manera la finalidad del aprendizaje está en el proceso de conocer, de co-construcción de conocimientos. El conocimiento como una construcción humana permanente que se da entre los seres humanos en comunión (común-uniión). Esta construcción supone una relación entre el sujeto cognoscente (que es el sujeto social) y el objeto cognoscible (es decir, lo que se conoce no es un objeto aislado, sino un objeto contextualizado, es la realidad histórica en sí misma) (Freire, 1990; 1997).

Estos movimientos que conlleva el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento interpelan al quehacer psicopedagógico desde el desafío de generar las condiciones para que los integrantes de las comunidades de aprendizaje transiten de un conocimiento ingenuo a uno crítico de la realidad, donde las intervenciones –además de la coordinación del grupo– se orienten a generar problematizaciones, desnaturalizaciones, formulación de interrogantes, que permitan entramar los saberes previos de los participantes con los nuevos. Dice Freire en una entrevista que le hace la educadora Rosa María Torres que los saberes populares deben constituirse en una plataforma adecuada, un punto de partida para que, conjugados con nuevos conocimientos, hagan posible la construcción de conocimiento crítico. Él insiste en que el educador popular debe ofrecer la novedad, plantea: “la práctica pedagógica debe ofrecer conocimiento nuevo” (en Torres, 1985), por lo que, como psicopedagogos y psicopedagogas deben recuperar el saber de los participantes como plataforma para construir conocimiento crítico, nuevo y enriquecido.

En relación con ello se debe tener en cuenta que la presencia del ser humano en el mundo constituye el centro del análisis crítico de toda práctica educativa (Freire, 1990), es decir que todo quehacer psicopedagógico comunitario debe tener por propósito el proponer a las personas su propia situación como problema, su situación concreta como incidencia de su acto de conocimiento.

Por ello desde la psicopedagogía comunitaria se aprende para conocer el mundo, para construir conciencia de la propia realidad. La concienciación es la finalidad de la intervención psicopedagógica, ya que implica superar un estado de conciencia ingenuo, implicando la inserción crítica de la persona en su realidad desde una conciencia y conocimiento crítico que permitirá realizar la denuncia de estructuras deshumanizadoras e injustas que condicionan sus vidas y hacer para transformar esa realidad.

4. Últimas reflexiones: ¿qué apuestas se configuran en los tiempos que corren para la psicopedagogía?

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. . . golpe a golpe, verso a verso. . .

El poema de Machado permitió ingresar en las reflexiones que propone este artículo y permite comenzar a darles un cierre, aunque de manera metafórica, porque se trata de reflexiones y pensamientos siempre abiertos a una realidad que es dinámica, desde la cual emergen múltiples voces y sentidos.

En esta instancia se considera que la apuesta viene dada por el coraje de andar esta psicopedagogía emergente, asumiendo con lucidez los propios posicionamientos, pero también el animarse a desandarla (el poeta dice “al andar se hace camino y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar...”) esto significa la reflexión constante sobre las propias prácticas psicopedagógicas en comunidad, el aprender de los errores con conciencia plena sobre lo social y lo humano implicado en la tarea psicopedagógica.

Por otro lado, es interesante lograr claridad respecto de que las apuestas y construcciones psicopedagógicas cabalgan nutridas de los aportes de dos campos de conocimiento que inciden en la configuración de su identidad disciplinar: la psicología y la pedagogía.

En esta perspectiva comunitaria, desde la psicología el aporte lo realizan la psicología social comunitaria, la psicología política, la psicología sanitaria, la psicología de la liberación, la psicología ambiental, ramas que tienen riquísimos desarrollos en categorías teóricas, metodológicas, técnicas y estrategias vinculadas a los procesos psicosociales comunitarios, la identificación de necesidades y problemas sociales, la identificación de fortalezas y recursos disponibles, el reconocimiento de procesos como la habituación y la naturalización, los procesos psicosociales que deben promoverse como la problematización y la desnaturalización, las formas en que se dinamiza la participación comunitaria desde el em-

poderamiento, fortalecimiento, autogestión, entre muchísimos otros (Montero, 2003, 2004, 2006; Saforcada, 2002, 2009; Saforcada y Sarriera, 2011; Winkler, 2008; Krause Jacob, 2001; Quintal de Freitas, 2008; Zambrano, 2008; Alfaro, Sánchez, y Zambrano, 2012 entre otros).

