

Caldera, Manuela

**El apoyo pedagógico popular
como dispositivo que
contribuye a la promoción de
la salud comunitaria y a la
construcción de redes en
distintos barrios de la ciudad
de Córdoba**

**Tesis para la obtención del título de
grado de Licenciada en Psicología**

Directora: Díaz, María Sol

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](#)



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Licenciatura en Psicología

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

*El Apoyo Pedagógico Popular como dispositivo que contribuye a la promoción de la salud
comunitaria y a la construcción de redes en distintos barrios de la ciudad de Córdoba*

Autora: Caldera, Manuela

Directora: Lic. Prof. Díaz, María Sol

2025

*No es igual la voz que pide por la libertad
Despertemos en América
Proyectemos en América
Rescatemos el amor que aún queda en América*

Litto Nebbia

AGRADECIMIENTOS

*A mi familia por permitirme soñar en grande, y en especial a Ana, Cande, Marina y Marisa,
luchadoras indiscutibles que marcaron mi vida.*

*A mis amigas y amigos, la familia que elegí, por confiar siempre en mí, pero especialmente a
Karen, Manu y Mati, quienes han sido un pilar imprescindible en mi vida todos estos años en
la ciudad.*

*A mis amigas Caro, Delfi, Emi, Nati y Ori, hoy colegas, por el apoyo necesario para caminar
esta etapa tan hermosa y frustrante, pero en especial Mile, por ser mi gran sostén hasta el
último momento.*

*A mi profesora, tutora y directora Sol, a quien admiro muchísimo, por validar los
interrogantes que me hice en el camino y darme el voto de confianza para intentar
responderlos.*

*A mi queridísimo SeHAS y a todas las personas que allí conocí, por recibirme con los brazos
abiertos y permitirme aprender de ellas.*

*A la Universidad Católica de Córdoba y a la Facultad de Filosofía y Humanidades, mi
segunda casa, por todas las oportunidades que me han brindado en este camino de
formación.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. CONTEXTO DE PRÁCTICA.....	5
3. CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	11
3.1 Servicio habitacional y de acción social (SeHAS).....	11
3.2 Apoyo Pedagógico Popular.....	14
3.3 Casas Abiertas.....	16
3.4 Espacio de Escucha.....	17
4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN.....	19
5. OBJETIVOS GENERALES.....	20
6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
7. PERSPECTIVA TEÓRICA.....	22
7.1 ¿Qué es un dispositivo?.....	22
7.2 El Apoyo Pedagógico Popular como dispositivo y sus particularidades.....	23
7.3 Entender la salud comunitaria.....	26
7.4 Redes que articulan.....	28
7.5 Perspectiva de género acerca del cuidado y la educación.....	30
8. MODALIDAD DE TRABAJO.....	33
8.1 Sistematización de experiencias.....	33
8.2 Metodología para la reconstrucción de datos e información.....	35
8.3 Descripción de la población.....	36
8.4 Consideraciones éticas.....	37
9. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA.....	40
9.1 Recuperación del proceso vivido.....	40
9.2 Aventurándonos críticamente en la experiencia.....	54
9.2.1 Promoción de la salud comunitaria.....	56
9.2.2 Tejiendo redes entre juegos y lápices.....	65
9.2.3 Análisis de la experiencia desde una posición necesariamente feminista.....	74
10. CONSIDERACIONES FINALES.....	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

APP - Apoyo Pedagógico Popular.

CPC - Centros de Participación Comunal.

CPPC - Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba.

EyC - Educar y Crecer.

EP - Educación Popular.

FePRA - Federación de Psicólogos de la República Argentina.

ONG - Organización No Gubernamental.

PPS - Prácticas Profesionales Supervisadas.

PSC - Psicología Social y Comunitaria.

SeHAS - Servicio Habitacional y de Acción Social.

SeNAF - Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia.

SPD - Servicios de Protección de Derechos de los niños, niñas y adolescentes.

TEI - Taller de Espacio para Infancias.

TIF - Trabajo Integrador Final.

UCC - Universidad Católica de Córdoba.

UNC - Universidad Nacional de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

El presente escrito tiene como finalidad transmitir la experiencia vivida en el marco de las prácticas profesionales supervisadas, particularmente en el contexto de Psicología Social y Comunitaria (PSC), de la carrera de Psicología de la Universidad Católica de Córdoba, llevadas a cabo en el Servicio Habitacional y de Acción Social (SeHAS), ubicado en el barrio Villa Siburu de la ciudad de Córdoba, en un período de tiempo que abarcó desde el mes de mayo hasta diciembre del año 2024.

Dicho trabajo tiene como objetivos realizar una contextualización tanto de la práctica en sí misma como rama de la PSC, pero también de la institución en la que se lleva a cabo; a su vez, se busca recuperar los momentos más importantes y significativos del proceso vivido enmarcados en el eje de sistematización, los objetivos, tanto generales como específicos, en conjunto con las perspectivas teóricas que intentan explicar los fenómenos analizados en este trabajo integrador final.

2. CONTEXTO DE PRÁCTICA

El siguiente apartado tiene como finalidad realizar una conceptualización teórica del contexto social comunitario de la psicología, haciendo énfasis en sus inicios, metodología de trabajo, rol profesional, así como también en conceptos que ayudan a comprender su filosofía, como puede ser el caso de los procesos comunitarios, y, por último, en las dimensiones que conforman su estructura.

Ahora bien, como se mencionó con anterioridad, el contexto de la psicología que nos atañe es el social comunitario, un contexto relativamente nuevo dentro de la disciplina, ya que sus inicios se pueden rastrear, concretamente en Latinoamérica, hacia fines de la década de los años 50, cuando todavía no había sido definida como tal, pero donde, sigilosa y aisladamente, diferentes equipos interdisciplinarios llevaban a cabo trabajos metodológicos con estrategias claramente enmarcadas en lo que hoy conocemos como investigación-acción-participativa. Dicha metodología, como su nombre lo indica, tiene como objetivo la participación comunitaria en relación con la puesta en marcha de la misma comunidad para la identificación, enfrentamiento y solución de sus propios problemas (Montero, 1984, p. 389), y, aunque si bien esta metodología no nos atañe como tal en el presente trabajo, sí trae consigo lógicas y prácticas que nos sirven de utilidad para entender y comprender la esencia detrás de la PSC. Por consiguiente, “el logro de tal meta supone que esos actores sociales tengan capacidad de decisión, el control de sus propias acciones y la responsabilidad por sus consecuencias. Supone también una redefinición del poder” (Montero, 2004b, p. 143). Dicho esto, resulta pertinente retomar los aportes del sociólogo latinoamericano Fals Borda, pionero en el área, acerca de la investigación-acción-participativa, quien la define “no sólo como una metodología de investigación sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes” (2008, como se citó en Colmenares, 2012, p. 104).

Continuando con esta línea, resulta interesante recuperar los aportes de Plaza (2019) en relación al rol del psicólogo comunitario, donde el foco de atención está puesto tanto en los procesos comunitarios así como también en la participación, lo cual, inherentemente, implica un “quehacer en situación y con otros/as” (p. 1) y donde podemos identificar tareas comunitarias “ligadas al mundo relacional, de la cultura y el lenguaje; al protagonismo y la participación; al trabajo conjunto y en equipo, al construir colectivos, al hacer en común; al conocimiento mutuo a partir del encuentro y a la producción de conocimientos” (p. 3). Siguiendo esta línea de pensamiento, la autora, al explicar a qué se refiere cuando hablamos de procesos comunitarios, comenta que estos implican una forma particular de intervención, donde se interpela y propone la participación comunitaria como “condición y centro de su acción” (Plaza, 2019, p. 16) para que, de esta forma, por medio del encuentro para la producción de relatos y acciones, la movilización de afectos e ideas, la activación y producción de memorias y la apropiación de las propias voces, se generen transformaciones al interior de la comunidad en relación a las posiciones jerárquicas y desiguales tanto del poder como del saber. De esta forma, agrega que, particularmente en lo que refiere a la participación, se busca invertir la posición de intervención donde la comunidad es vista desde “afuera” con una participación restringida y como un objeto sobre el que intervenir, para mirar al interior de la comunidad y considerarla como sujeto, donde su participación es protagónica (Plaza, 2019).

En consonancia con lo mencionado, Saravia (2023) agrega que las y los psicólogos comunitarios han de “asumir la propia ignorancia”, condición necesaria para generar una apertura al encuentro con otros, y, en relación a esto, añade que la posición que han de tomar debe estar caracterizada por “la apertura, permeabilidad, porosidad” y a “dejarme conmover/afectar/contagiar por otros diferentes” (párrafo 6).

Considerando lo dicho anteriormente, cabe destacar los aportes de Osario (2014), quien se refiere a este contexto como contrahegemónico, ya que se construye sobre los cimientos de dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales de los pueblos involucrados, cuestionando la mirada individualista que hay en relación a la salud mental desde la psicología dominante y desde el enfoque médico-psiquiátrico (p. 70) y, continuando con esta línea de pensamiento, considera que es fundamental construir “una racionalidad crítica al sistema que violenta y limita la posibilidad de producir, reproducir y desarrollar la vida humana en comunidad” (Dussel, 2011, como se citó en Osario, 2014, p. 71).

Para continuar complejizando lo mencionado hasta el momento, considero pertinente retomar los aportes de Montero (2004a) acerca de las dimensiones que conforman la estructura del paradigma científico, entre ellas la epistemológica, metodológica y ontológica, dimensiones que, según el análisis que realiza la autora y gracias a la actitud crítica y reflexiva que caracteriza a la PSC, deben ser complementarias con las dimensiones ética y política. En relación con esto, explica que esta incompletud puede deberse al hecho de que los tres aspectos primeramente mencionados han sido considerados predominantes a lo largo de los últimos siglos debido a “la producción de conocimiento que privilegian el individualismo y el lugar institucionalizado de la ciencia” (p. 43).