Desde la pedagogía, la contribución más relevante a este enfoque psicopedagógico comunitario lo realiza la pedagogía crítica latinoamericana, la educación popular y la pedagogía y la educación decolonial, campos que desarrollan categorías conceptuales y prácticas, así como otras formas de trabajo valiosísimas para ser recreadas a este campo psicopedagógico emergente tales como las experiencias y metodologías freireanas de alfabetización y posalfabetización, la educación problematizadora, los desarrollos sobre conocimiento crítico, conciencia crítica, las dinámicas de los círculos de cultura, las técnicas de codificación y decodificación; los desarrollos sobre educación pública y educación popular, las experiencias de educación popular que se desarrollan en sus más variadas formas en todo el continente, los planteos sobre ecología de saberes y justicia cognitiva; las nociones sobre la decolonialidad de la educación entre muchos otros (Freire, 1965, 1970, 1993, 1996; Gadotti, 1998; Gadotti, Gómez y Freire, 2003; Bambozzi, 2005; Korol, 2005, Mejía, 2017; Kricheski, 2011; Sousa Santos, 2005, 2009; Segato, 2013; Wainsztok, 2013; Walsh, 2017 entre otros).

El desafío es no descuidar en estas intersecciones la especificidad del objeto de estudio de la psicopedagogía: los sujetos en situación de aprendizaje, apostando por la construcción de nuevas categorías, la recreación de otras existentes que deben ser redefinidas en nuevos quehaceres, y la tarea de sistematización de las experiencias y prácticas psicopedagógicas en la comunidad de la que se forma parte. Se trata de conocer la realidad y sumergirse en ella, y solo a partir de ahí convocar a la teoría, a los campos disciplinares con sus dispositivos teóricos y empíricos para dar respuesta a las demandas que se configuran.

Otro aspecto importante, también propio del planteo freireano, que debe constituirse en un principio del quehacer en comunidad, es la humildad en relación a los objetivos, los propósitos del trabajo en comunidad. Esto implica ser realistas y no omnipotentes al pensar que con el propio trabajo se va a transformar el universo, pensar así conduciría a la decepción y el desánimo sería muy grande. Ser humildes con los objetivos del quehacer psicopedagógico significa que, si desde un trabajo serio, metódico, riguroso y ordenado puede aportarse a una, dos o tres familias, grupos de mujeres, de niños, niñas o jóvenes, para transformar en algún aspecto su realidad, eso ya implica un logro significativo. Esto no supone contentarse con poco, sino tener en claro que es un trabajo difícil, complejo, que implica tiempo y permanencia con la comunidad.

Por otro lado, pensar el quehacer psicopedagógico en comunidad exige dejar de lado miradas románticas de la comunidad, para pasar a construir una mirada lúcida que signifique la presencia y el protagonismo histórico de la comunidad en su realidad. Dejar de lado la idea de “la comunidad buena” y el “yo profesional omnipotente”. Es imposible hacer trabajo comunitario desde la individualidad omnipotente y la fe ciega en una comunidad bienhechora e indulgente.

El desafío central desde esta perspectiva es aprender de la y con la comunidad a partir de conocerla y de generar una apertura a lo que ella ofrece como nuevo, a lo que ella interpela y problematiza, a quienes se constituyen en sus sujetos aprendientes, tensionando su capacidad crítica, no solo formular interrogantes sobre ella y sus sujetos, sino respetar y aceptar prácticas, concepciones y creencias culturales diferentes a las propias, aprender la capacidad de colocarse en los zapatos de quienes sufren, son vulnerados, violentados, que están inmersos en el dolor y el daño que generan las situaciones de pobreza e injusticia social cotidiana. Junto con ello aprender a tomar distancia para pensarlas, reflexionarlas y aportarles desde un trabajo metódico, riguroso y ante todo humanista. Y para finalizar tener presente siempre el principio freireano que plantea:

(...) Donde quiera que haya mujeres y hombres habrá siempre qué hacer, habrá siempre qué enseñar, habrá siempre qué aprender (Freire, 1997).