Resulta relevante desarrollar cada una para tener un panorama más amplio acerca de lo que incumbe al contexto que buscamos abarcar. Particularmente, en lo que refiere a la *dimensión ontológica*, la cual hace referencia a la “naturaleza del ser que conoce” (Montero, 2004a, p. 43), la autora explica que, la PSC, desde su posicionamiento, se diferencia de la psicología tradicional en tanto y en cuanto esta última se ocupa de conocer al individuo y su subjetividad, aquel que conocemos como sujeto, mientras que la que nos atañe se centra y trabaja con actores sociales, los cuales tendrán, en el escenario social, distintas implicancias o grados de protagonismo, pero que, sin importar esto, se trata de un grupo que “posee

conocimientos y que continuamente los produce; por lo tanto, es alguien que piensa, actúa y crea, cuyo conocimiento, llamado conocimiento popular, debe ser tomado en cuenta” (p. 43). Por consiguiente, la autora refiere que “toda consideración pasiva de la comunidad debe ser desechada” (p. 44), partiendo de la base de que esta cuenta con los recursos necesarios para realizar sus propias investigaciones-intervenciones, donde el profesional ha de cumplir el rol de facilitador y no de experto, permitiendo de esta forma que se ejerza el derecho de esta a tomar decisiones sobre los asuntos que les corresponden y que se respete su consentimiento a la hora de investigar-intervenir.

Continuando con lo desarrollado, particularmente en lo que refiere a la *dimensión epistemológica*, la cual estipula la naturaleza de la producción de conocimiento, podemos decir que, dentro del contexto social comunitario, esta “se plantea con carácter monista, lo cual significa que entre sujeto y objeto no hay distancia” (Montero, 2004a, p. 44), y, en relación a esto, lo que se busca dar cuenta es la relación e influencia mutua entre uno y otro, donde existe un movimiento de transformación constante y continuo entre sujeto cognoscente y objeto conocido, y donde “ambos están siendo contruidos continuamente, en un proceso dinámico, en un constante movimiento que no sólo es dialéctico, sino que también puede ser analéctico” (Dussel, 1998, como se citó en Montero, 2004a, p. 44). En resumen, se busca dar cuenta de que la noción de realidad que se estudia, aquella que, desde el paradigma científico, históricamente se ha buscado estudiar desde la objetividad, aquí se estipula como “inherente a los sujetos que la construyen cada día activa y simbólicamente (...) La realidad está en el sujeto y alrededor de él; a su vez, el sujeto está en la realidad, es parte de ella, y no es posible separarlos” (p. 44).

Otra de las dimensiones que nos atañe es la *metodológica*, la cual tiene que ver con lo desarrollado con anterioridad acerca de la investigación-acción-participativa, de la que, cabe agregar, uno de los aspectos más importantes tiene que ver con la

necesidad de generar métodos que se transformen al mismo ritmo que cambian las comunidades. Métodos capaces de producir preguntas y respuestas ante sus transformaciones y ante los planteamientos que estas provocan. Métodos cuya característica fundamental sea la capacidad de cambiar según los cambios del problema que estudia, de tal manera que se generen construcciones en una acción crítica y reflexiva de carácter colectivo. (Montero, 2004a, p. 45).

Ahora bien, concretamente en lo que refiere a la *dimensión ética*, podemos decir que lo primordial reside en la relación que se tiene con el Otro comunitario, y aquí se engloban e interactúan el resto de las dimensiones, ya que la forma de expresión que esta encuentra tiene que ver con la posición del bien y del interés común por sobre el individual. En ese punto, resulta importante destacar y hacer una salvedad en relación a los códigos deontológicos y de ética que regulan el ejercicio profesional de diversas disciplinas y los cuales siempre tienen que respetarse, pero en particular, a lo que hace al contexto social comunitario, es importante mencionar que lo que impregna el carácter ético en sí, tiene que ver con lo que Montero (2004a) menciona como la coautoría y la propiedad del conocimiento, la cual, en palabras de la autora, se refiere al “respeto a ese Otro y a su participación” (p. 48) en la esfera del conocimiento, y, este último, pensado no solamente en el ámbito académico o científico, sino en el conocimiento como

una reflexión y una acción compartida derivadas del reconocimiento del carácter activo de los participantes (...) Esta consideración de los miembros de la comunidad como coproductores es no sólo un ejercicio del respeto que se debe tener por el Otro, sino además el reconocimiento de su igualdad en la diferencia. Es decir, está investido de derechos, a la vez que distinguido por su carácter único (Montero, 2004a, p. 48)

Por último, en cuanto a la *dimensión política*, cabe mencionar que esta refiere, por sobre todo, al “carácter y la finalidad del conocimiento producido, así como su ámbito de

aplicación y sus efectos sociales” (Montero, 2004a, p. 49). Con esto, lo que busca explicar tiene que ver con el hecho de crear un espacio de acción transformadora para la ciudadanía que, en consecuencia, da lugar a la expresión de las comunidades y, por ende, al ejercicio de la democracia. Esta rama de la psicología da lugar a un carácter político emancipador, ya que cumple una “función desalienante, movilizadora de la conciencia y socializadora” (Montero, 2004a, p. 49), funciones que permiten no solo contrarrestar los efectos del sistema en el que estamos inmersos, sino también, en muchos casos, el avance de políticas públicas específicas para el bien común (p. 49).

Y si la ética reside en el reconocimiento y la aceptación del Otro en su diferencia, en su aceptación como sujeto cognoscente con igualdad de derechos, la relación que se dé en tales circunstancias será liberadora porque la libertad no reside en el aislamiento y la separación entre Unos y Otros, sino en la intersubjetividad que al reconocer la humanidad del Otro permite que, por ese acto, el Uno también sea humano. De tal manera que el carácter ético está íntimamente ligado al político. (Montero, 2004, p. 49)

3. CONTEXTO INSTITUCIONAL

El presente apartado tiene como objetivo desarrollar una breve contextualización acerca de la historia de la institución en la que he desarrollado mis prácticas profesionales supervisadas, en este caso, el SeHAS, y junto con ella, una descripción de los distintos dispositivos que tienen lugar en la misma, tales como el Apoyo Pedagógico Popular (APP) y el Espacio de Escucha (EE) como propios de la ONG y a su vez del programa Casas Abiertas.

3.1 Servicio habitacional y de acción social (SeHAS)

Para dar comienzo a la contextualización del SeHAS, debemos mencionar, en primer lugar, que se trata de una ONG con una larga historia, la cual tiene sus comienzos a fines de la década de los 70, concretamente en el año 1979, cuando ocho profesionales de distintas disciplinas, entre ellas, trabajo social, psicología social y arquitectura, todos provenientes del Centro Experimental de Vivienda Económica (CEVE), fundan SeHAS. Todo esto, cabe destacar, sucede en el contexto de una época en la que existía una gran puja por parte de los movimientos sociales que abogaban por la recuperación del Estado de bienestar y tenían un tinte claramente revolucionario y emancipador.

En relación a esto, se pueden identificar seis momentos o etapas a lo largo de la historia de dicha institución: el primero de ellos, como se mencionó con anterioridad, es que surgen en un contexto con una marcada represión y mediante un trabajo de promoción de procesos organizativos en varias villas emergentes de las ciudades de Córdoba y Reconquista (provincia de Santa Fe). Se desarrollan metodologías interdisciplinarias con el fin de fomentar mecanismos de capacitación y organización en relación al acceso al hábitat de los sectores populares urbanos, concretamente, a partir de dos líneas de intervención; por un lado el “apoyo a grupos preexistentes, asentados en villas de emergencia, con base territorial común” y, por otro lado, la “promoción de organizaciones conformadas por familias del

ámbito urbano sin base territorial” (Servicio Habitacional y de Acción Social [SeHAS], s. f.). Durante esta primera etapa, también se llevan a cabo capacitaciones, concretamente a los diferentes dirigentes sociales que se encontraban en el territorio, en relación a temas referidos a la ciudadanía, los derechos y la inserción de grupos organizados en la vida social y política, proceso que sienta las bases para lo que luego, hacia 1983, ya con el retorno de la democracia, da comienzo a la configuración del “Encuentro de Comunidades Populares en Marcha, primera red de Organizaciones de Córdoba Capital que trabajan con apoyo de SeHAS” (SeHAS. s.f.).

Continuando con esta línea, el segundo momento está caracterizado, principalmente, por la profundización del trabajo organizado y articulado entre organizaciones de numerosas villas y barrios populares que promueven el desarrollo social, todo en busca de la articulación de redes y vínculos entre los mismos. En este sentido, se produce un aumento en el trabajo en la ciudad de Córdoba y en otras provincias, con una marcada capacitación a dirigentes sociales, lo que permite, en el año 1986, la formación del Movimiento Nacional Comunitario por el Hábitat Popular, primer movimiento social de base con alcance nacional en la década de los 80, construido alrededor de la reivindicación de problemáticas vinculadas al acceso del derecho al hábitat (SeHAS. s.f.).

La tercera etapa de dicho recorrido histórico está marcada por la fuerte incidencia de la institución en torno a las políticas públicas, ya que, durante este período, se publican numerosas investigaciones que reivindican y fortalecen las acciones llevadas a cabo por sectores populares, esto a través y en conjunto del trabajo realizado por investigadores del Conicet y el CEVE. En paralelo, SeHAS desarrolla acciones vinculadas a la agenda de jóvenes, trabajo y género. Por último, durante este período, es convocado y se constituye en centro de práctica para estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad

Nacional de Córdoba (UNC), propiciando un canal de vinculación directa entre los grupos organizados en territorio y los espacios académicos (SeHAS. s.f.).

Continuando con esta reconstrucción cronológica sobre la historia de la institución que nos atañe, particularmente en lo que refiere al cuarto momento, cabe decir que este se caracteriza por el “desarrollo local participativo” y tiene lugar a fines de la década de los años 90. Esta dimensión se incorpora a fin de configurar un trabajo en red, teniendo en cuenta el trabajo en conjunto con municipios y grupos sociales. Para el año 2001, la institución, a pesar de no llevar a cabo acciones de tipo asistencial, opta por formar parte de la organización de comedores barriales financiados por el estado nacional (FOPAR), debido a la crisis alimentaria que estaban atravesando múltiples territorios a lo largo y ancho del país. Para el año 2003, la institución sigue abogando por el acceso a derechos económicos, sociales, culturales, ambientales, así como también el derecho al hábitat y al trabajo digno, y militando por los derechos de las mujeres y de los niños, niñas y jóvenes (SeHAS. s.f.).

Finalmente, en lo que respecta la última etapa antes de la actualidad, podemos mencionar que la institución adquiere un enfoque participativo en lo que refiere los procesos legislativos, tanto locales, como provinciales y nacionales, en relación a “leyes contra la violencia de género; ley de microcrédito; sistema de protección de los derechos de niñas niños y jóvenes, reglamentaciones locales, legislaciones provinciales y legislaciones nacionales sobre el acceso al hábitat de los sectores más pobres” (SeHAS. s.f.).

Actualmente, SeHAS busca “colaborar activamente en la profundización de los procesos de democratización de nuestra sociedad, fomentando formas de democracia participativa, y el fortalecimiento de la trama de la sociedad civil” (SeHAS, s.f.). Como tal, tiene varias líneas de acción, entre ellas, la de vivienda y hábitat popular, la de fortalecimiento de organizaciones sociales y comunitarias, la de niñez y juventud, y, por último, la de economía social. Particularmente en lo que respecta el área de niñez y juventud,

“fue de las últimas en surgir y actualmente es de las que más puja” (Registro de campo N° 23, 03/07/24), dentro de esta área intervienen el Programa Provincial de Casas Abiertas los dispositivos del Apoyo Pedagógico Popular y recientemente reincorporado el Espacio de Escucha. Asimismo, dicha área se ve financiada por “Un pan para el mundo” y “Misereor”, ambas fundaciones internacionales que brindan financiamiento para acciones sociales en el cono sur (Registro de campo N° 23, 03/07/24).

3.2 Apoyo Pedagógico Popular

El APP como dispositivo surge en el año 2021, caracterizado por una notable demanda territorial tras las consecuencias de las políticas llevadas a cabo durante el 2020 con el confinamiento producto de la pandemia del Covid-19, donde cerraron las escuelas y la educación mutó al formato virtual. En el territorio había una gran dificultad en el acceso a la tecnología y en el acompañamiento en la realización de tareas por parte de las y los cuidadores de las niñeces, situaciones de violencia, entre otras (Registro de campo N° 23, 03/07/24).

Por esto mismo, durante el mes de mayo de ese año, las primeras acciones llevadas a cabo como dispositivo tuvieron que ver con la facilitación de materiales pedagógicos, en otras palabras, SeHAS imprimía materiales para que, quienes luego se convertirían en estudiantes del APP, pudieran aprender en sus hogares. Cerca del mes de septiembre comenzó la modalidad presencial por burbujas, donde cada quien traía consigo la tarea que les daban en la escuela, en este período solamente trabajaban dos amigos quienes fundaron el dispositivo y se ocupaban de realizar las tareas de coordinación y docencia, por eso mismo, se hacía necesario tener varios turnos para que la mayor cantidad posible de estudiantes pudiera asistir. (Registro de campo N° 23, 03/07/24)

Luego, con el reinicio de la educación presencial en el año 2022, se sumaron los y las primeras voluntarias y con ello se pudo reducir la cantidad de turnos, ya que había más personas para gestionar las distintas necesidades. Ese año representó una suerte de nuevo comienzo, tuvieron que volver a organizarse, pero con el pasar del tiempo y la experiencia en el año 2023, inicia un trabajo articulado con la Fundación Educar y Crecer (EyC), fundación que les permitió empezar a configurar una forma de trabajo más organizada, ya que ésta, ofrece sus propios cuadernillos de actividades y guías docentes, además de capacitaciones para quienes desarrollen estas tareas, todo en pos de fortalecer las trayectorias escolares de estudiantes de nivel primario en contextos vulnerables, por medio del acompañamiento y la vinculación con organizaciones sociales volcadas al apoyo pedagógico a lo largo y ancho del país (Educar y Crecer [EyC]. s.f.).

Estos objetivos se llevan a cabo mediante programas de alfabetización enfocados en aprendizajes basados en proyectos, concretamente en dos áreas fundamentales de la educación; por un lado Prácticas del Lenguaje y por otro Matemática, ya que consideran que estos saberes resultan fundamentales no sólo para transitar la escolaridad sino también para el desempeño en la cotidianeidad (EyC, s.f.).

En paralelo surge el Apoyo secundario, al igual que el primero, por la demanda territorial, ya que las y los estudiantes que crecían e ingresaban al secundario, seguían necesitando hacer uso del dispositivo, o bien porque había personas adultas en la comunidad cursando la escuela secundaria que necesitaban asistir, pero también porque, para ese momento, la institución había dado comienzo con su vínculo con el Programa de Extensión de la UNC, donde estudiantes de la misma pueden participar de forma voluntaria como docentes para acompañar las trayectorias escolares de quienes asisten. Este, de igual forma, no mantiene la lógica que mantiene el apoyo de nivel primario, sino que es a demanda de los

estudiantes, ya que asisten a la institución con tareas que tengan que resolver o materias que preparar (Registro de campo N° 23, 03/07/24).

Llegados este punto y a modo de cierre de lo que ha sido este breve recorrido a lo largo de la historia del APP, es pertinente mencionar que desde este dispositivo se busca, además de acompañar las trayectorias escolares, generar un sentido de pertenencia en los niños, niñas y jóvenes de la comunidad con respecto al SeHAS, así como también generar una concientización acerca del vínculo que existe entre estudiantes y el conocimiento, siempre apostando y reivindicando este último como factor que puede cambiar su futuro (Registro de campo N° 23, 03/07/24).

3.3 Casas Abiertas

Casas Abiertas nace como un programa de protección de derechos en el marco de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF) de provincia en cogestión con organizaciones no gubernamentales de larga trayectoria en trabajo comunitario. Estos dispositivos ponen atención en aquellas acciones que promueven el *fortalecimiento comunitario*, ya que buscan construir estrategias en conjunto con los diferentes actores presentes en el territorio para así modificar las posibles situaciones donde se presenten vulneraciones de derechos que puedan estar atravesando las familias, propiciando, a su vez, medidas o estrategias que afiancen y *acompañen el rol de las familias* como protectoras de derechos (Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia [SeNAF], s.f.). Actualmente, debido al cambio de gestión que hubo a nivel nacional en el último año, y con los cambios implementados por el gobierno en relación a los ministerios y secretarías, dicho programa “forma parte del Ministerio de Desarrollo Humano, entra en un programa provincial, el cual, por este mismo motivo, corre peligro de desarmarse todos los años” (Registro de campo N° 3, 13/05/24).

El funcionamiento de cada Casa Abierta se rige por áreas programáticas, las cuales abarcan bastantes barrios, y donde, particularmente la de Villa Siburu, abarca no solamente a dicho barrio, sino también Villa Talita, Villa Alberdi y Pueblo de la Toma (Noticias Gobierno de Córdoba, 26 de abril de 2023).

Algo interesante a subrayar es el hecho de que la Casa Abierta que funciona en cogestión con SeHAS, en Villa Siburu, fue la primera, y actualmente hay quince en toda la provincia; a su vez, los equipos interdisciplinarios están formados por tres técnicos de trabajo social y psicología. Las tareas que se llevan a cabo en el margen del fortalecimiento familiar y comunitario buscan, entre otras cosas, identificar las vulneraciones de derechos y armar redes comunitarias en los territorios. Concretamente en esta hay un trabajo en conjunto con tres escuelas primarias de la zona: la Escuela Municipal Primaria de Córdoba Dr. Juan B. Justo, la Escuela Ejército Argentino y la Escuela Provincia de Corrientes, y es, en relación al vínculo con estas instituciones, que este año se creó el dispositivo “Taller de Espacio para Infancias” (TEI), el cual busca alojar a niñas y niños que estén desvinculados de todo tipo de institución, pero principalmente de la escuela, para volver a generar un vínculo con estas instituciones (Registro de campo N° 23, 03/07/24).

3.4 Espacio de Escucha

El Espacio de Escucha (EE) tiene sus inicios en el año 2021, surge a la par del APP como dispositivo que busca reivindicar el deseo de niños, niñas y adolescentes a ser escuchados y escuchadas, a hablar de aquello que les afecta, les interesa o les concierne, en un espacio de confianza e intimidad. Dicho espacio busca correrse de la lógica adultocentrista y posiciona a las niñeces como protagonistas de sus propias vidas, emociones y problemáticas, por fuera de aquello que profesionales, técnicos o las mismas familias puedan considerar como urgente. Los niños, niñas y adolescentes son vistos como sujetos de derechos, “como agentes que

tienen sus propias representaciones, emociones e ideas en el marco de su estructura familiar, a nivel comunitario y social" (Brizzio y Genne Pérez, 2023, p. 45).