Referencias bibliográficas

- Alfaro, J.; Sánchez, A., & Zambrano, A. (2012). Psicología Comunitaria y políticas sociales. Reflexiones y experiencias. Buenos Aires: Paidós.
- Bambozzi, E. (2005). Escritos pedagógicos. Córdoba: Ediciones del Copista.
- Elliott, J. (1991). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- Fals Borda, O. (1985). Conocimiento y poder popular. Bogotá: Siglo XXI-Punta de Lanza.
- Fals Borda, O. (1998). Investigación Participativa. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Freire, P.; Fiori, H.; Fiori, J.I. & Oliva Gil, J. (1992). Educación liberadora. Bases antropológicas y pedagógicas. Buenos Aires: Espacio.
- Freire, P. (1965). Educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). La Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1996). "Escuela pública y educación popular". En P. Freire, Política y educación. (107-121). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1998). Paulo Freire: uma biobibliografia. Sao Paulo: IPF.
- Gadotti, M.; M. Gómez & L. Freire (Comps). (2003). Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan. Buenos Aires: CLACSO.
- Kemmis, S. (1998). Cómo planificar investigación-acción. Barcelona: Laertes.
- Korol, C. (2005). Pedagogía de la resistencia. Cuadernos de educación popular. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo. América Libre.
- Krause Jacob, M. (2001). Hacia una redefinición del concepto de comunidad. Cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta. Revista de psicología de la Universidad de Chile, X (2), 49-60. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/5620592/Krausse-Hacia-una-redefinicion-del-concepto-de-comunidad>. Última consulta: 03-10-2019
- Krichesky, M. (2011). Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación. Buenos Aires: Editorial UNIPE. Disponible en: <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2011/11/Cuaderno-TRABAJO-N%C2%BA-2.pdf>. Última consulta: 03-10-2019
- Mejía, M.R. (2017). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular. Buenos Aires: Crujía, Stella, La Salle.
- Montero, M. (2003). Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y soding Participative, Empowering & Diverse Communities, 57. Lisboa.
- Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). Hacer para transformar. El método de la psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós.
- Quintal de Freitas, M. F. (2008). Community and external agents: challenges and paradoxes in the latin-american social community psychology perspective. En International Conference on Community Psychology. Buil
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. las paradojas del decir y del pensar. Archivos de Ciencias de la Educación, 12, (13). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Quintar, E. (s/f). La cuestión epistemológica como mirada del mundo de la vida. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=xXBfEJD_fAY&feature=youtu.be. Última consulta: 03-10-2019
- Saforcada, E. (2002). Psicología sanitaria. Análisis crítico de los sistemas de atención de la salud. Buenos Aires: Paidós.

- Saforcada, E. (2009). *Psicología Comunitaria, el enfoque ecológico-contextualista de James Kelly*. Buenos Aires: Koyatun.
- Saforcada, E. & Sarriera, J. (2008). *Enfoques conceptuales y técnicos en Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Saforcada, E. & Sarriera, J. (2011). *Esbozos históricos de aplicaciones de la psicología comunitaria en el Mercosur*. Buenos Aires: Koyatun.
- Segato, R. (2013). Ejes argumentales de la perspectiva de la Colonialidad del Poder. *Revista Casa de las Américas*, 272,17-39.
- Solé, I. (1999). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE- Horsori.
- Souza Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souza Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Torres, R.M. (1985). Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire. En: *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*. Biblioteca digital Crefal. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/234132784/Educacion-Popular-Entrevista-a-Paulo-Freire>. Última consulta: 03-10-2019
- Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Vogliotti, A. (2001). *Relación educativa como instancia de conocimiento: ¿es posible la compatibilidad de las perspectivas constructivista y crítica?* Río Cuarto: EFUNARC.
- Vogliotti, A. (2016). *Paradigmas epistemológicos en las Ciencias Sociales. Material inédito de uso interno para el Módulo: Pensamiento Crítico y Alfabetización. Diplomatura en Lectura, escritura y pensamiento crítico en la educación superior. Facultad de Ciencias Humanas, Secretaría Académica, Universidad Nacional de Río Cuarto*.
- Zambrano, A. (2008). *Desarrollo Comunitario e intervención psicosocial comunitaria: énfasis, criterios y posibilidades*. En *International Conference on Community Psychology. Building Participative, Empowering & Diverse Communities*, 68. Lisboa, Portugal.
- Wainsztok, C. (2013). *Descolonizaciones*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Serie pensamiento decolonial. Abya Yala.
- Winkler, M. I. (2008). *Género y ética en Psicología Comunitaria: aportes feministas*. En: *International Conference on Community Psychology. Building Participative, Empowering & Diverse Communities*,81. Lisboa, Portugal.