Por más que lo parezca, no se trata de un espacio terapéutico, aunque sí pueda tener efectos, no se realizan procesos diagnósticos, diseños de tratamientos o procesos de alta, entre otras cosas. El equipo técnico está formado por una abogada (coordinadora), una trabajadora social y una psicóloga. En cuanto a la dinámica de los encuentros, se pueden identificar dos momentos particulares: por un lado, los días donde los niños, niñas y adolescentes asisten al SeHAS, en los turnos estipulados y aprovechan cada momento para hablar, jugar, leer y expresarse, allí solo intervienen la trabajadora social y la psicóloga. Luego, un segundo momento, donde ambas técnicas se reúnen con la coordinadora “semanalmente para el análisis minucioso de las escuchas, donde se ponen en común las especificidades profesionales, los diferentes análisis, se despliegan recursos y se generan estrategias de intervención para el próximo encuentro” (Brizzio y Genne Pérez, 2023, p. 45).

4. EJE DE SISTEMATIZACIÓN

El Apoyo Pedagógico Popular como dispositivo que contribuye a la promoción de la salud comunitaria y a la construcción de redes en distintos barrios de la ciudad de Córdoba.

5. OBJETIVOS GENERALES

- Analizar el Apoyo Pedagógico Popular como dispositivo a partir de su rol en la promoción de la salud comunitaria y contribución a la construcción de redes en el territorio desde una perspectiva de género.

6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las prácticas llevadas a cabo en el Apoyo Pedagógico Popular que promueven la salud comunitaria.
- Identificar las prácticas que se dan en el Apoyo Pedagógico Popular y que contribuyen a la construcción de redes en el territorio.

7. PERSPECTIVA TEÓRICA

En esta sección, abordaré los principales conceptos teóricos desde los que se realizará el trabajo de sistematización sobre la experiencia vivida en SeHAS, buscando, de esta forma, explicitar y comprender a qué nos referimos cuando hablamos de dispositivo y qué particularidades tiene el APP como tal, a su vez, qué entendemos por salud comunitaria y qué caracteriza a las redes en la comunidad, todo contextualizado desde una lectura feminista.

7.1 ¿Qué es un dispositivo?

El siguiente apartado tiene la intención de dar respuesta a una pregunta que ha inquietado durante años a muchos profesionales de diferentes disciplinas, y, para ello, resulta necesario remitirnos a los aportes foucaultianos acerca del concepto de dispositivo, ya que fue este quien, en la década de los setenta, cuando empezó a interesarse por la “gubernamentalidad” o “gobierno de hombres”, de modo que comenzó a esbozar dicha noción, y digo esbozar porque no es hasta 1977, en una entrevista, cuando define por primera vez a qué se refiere cuando habla de ello (Agamben, 2011). El autor explica que el dispositivo es el resultante que se da en el entramado heterogéneo de varios elementos, entre los que se incluyen “los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho” (Agamben, 2011, p. 250) y en relación a esto, García Fanlo (2010) agrega que dispositivo, en definitiva, es la red que se establece entre dichos elementos, y que, como tal, tiene una naturaleza particular, una naturaleza asociada al vínculo entre estos, donde existen diferentes cambios de posiciones o modificaciones en las funciones que pueden ser muy diferentes entre sí.

A su vez, el autor explica que el dispositivo surge en relación a un acontecimiento particular “en un momento histórico dado” donde “tuvo como función mayor la de responder

a una urgencia” (p. 1) y agrega que no se trata de algo abstracto, sino que, al tratarse de una red de relaciones saber/poder, existe como tal en tanto está situado histórica, espacial y temporalmente, y, debido a esto, resulta posible su comprensión y reconocimiento a partir de la identificación de aquello que modifica un campo existente de relaciones de poder.

7.2 El Apoyo Pedagógico Popular como dispositivo y sus particularidades

A la hora de hablar del APP como dispositivo y entender su posicionamiento en relación a la educación popular, considero pertinente retomar algunos aportes de Freire (1993) respecto del tema, quien, en una conferencia en Argentina, se refiere a esta como aquella que, inherentemente, implica la necesidad y el gusto de “plantear pelea por una educación eficaz” (p. 40), pero más aún por una educación que preste especial atención a una clase social particular. En relación a esto, el pedagogo brasileiro explica que es indispensable, para quien lleva adelante la tarea de educar, tener claridad política, competencia científica y sensibilidad a flor de piel para no caer en distorsiones ideológicas que no tengan como finalidad la transformación de la realidad. En este sentido, corresponde mencionar que, si bien gran parte del trabajo realizado por dicho pedagogo atañe a la educación en adultos, este refiere que la “educación popular (EP) también abarca la educación infantil” (Morales, 2023, p. 48) por dos aspectos fundamentales: por un lado, por el hecho de que ha de existir una educación popular que contribuya a “provocar” la voz de las niñeces, donde estas, desde su posicionamiento como tales, desde su edad y niveles de maduración, puedan reflexionar sobre el contexto en el que están inmersos, y, por otro lado, porque explica que lo que hace a la educación popular no es la edad de los educandos, sino más bien la implicancia política de esta.

Continuando con esta línea argumentativa, Morales (2023) reivindica la ternura como virtud política, pero no en un sentido de “dar” ternura a los niños y niñas, ya que en palabras de estos “la ternura no se reparte de unos a otros, emerge en un encuentro pedagógico” (p.

60), y agrega que el hecho de que haya un encuentro implica pertenecer, sentirse contenido, reconocido y valorado, experiencia que implica un poder de subjetivación que ha de servir como motor para la participación de las niñeces. A su vez, el autor también habla acerca de desalumnizar a los niños y niñas, ya que, al referirnos a las niñeces como meros alumnos y alumnas, estamos enmarcando a los sujetos en un dispositivo que ha sido heredado de la Modernidad, ligado a un sistema de enseñanza que los reduce a objetos de aprendizaje “sin contexto específico, que transitan un período “de paso” basado en su preparación para la vida adulta” (p. 63). Mientras que, al nombrarlos como niños y niñas, hablamos de un reconocimiento de su condición como sujetos sociales y políticos, que habitan el mundo al igual que las personas adultas, con capacidad para crear, conocer y transformar el contexto en el que habitan.

En relación al posicionamiento sobre las infancias, resulta pertinente mencionar a la Fundación Alegría, institución de la cual integrantes del APP se nutren de sus capacitaciones, encontrando recurrencias y aprendizajes en las experiencias sistematizadas por dicha fundación y reivindicando su pedagogía. La Fundación Alegría es ahora una escuela primaria y pública, que luego de muchos años de lucha actualmente está inscrita en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, pero que tuvo sus inicios como dispositivo de apoyo popular, en palabras de una de las fundadoras: “queríamos que la educación popular tuviera un espacio dentro del sistema formal, porque eso es lo que iba a posibilitar que la gente más excluida socialmente, tuviera la posibilidad de estudiar” (Lungo, 2024). La educadora popular, en una entrevista para Veloso (s.f.), explica que entienden a la educación como una de las armas de lucha más eficientes contra esta sociedad injusta y desigual, partiendo desde una pedagogía única y particular, la *pedagogía del amor político*, desde la cual comprenden que “sin amor y sin política, no hay manera de transformar nada. Ni lo propio ni lo

comunitario” (p. 72) a su vez, en otra entrevista, comenta que “la educación del futuro tiene que ver con una concientización del humanismo y de la sensibilidad social” (Lungo, 2024).

En paralelo, explica que el sistema educativo tradicional formatea a los ciudadanos para seguir existiendo, y en ese intento, agrega:

nos enseña a desconectarnos de nuestro corazón, a ser miedosos, a ser obedientes de ideas y normas que atentan contra la vida. (...) Porque para funcionar como este sistema necesita, hay que enfriarse, individualizarse, llenarse de broncas, prejuicios, no cuestionar y no aprender a rebelarse jamás. (Veloso, s.f., p. 71)

Y advierte que uno de los objetivos principales es flexionar sobre nuestro mundo, “no solo que aprendan a leer y escribir, sino que desarrollen el pensamiento crítico, la alegría, el poder soñar” (Lungo, 2024), además, reflexiona acerca de la presencia que tiene la escuela en la vida de quienes forman parte, debido a que comenta que siempre buscan acompañar, ya sea en los momentos más duros y difíciles, así como también en los festejos o momentos de regocijo.

Teniendo en cuenta que el tema que nos concierne es la educación popular, resulta pertinente recuperar los aportes de Palumbo et al. (2020) acerca de los aspectos comunes que tienen las pedagogías emancipadoras latinoamericanas, entre las que se destacan cinco rasgos, el primero de ellos referido a la lógica concientizadora y problematizadora que las caracteriza, donde la crítica existente en cuanto a la dominación de clase toma un papel importante y donde se reflexiona acerca del rol que cumple la educación tradicional en la reproducción de dicha dominación. El segundo rasgo mencionado hace alusión al hecho de que estas pedagogías van de la mano de las luchas de los movimientos sociales, las cuales buscan inherentemente generar transformaciones en los contextos en que son llevadas a cabo, apuntan a un horizonte transformador desde distintos frentes, como lo son el de clase, género y decolonial. Dicho esto, podemos relacionar el tercer aspecto al hecho de que estas

pedagogías no solamente cumplen el rol de “acompañar” a las luchas de los movimientos sociales, sino que, en ese esfuerzo, se manifiestan como “portadoras de sueños, esperanzas, visiones de futuro portadoras de otros sentidos de realidad, de lo que se ha llamado desde el Foro Social Mundial como “otros mundos posibles”” (Palumbo et al., 2020, p. 73). En consiguiente, el cuarto aspecto refiere al hecho de que estas pedagogías transforman a su vez a los sujetos que forman parte, donde se dan distintos procesos de subjetivación en los que están implicadas dimensiones como la emocional, corporal, simbólica e imaginaria. Por último, en lo que atañe al quinto aspecto, los autores refieren al hecho de que estas pedagogías son portadoras en su praxis de formas nuevas de trabajo, metodologías y prácticas concretas, como lo son, por ejemplo, la construcción colectiva del conocimiento.

7.3 Entender la salud comunitaria

Para entender y comprender la lógica que hay detrás de aquello que llamamos salud comunitaria, es importante historizar acerca de los paradigmas que le han dado lugar, y, en relación a eso, Saforcada (2010) explica que, en cuanto a lo que respecta la salud pública, tanto el paradigma de salud tradicional como el de salud colectiva, ambos precedentes al paradigma de salud comunitaria, tienen una particularidad en común y es el hecho de que el “componente principal de sus programas de acción es el equipo de salud” (p. 16).

Ambos se diferencian, por un lado, en relación al equipo técnico que lo conforma; ya que, el primero, influenciado por la corriente positivista, es “poco más que monodisciplinar (medicina, enfermería y alguna tecnicatura; también aparece la psicología, pero no bien integrada y fundamentalmente en tanto psico-patología)” (p. 16), mientras que el segundo es multidisciplinario. Por otro lado, continuando con lo desarrollado por el autor, dichos paradigmas tienen distintas nociones sobre el papel de la comunidad; ya que, mientras que en el primero esta solo cumple un rol de colaborador, en el segundo es de colaborador y además

partícipe, comprendiendo esto como noción que implica, necesariamente, su participación en los procesos de toma de decisiones referidos a su salud.

Teniendo en cuenta lo mencionado, no le podemos quitar atención al hecho de que el paradigma de salud colectiva efectivamente representa un gran avance, pero su principal obstáculo reside en que su naturaleza es primordialmente médica (Saforcada, 2010, p. 15) y como tal “se puede construir un aforismo válido: *mientras la salud sea sólo patrimonio de los médicos, será pura enfermedad*” (Saforcada, 2010, p. 16).

Considerando lo desarrollado con anterioridad, merece atención destacar que el paradigma de la salud comunitaria rompe drásticamente con lo establecido hasta el momento, ya que, para empezar, este surge de concepciones o prácticas que poco tienen que ver con los ámbitos académicos, sino que, más bien, recupera iniciativas provenientes de las propias comunidades “adoptando una actitud de amplia apertura hacia la co-construcción de conocimientos” (Saforcada, 2010, p. 16), dejando atrás los prejuicios en pos de conocer las cualidades propias de los miembros de la comunidad y atender a los saberes populares. Con base en lo mencionado, podemos decir que la esencia del paradigma que nos atañe reside en el hecho de que la comunidad representa el componente principal, y el equipo multidisciplinario de salud cumple un rol como colaborador o participante, “entendiendo la participación en este caso como el tomar parte en las decisiones sobre la salud de la cual la comunidad se apropia porque es su salud” (Saforcada, 2010, p. 17), proceso que, según el autor, no solo contribuye a generar una comunidad mucho más sana y longeva, en comparación con aquellas que se encuentran enajenadas de los procesos de salud, sino que también implica construir una democratización real de los pueblos, donde estos se apropien del poder en materia de salud para así también “aportar significativamente a la finalización de toda clase de dependencia política que sojuzgue e impida el proceso de liberación de nuestros países” (Saforcada, 2010, p. 18).

Continuando con esta lógica, Duro Martínez (1999) agrega que la salud comunitaria implica un modo de intervenir, donde se incluyen cuestiones metodológicas que tienen que ver con la permanente y necesaria relación entre los equipos y las comunidades, “la utilización de dispositivos grupales, el análisis de la demanda, la importancia de la formación de los profesionales, etc.” (p. 66), y que es en la interrelación entre comunidad y profesionales donde se construye la salud, la cual converge, necesariamente, con la calidad de vida, donde se pondrá en juego el ámbito por excelencia de intervención del psicólogo social. Por último, en relación a esto, Duro Martínez (2001) agrega que los barrios “como espacios de relación social con alto grado de identidad colectiva” (p. 122) cumplen un papel fundamental en esta lucha por la mejora de las condiciones de vida de las comunidades, ya que se reivindica la dignidad que suponen el acceso a derechos como la salud, la educación, la vivienda, el trabajo, entre otros.

Teniendo en cuenta lo aquí mencionado, resulta fructífero complementar estas ideas con postulados de la PSC debido a su coincidencia, ya que, si tenemos en cuenta los aportes de Barrault (2007) respecto de los espacios de encuentro, podemos dar cuenta que aquí se establece “una experiencia de tramitación de la alteridad, de la ajenidad, de lo insondable del otro/a, que puede devenir en la construcción de un vínculo –de confianza–” (p. 12) noción que, siguiendo a Rodrigou (2000, como se citó en Barrault, 2007, p. 13) sienta las bases del trabajo comunitario, en donde se hace posible construir un proyecto, plan de acción o bien, la utopía.

7.4 Redes que articulan

En primer lugar, para comprender la noción de redes es de utilidad valernos de los aportes de Acosta (2000, como se citó en Dabas, Casserly y Lemus, s.f.), quien explica que estas se pueden definir como un conjunto de relaciones que se despliegan espontáneamente en el

trabajo de búsqueda que se realiza para suplir necesidades que pueden ser de diversas índoles, las cuales, en consecuencia, dan lugar a la conformación de un tejido social que no siempre se deja ver, ya sea por parte de las personas que participan de dichas redes, ni tampoco para aquellos actores que son externos al hábitat de aquellas poblaciones (p. 21). Articulando esto con los aportes de Rovere (2006), el autor nos explica que, en cuanto a lo referente a la conexión de las personas, estas tienen lógicas opuestas a las pirámides, las cuales están caracterizadas por formas de organización no solo jerárquicas, sino también burocráticas, y añade que las redes tampoco serían como las telarañas, por ejemplo, ya que no son concéntricas, sino que, al contrario, son multicéntricas, lo cual apela a la noción de reciprocidad y tiene que ver con el hecho de “asumir que cuando se convoca a la red se debe esperar ser a la vez, convocado; cuando se solicita ayuda, saber que nuestra ayuda será también solicitada” (Dabas y Perroni, 1999, p. 3).

Llegado este punto es pertinente retomar la noción de red social propuesta por Dabas (1993), especialista en el tema, quien explica que se trata de un

proceso de construcción permanente tanto individual como colectivo. En este punto diríamos que es un sistema abierto que a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y con integrantes de otros grupos sociales, posibilita la potencialización de los recursos que poseen. Cada miembro de una familia, de un grupo o de una institución se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla.

Los diversos aprendizajes que una persona realiza se potencian cuando son socialmente compartidos en procura de solucionar un problema común. (p. 21)

A su vez, Rovere (2006) explica que las redes tienen una naturaleza intrínsecamente vincular, y con esto retoma lo mencionado anteriormente; quienes se relacionan son personas, no instituciones, ni cargos, ni mucho menos computadoras. Dicho esto, Dabas y Perroni

(1999) explican que la red social está conformada por dos a la vez: la red vincular y la red nocional. En relación a la primera Najmanovich (1995, como se citó en Dabas y Perrone, 1999), explica que “los seres humanos convivimos en un universo vincular en evolución y nos relacionamos con él atravesados por la emoción” (p. 3) y agrega que es esto, justamente, lo que nos permite crear y construir diversos significados que varían de contexto en contexto. Continuando con esta línea, la segunda de las redes, la red nocional (nociones) hace referencia al hecho de “contar con un soporte que posibilita enmarcar nuestro accionar a través de “esto quiere decir lo mismo para ambos”” (p. 3), y explica que esto no se trata de un marco teórico, sino de varios, donde existe “una co-construcción peculiar, modificable y factible de enriquecerse permanentemente” (p. 3). Para esclarecer lo mencionado, los autores explican que esta noción no busca integrar la suma de las partes para formar un todo, sino que, al contrario, busca construir significados a partir de esa interacción entre las partes, donde la construcción de conocimiento no aspire a la certeza, sino a la creatividad. Saidón (1995) refiere a esta concepción cuando habla de “pensar en red” y se refiere a esta como la posibilidad que han de desarrollar las redes en pos de construir un “plano de conciencia donde la organización fija y estereotipada ceda su dominio a procesos de creatividad e invención” (p. 203), y agrega que esta no ha de estar guiada por una actitud voluntarista para enriquecer las ligazones presentes en el tejido social, sino que requiere un pensamiento complejo que tenga en consideración la “producción de subjetividad social en los más diversos acontecimientos” (p. 205).

7.5 Perspectiva de género acerca del cuidado y la educación

Llegados a este punto, considero relevante dedicar algunas líneas a lo que conocemos como feminización de las tareas de cuidado y, por consiguiente, de la educación de las infancias, ya que no se debe a una casualidad o a una vocación innata el hecho de que, históricamente, seamos las mujeres quienes estamos a cargo de tareas de esta índole, más bien, podríamos

decir que es producto de años de socialización diferenciada encarnada en la cultura patriarcal. Considerando esto, resulta interesante hacer una revisión desde una perspectiva histórica y sociológica donde autoras como Borderías, Carrasco y Torns (2019, como se citó en Giusto-Ampuero, 2021, pp. 528-529) profundizan acerca de los componentes de clase social y género implicados en el cuidado, donde explican que en la transición al capitalismo liberal, con la industrialización de las distintas sociedades, se produce una reestructuración de las relaciones de género en las que las mujeres empiezan a cumplir un rol, casi exclusivo, enmarcado en las tasas de natalidad y mortalidad de la población reforzado, a su vez, por estereotipos referidos al “amor maternal”, la “emocionalidad”, la crianza y el cuidado, aspectos que, bien sabemos, no son valorados socialmente y tampoco son vistos como trabajo. Además, las autoras explican que dichos estereotipos van de la mano con la falta de reconocimiento de los derechos civiles y sociales de las mujeres, lo cual, consecuentemente, las relega al ámbito privado impidiendo que se desarrollen en la esfera pública. En relación a lo desarrollado Folbre (1995, como se citó en Giusto-Ampuero, 2021), “argumenta que la subvaloración del cuidado se explica por la supremacía de un sistema patriarcal, que resta importancia a todo ámbito en que se desempeñen las mujeres” (p. 529).

Como resultado de este entramado socio-cultural, se genera una distribución del trabajo en función de criterios patriarcales, en donde las tareas de cuidado, tales como la educación, y la educación de las infancias más específicamente, se vincula a roles no sólo femeninos, sino también domésticos (Alberdi, 1999, como se citó en González Alba et al., 2021, p. 78).

Esta situación es consecuencia de tradiciones históricas, sociales y culturales heredadas y vinculadas con una sociedad patriarcal que genera esquemas de percepción que se reproducen en el discurso social y, que consideran que existen profesiones masculinas y femeninas. Retomando el concepto de redes desarrollado más arriba, Ravazzola (1995) se

pregunta “¿Es que las redes, por ser organizaciones colectivas que desafían las formas de organización piramidales tradicionales, ya comparten algo con las organizaciones que propusieron y aportados los movimientos de mujeres?” (p. 191) y procede a realizar un análisis comparativo entre algunas características dinámicas que, a su parecer, se superponen en la organización, participación y valores compartidos entre unas y otras, entre las que me gustaría destacar el valor que se le otorga a la presencia, la palabra y los testimonios de cada participante, así como también la expresión múltiple (a través del drama, producciones artísticas, juegos, etc.), o el hecho de valorar lo imprevisto, lo no sistemático, aquello que es transgresor y posibilita “la aparición de travesuras y de irreverencias creativas” (p. 194). En paralelo, menciona la importancia que le es otorgada a “las diferencias (diversidades) conceptualizadas como enriquecimientos posibles y no como fuentes de problemas” (p. 194), así como también a las complejidades, la confusión y la crisis. Y, por último, reivindica el énfasis puesto en entender que los derechos, tanto propios como ajenos, sirven de base como recurso para la puesta de límites contra los abusos perpetrados.

Llegado a este punto, he de mencionar que, a lo largo del trabajo, me referiré al equipo docente del APP en clave femenina, aunque dichas tareas también sean llevadas a cabo por hombres, debido a que existe una amplia diferencia entre la mayoría de unas y otros, y estoy convencida de que es necesario asumir una posición política en cuanto al lenguaje empleado en este trabajo a fin de reconocer el trabajo llevado a cabo por las mismas.

8. MODALIDAD DE TRABAJO

En este apartado se desarrollarán aspectos teóricos y prácticos como pueden ser la conceptualización de la metodología de sistematización de experiencias, la noción de registros de campo, las consideraciones éticas del rol del profesional de la psicología y también la descripción de la población involucrada en el proceso de prácticas profesionales.

8.1 Sistematización de experiencias

Como se ha mencionado con anterioridad, este trabajo tiene como objetivo realizar un análisis en base a la sistematización de experiencias vividas en el contexto de las prácticas profesionales supervisadas, y como tal, resulta pertinente hablar un poco al respecto. En principio, podemos decir que los orígenes de esta innovadora técnica de investigación y aprendizaje se remiten al contexto latinoamericano, y esta surge a fin de dar “una respuesta a necesidades marcadas por los procesos históricos” (Jara Holliday, 2011a, p. 69) propios del territorio, en pos de “redefinir, (...) los marcos de interpretación y los modelos de intervención de la práctica social” (Jara, 2006, como se citó en Barnechea García y Morgan Tirado, 2010, p. 99).

A la hora de definir dicha técnica, podemos remitirnos a los aportes que realiza Jara Holliday (2011b), el cual la explica como aquella “interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas” (p. 4), produciendo, en consecuencia, “conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p. 4). Simultáneamente, adquiere relevancia señalar que, dependiendo de los objetivos que se busquen priorizar al llevar a cabo dicha práctica, como pueden ser: “favorecer el intercambio de experiencias, tener una mejor comprensión del trabajo propio, adquirir conocimientos

teóricos a partir de la práctica o mejorar la práctica” (Askunze, Eizaguirre y Urrutia, 2004, p. 27), vamos a encontrar diferentes estilos de la misma, que, correspondientemente, estarán marcados por la subjetividad de quien registra dicha experiencia, ya que la sistematización de experiencias surge como una crítica a la construcción de conocimiento planteado desde el paradigma positivista (Jara Holliday, 2011a, p. 69), poniendo en tela de juicio “las tradicionales distancias entre lo racional-objetivo y lo afectivo-subjetivo” (Barnechea García y Morgan Tirado, 2010, p. 1), donde el sujeto y el objeto de conocimiento son disociables y necesariamente separables, y donde, debido a la búsqueda de esa tan querida “objetividad”, se pierde la subjetividad de quien investiga. Es por ello que, desde este nuevo paradigma de las ciencias sociales, el objeto y sujeto de conocimiento se entrelazan conjuntamente en una danza hacia la comprensión y transformación de los espacios que habitamos y en los que trabajamos. En vista de lo desarrollado, conviene mencionar que, si bien corremos “el riesgo de hacer reflexiones poco críticas y hasta justificadoras de nuestro quehacer” (Jara Holliday, 2011a, p. 69), es por ello que, justamente “necesitamos una metodología que nos permita “objetivizar”, tomar distancia crítica de nuestras propias experiencias, sin pretender anular la riqueza subjetiva que las anima” (Jara Holliday, 2011a, p. 69).

Continuando con esta lógica que busca abrazar la subjetividad a la hora de producir conocimiento y entender los contextos en donde trabajamos, es que adquiere pertinencia hablar de la observación participante, técnica por excelencia que comprende nuestro pasaje por las instituciones que habitamos en el contexto de las prácticas profesionales supervisadas, y que, para entenderla, es interesante remitirnos a los aportes realizados por Guber (2011), quien explica que la aplicación de esta técnica implica inherentemente “la presencia (la percepción y experiencia directas) del investigador frente a los hechos que hacen a la vida cotidiana de la población” (p. 52) y que es allí, en la recogida de datos, donde recae “la” fuente de conocimiento, ya que por medio de este movimiento se garantiza, “la confiabilidad

de los datos recogidos y el aprendizaje de los sentidos que subyacen a dichas actividades” (p. 52).

La autora también comenta que los etnógrafos, en un intento por sistematizar las incumbencias de esta técnica desde los términos que la componen, en vez de lograr una identidad nueva y novedosa, han insertado la técnica en “dos alternativas epistemológicas, la objetividad positivista y la subjetividad naturalista” (Holy, 1984, como se citó en Guber, 2011) y agrega que es justamente lo inespecífico de las actividades que comprende lo que realmente la define, ya que puede abarcar actividades que van desde tomar mate, conversar, ser objeto de burla, hasta integrar un equipo de fútbol, entre tantas otras (Guber, 2011). Ahora bien, si hacemos el trabajo de desglosar el concepto, podemos dar cuenta de que las actividades que implica tienen que ver con, por un lado, “observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador”, y, por otro, “participar en una o varias de las actividades de la población” (Guber, 2011, p. 52), pero en la particularidad de participar la autora hace especial énfasis en “desempeñarse como lo hacen los nativos” (p. 53), es decir, aprender de ellos y comportarse como miembro activo y partícipe de la comunidad.

8.2 Metodología para la reconstrucción de datos e información

En consonancia con lo mencionado anteriormente, corresponde retomar los aportes de Muro et al. (2019) acerca de nuestros primeros pasos en el territorio, donde se ponen en juego procesos que van más allá de la puesta en marcha de herramientas teóricas y académicas, o de los presupuestos que podemos tener sobre el lugar. Los autores explican que transitar por un nuevo lugar implica darle lugar a

las sensaciones que nos movilizan, el registro corporal de estas sensaciones/sentimientos movilizadas, la reflexión sobre las representaciones que

circulan sobre ese lugar, el contraste de las expectativas previas, y la apertura para poder incluir todos estos aspectos en el trabajo en territorio, en el encuentro con el otro. (p. 1)

A raíz de esto, corresponde hablar acerca de los registros de campo, los cuales son entendidos como “la producción de un texto ligado a la experiencia” (Rotondi, 1999, como se citó en Rodrigou, 1999, p. 83), un material que acompaña “el proceso como un todo, en una forma probablemente cronológica de la acción. Que da cuenta del hilo de desarrollo, de hechos significativos, interrogantes o cuestionamientos, pequeñas evaluaciones, pequeñas conclusiones en proceso, etc.” (Rotondi, 1990, como se citó en Rodrigou, 1999, p. 83). Experiencia que no hay que dejar de mencionar, estará volcada en dicho registro con toda nuestra subjetividad, historia, afectos y sentires.

8.3 Descripción de la población

La experiencia a sistematizar tuvo lugar en un APP ubicado en el barrio Villa Siburu de la ciudad de Córdoba, a este asisten niñas, niños y adolescentes de entre 7 y 20 años, aunque también han concurrido estudiantes mayores que están en proceso de terminar la escuela primaria y secundaria. Desde los inicios del dispositivo, han transitado 180 estudiantes aproximadamente, pero para el año 2024, entre el turno mañana y el turno tarde asistían entre 50 y 60.

Las y los estudiantes que asisten al APP provienen de una gran amplitud de barrios de la zona, entre los que se encuentran: Alto Alberdi, San Ignacio, Villa Urquiza, Villa Talita (se encuentra dentro de Siburu, pero históricamente se lo conoce como zona diferenciada) y también de asentamientos como La Favela y El Bordo. En el pasado también han asistido estudiantes provenientes de Villa Alberdi y de Marechal. Esto representa un dato no menor, ya que se relaciona en gran medida con lo que busco explicitar en el eje de sistematización,

cuando hablo de redes en distintos barrios de la ciudad de Córdoba, me refiero a los barrios de los cuales provienen las y los estudiantes que asisten y hacen uso del dispositivo del APP.

8.4 Consideraciones éticas

En el contexto de las PPS, es necesario e indispensable posicionarnos según las normativas éticas que rigen a las prácticas profesionales de nuestra disciplina, ya que, si bien dichas normativas son una herramienta legal y regulatoria exclusiva para el ámbito profesional, estas suponen un posicionamiento orientativo para el estudiantado, el cual, inherentemente, debe no solamente comprender reflexivamente sus principios, sino también su valor moral y ético, ya que dichas prácticas, en la mayoría de los casos, “comprometen el bienestar general de personas y comunidades” (Ferrero, 2012, p. 135).

Teniendo esto en cuenta, resulta necesario retomar los principios que regulan nuestra práctica establecidos en el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA), y más concretamente en el Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Provincia de Córdoba (CPPC), los cuales estipulan:

1) Respeto por la Dignidad de las Personas y los Pueblos

Es el principio ético fundamental. Proporciona el fundamento filosófico para los restantes principios éticos principalmente destacados por las profesiones. (...) Reconoce el valor inherente a todos los seres humanos, sin importar diferencias aparentes o reales en relación con el estatus social, origen étnico, género, capacidades, o cualquier otra característica. Este valor inherente significa que todos los seres humanos son dignos de igual consideración. (CPPC, 2016, p. 5)

2) Cuidado competente

Conocimiento y habilidades apropiadas para el contexto natural, social y cultural, de una situación. También requiere la habilidad para establecer relaciones interpersonales

que promuevan efectos saludables evitando y/o reduciendo potenciales efectos adversos. (...) Asumir niveles elevados de idoneidad en sus prácticas profesionales, resguardando que sus valores, cultura, experiencias y sistemas de creencias en un determinado contexto social no ejerzan una influencia determinante tanto en sus acciones profesionales como en sus interpretaciones del mundo y realidad de los destinatarios. (CPPC, 2016, p. 13)

3) Integridad

La integridad (...) está basada en comunicaciones honestas, abiertas y precisas. Incluye reconocer, controlar y manejar sesgos potenciales, relaciones múltiples, y otros conflictos de interés que pudieran implicar un daño a otros o su explotación. El levantamiento de la confidencialidad y comunicación completa de la información debe ser valorada junto a otras consideraciones éticas, incluyendo la necesidad de proteger la seguridad o la confidencialidad de otros, y respetando las expectativas culturales. Existen diferencias culturales a la hora de considerar los límites profesionales apropiados, las relaciones múltiples, y los conflictos de interés. (CPPC, 2016, pp. 15-16)

4) Responsabilidades Profesionales y Científicas

La Psicología como ciencia y como profesión, tiene responsabilidades sociales con la comunidad. Estas responsabilidades incluyen contribuir al conocimiento acerca del comportamiento humano y a la comprensión que las personas poseen sobre sí mismas y sobre los demás, utilizando tal conocimiento para mejorar la calidad de vida de individuos, familias, grupos, comunidades, y de la sociedad. También incluye llevar adelante sus actividades de acuerdo a las más elevadas normas éticas, y estimulando el desarrollo de estructuras y políticas sociales que beneficien a todas las personas y pueblos. (CPPC, 2016, p. 19)

5) Responsabilidad social

Lxs psicólogxs se comprometen a asumir sus responsabilidades profesionales y científicas, hacia la comunidad y la sociedad en que trabajan y viven. Este compromiso es coherente con el ejercicio de sus potencialidades creativas, educativas, sociales, críticas y transformadoras. Lxs psicólogxs ejercen su compromiso social a través del estudio y análisis crítico de los entornos implicados, promoviendo y facilitando el cumplimiento de políticas públicas con enfoque de derechos, que apunten, desde su especificidad profesional y el trabajo interdisciplinario, a crear condiciones que contribuyan al bienestar y desarrollo del individuo, de la comunidad y el medio ambiente. (CPPC, 2016, pp. 25-26)

9. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

9.1 Recuperación del proceso vivido

En el presente subtítulo, se realizará una pequeña síntesis y reconstrucción del proceso vivido en el territorio, el objetivo es recuperar los momentos más significativos e importantes que dieron lugar a pensar y edificar el eje de sistematización.

Mi incorporación en el contexto tuvo lugar a principio del mes de mayo del año 2024, el primer día fui acompañada de mi profesora y tutora de contexto y mi compañero, quien estaba próximo a insertarse en una institución del mismo barrio. Por ello mismo, creo, las ansiedades que uno puede experimentar al incorporarse en un nuevo contexto y un nuevo barrio no estuvieron tan presentes. Cuando llegamos recorrimos el salón de SeHAS, el cual tiene acceso por la calle Bv. del Carmen, allí hay sillas pequeñas de color amarillo apiladas, un aula abierta, construida y separada del resto del espacio con pizarrones y armarios, y frente a ella, la biblioteca, que mantiene el mismo formato, allí mismo hay colchonetas, almohadones, una mesa y una pared repleta de libros.

Luego nos dirigimos al Centro Integrador Comunitario (CIC), donde se iba a insertar mi compañero, ya que ese mismo día habían organizado una feria barrial para debatir sobre sobre “nuevas economías en el contexto ambiental comunitario”, ambas instituciones se encuentran a tan solo dos cuadras de distancias, así que fuimos y volvimos caminando. Justo enfrente del SeHAS, en la esquina de las calles Igualdad y Bv. del Carmen, hay una plaza con hamacas, sube y baja, pasamanos, tobogán y un mástil sin bandera, se encuentra al lado de una pequeña capilla que en una de sus paredes tiene un mural donde hay varias personas abrazadas en círculo.

Una vez finalizada la feria, volvimos nuevamente a SeHAS, donde nos mostraron más en profundidad la institución y qué oficina correspondía con cada uno de los dispositivos. Luego de eso nos sumamos a una reunión de equipo con las docentes voluntarias, reunión que

tienen todos y cada uno de los sábados al finalizar la jornada. Allí nos contaron un poco sobre la historia del APP y se debatieron bastantes cuestiones que habían pasado a lo largo de la mañana. Estas reuniones son muy útiles y fructíferas porque son espacios de socialización donde todas y todos estamos al tanto de lo que sucede en los diferentes grupos, compartimos dudas, situaciones, sentires, proyectos y pensamos diferentes formas de abordar los emergentes.

Ya el primer día que fui sola fue diferente, las ansiedades estuvieron un poco más presentes. Allí pude observar la rutina de un sábado cualquiera en el APP. Estudiantes y docentes comienzan la mañana reunidos en el salón con un ritual muy particular, que consiste en armar una ronda con sillas donde juegan al juego de la oca, al AIEPO y al “Simón dice...”, luego de eso todos y todas se dirigen a las aulas a trabajar y en ese momento se sirve el desayuno: mate cocido y té cuando hace frío, y jugo y té cuando hace calor, con criollos y/o galletas. Mientras desayunan, una de las primeras actividades llevadas a cabo es hablar de cómo se sienten ese día, el grupo Ninjas alegres, por ejemplo, tiene colgadas sobre una de las paredes del aula diferentes monstruos que representan las emociones: alegre, triste, enojado, cansado, entre otras, donde las y los estudiantes colocan su nombre con un broche de ropa en el que más los represente ese día. Luego hacen las actividades que estén planificadas para el día, ya sean de prácticas del lenguaje o matemática, y entre una y otra, salen al recreo a jugar a la plaza que se encuentra enfrente.

Cuando conocí a mi referente institucional, esta me propuso que me incorporara al Taller de Espacio para Infancias (TEI), un dispositivo en construcción, me hizo esta propuesta más que nada para mantener una coherencia en cuanto a la población, aprovechando que me había sumado al APP, pero también por el hecho de que en el futuro debería realizar intervenciones y mi trabajo de sistematización. Me pareció una observación

muy relevante, pero a la vez un desafío, ya que, a decir verdad, nunca me había imaginado transitar mis prácticas profesionales trabajando con infancias.

A la semana siguiente me incorporé al APP secundario, donde la dinámica es menos estructurada, allí una de las cosas que llamó mi atención tenía que ver con el suicidio en el barrio, ya que una estudiante, al cabo de unos minutos de conocernos, mientras charlábamos antes de entrar a clase y esperábamos a una amiga suya, me comentó que su hermano había tenido un intento suicidio, y que, en efecto, ella también tenía ideaciones al respecto. Seguido de eso, cuando ya estábamos en el aula junto con tres compañeras, una de ellas, sin siquiera saber que habíamos estado hablando del tema, comentó que era muy recurrente entre los jóvenes del barrio el hecho de “colgarse”. Esa semana propuse abordar la cuestión con el equipo técnico de Casa Abierta, se propuso convocar a algún equipo para realizar alguna capacitación para las docentes voluntarias en relación al abordaje e identificación de situaciones que tengan que ver con la temática, pero al final no se llevó a cabo, ni tuvimos más noticias al respecto.

En paralelo, se identificó una situación de vulneración de derechos, en la que una estudiante del APP secundario comentó haber vivido un abuso sexual, hecho que fue registrado por una docente voluntaria y donde se debatieron posibles líneas de acción. En relación a eso y luego de las tutorías en la facultad, propuse desarrollar un “protocolo” para saber qué preguntas hacer en ese momento, a la mayoría le pareció una buena idea, pero una objeción que tuvo la comisión directiva fue que no sabían si era su responsabilidad gestionar en caso de que haya denuncias judiciales, lo cual me dio a entender que no se había comprendido del todo mi propuesta, ya que, a lo que yo me había referido era al hecho de darle una serie de preguntas guías, o preguntas claves al equipo docente, para que tengan herramientas para alojar aquel malestar en estudiantes, y, de ser necesario, gestionar,

mediante Casa Abierta, alguna consulta con el dispensario de salud del barrio. Esto no se retomó en otro momento.

Ahora bien, uno de los momentos más significativos a lo largo del proceso fue la primera salida que hice con el grupo del APP, cuando fuimos al Súper Park. Fue un día domingo, hacía mucho frío y ese sábado no nos habíamos encontrado en SeHAS. Coordinamos encontrarnos en el parque debido a la capacidad del colectivo, para que se pudieran ocupar la mayoría de lugares con estudiantes, pero, a decir verdad, me quedaba más cómodo porque vivo más cerca. Al momento de entrar al parque, donde todos estaban más que emocionados, ambos coordinadores se dieron cuenta de que faltaban más de la mitad de los *tickets*, se los habían olvidado en Siburu. Esperamos unos minutos hasta que los trajeran, pero los chicos no querían esperar, lógicamente, esos minutos fueron un poco abrumadores y caóticos, buscábamos organizarnos y distraerlos hasta que llegaran, pero los minutos se hacían cada vez más largos. Fue entonces cuando el guardia del parque nos dejó ingresar a pesar de no tener *tickets*, para que al menos los chicos pudieran recorrer los juegos, ir al baño y demás. Nos dividimos más o menos cuatro o cinco estudiantes por docente, a mí me eligieron unas estudiantes del grupo Rulos con brillos, ya que en los sábados anteriores había compartido mucho tiempo con ellas. Para mi sorpresa, fue una tarde muy divertida, pensé que iba a ser mucho más difícil coordinar a tantos niños y niñas en un lugar como un parque de diversiones, pero a decir verdad fue muy gratificante ver a tantos estudiantes corriendo, riendo y jugando entre sí. Una particularidad a lo largo de la tarde fue que todas las de mi grupo se subieron juntas a los seis juegos que podían, entonces, se les terminaron los *tickets* antes que al resto de sus compañeros y compañeras, y por esa misma razón empezaron a jugar y correr por el espacio, hasta que, poco a poco, empezaron a irse para lugares que no estaban habilitados y tuve que poner un límite, y conmigo una de las coordinadoras. Me quedó una sensación bastante amarga durante el resto del día, porque las alumnas que más se

escapaban y se escondían por lugares inhabilitados del predio se habían enojado conmigo. Pero para mi sorpresa, cuando nos volvimos a encontrar al siguiente sábado, lo primero que me dijeron fue perdón, al igual que yo a ellas. En ese momento me dio la sensación de que nos habíamos quedado con culpa durante la semana por lo que había sucedido en el parque.

Con el pasar de las semanas, un momento particularmente significativo sucedió cuando, desde el equipo de coordinación del APP, que también participa en el TEI, me invitaron a formar parte de una reunión con el Servicio de Protección de Derechos (SPD) por el caso de uno de los niños que asistía al taller, quien atravesó severas vulneraciones de derechos desde muchas aristas, tales como negligencia en los cuidados, abandono de persona, vulneración en el acceso a la educación y a servicios de salud, entre otras. Esto me despertó bastantes ansiedades en el momento: ¿Corresponde dentro de mi rol como practicante? Me preguntaba, pero de todas formas accedí. El día anterior organizamos una reunión por *meet* con una de las coordinadoras que iba a asistir, para historizar y reconstruir lo que sabíamos sobre la situación de este niño. Luego, charlando me comentaron que me habían invitado más que nada porque dicha reunión, con la responsabilidad que implica, despertaba bastantes ansiedades entre el equipo de coordinación del APP, quienes, cabe aclarar, tienen la misma edad que yo, y entre varios podríamos afrontarla de otra manera y apoyarnos entre nosotros frente a un universo mucho más “adulto” y con experiencia. La reunión era para evaluar la posibilidad de pedir una medida excepcional para dicho niño, allí buscamos reconstruir la cronología de hechos que habían acontecido en el último año, y en ese proceso pude evidenciar, de alguna forma, el manejo institucional, en tanto el equipo de dicho servicio buscaba desligarse de la culpa por la vulneración de derechos que había padecido este niño, era un “pasarse la bola” constante, hasta que llegó el momento de decidir qué hacer, allí optaron que la medida iba a ser solicitada con recomendaciones para que la rutina del niño no cambie drásticamente y pueda seguir manteniendo vinculación con las instituciones de las

que forma parte. Con el pasar del tiempo, y luego de algunas reflexiones al interior del dispositivo del APP, se decidió no presentar informe que avale el pedido de la medida excepcional, más que nada para que el estudiante no pierda el vínculo de confianza que ha establecido con la institución y las personas que en ella trabajan.

En relación al objetivo de este apartado, otro de los momentos más importantes fue cuando tuvimos la jornada de cierre del primer semestre en el APP, donde las y los estudiantes expusieron los proyectos llevados a cabo por cada grupo enfrente del resto de sus compañeros y sus familias. Fue un momento muy significativo porque tomé dimensión del impacto que tiene este dispositivo en la comunidad, y cómo las familias valoran no solamente los avances que se dan en torno a la alfabetización, sino también en torno a la sociabilidad o la ayuda que varias de estas reciben, por ejemplo, en relación al acceso de ropa o zapatillas para sus hijos e hijas. Hubo un momento, luego de las presentaciones, en el que se les dio la palabra a las familias presentes y varias hablaron hasta las lágrimas, en ese momento sentí un nudo en la garganta y todo tipo de sensaciones invadieron mi cuerpo, alegría, esperanza y confianza por el futuro y por el proceso.

Luego del receso de invierno retomamos las actividades con total normalidad, al menos en el APP, en lo que refiere al TEI no puedo decir lo mismo, ya que, hacia el final del semestre, la mayoría de los niños que asistían retomaron el vínculo con sus respectivas escuelas. Una de las particularidades de este nuevo comienzo tenía que ver con que mi referente institucional había renunciado a su trabajo, y en el equipo de Casa Abierta, por el momento, no había otra psicóloga, por eso se evaluó mi incorporación a un nuevo dispositivo, el Espacio de Escucha, también vinculado a la misma población, donde si trabajaba una psicóloga que podía convertirse en referente disciplinar.

El primer día del APP luego del receso de invierno, en el interín de tiempo que hay entre el turno mañana y el turno tarde, llegaron dos estudiantes del APP secundario en

compañía de su madre, una de ellas, particularmente, sábados atrás había estado hablando con una de las coordinadoras del APP, debido a que se quería ir de su casa con su hermana por reiteradas situaciones de violencia, allí se articuló con Casa Abierta para evaluar las posibilidades, pero en el transcurso de tiempo, sucedió que las tres se fueron de la casa donde vivían con su padre, en el caso de las estudiantes, y su pareja, en el caso de la madre. Al ver a la mujer recordé que, meses atrás, mientras yo había estado hablando con una estudiante en la vereda, ella le había comentado a uno de los coordinadores que no tenía trabajo, a fin de que le avisara si tenía información sobre alguno, en ese momento, le comentó que tiempo atrás había estado trabajando cuidando personas mayores, trabajo que requiere de mucho esfuerzo físico y que por esa razón tenía problemas de salud, allí, el coordinador le dijo que estaban intentando gestionar, en coordinación con el CIC, un espacio para mujeres donde no solamente produzcan y comercialicen panes, sino también se den procesos de socialización y encuentro entre ellas, pero todavía no estaba definido.

Ese día luego de las vacaciones de invierno, la madre de las estudiantes estuvo hablando con el equipo de coordinación, con quienes tiene una relación de confianza que data de varios años. Ella les comentó su situación, había estado toda la noche sin dormir y no tenía idea de cómo continuar. En un primer momento, la invitaron a descansar en la oficina del APP, oficina que por su ubicación tiene mucha privacidad y casi no llega el sonido, allí pusieron una de las colchonetas que hay en la biblioteca para acostarse a leer y un almohadón y pudo descansar un par de horas hasta que finalizó el turno tarde, donde ella, junto con sus hijas y el equipo de coordinación, se dirigieron al Polo de la Mujer para radicar la denuncia pertinente, donde el acompañamiento, cabe aclarar, duró hasta que anocheció. En paralelo, se realizó una colecta solidaria, ya que la madre de las estudiantes no tenía ingresos ni trabajo en ese momento, y también una difusión en busca de alquileres por la zona. A decir verdad, esta fue una de las intervenciones más significativas, desde mi punto de vista, ya que fue en ese

momento que pude poner en palabras, de cierta forma, lo que estaba pesquisando que sucedía en el APP, donde quienes trabajan allí se involucran en la vida no solo de sus estudiantes, sino también de sus familias para transformar su realidad. A día de hoy, las tres están conviviendo solas en un barrio aledaño.

Con el pasar de las semanas y debido a mi incorporación al equipo del Espacio de Escucha, me designaron una nueva referente con la que establecí otra relación, se notaba su compromiso en formar parte del proceso de aprendizaje, sobre todo en relación a mi rol en la institución, también tenía mayor predisposición a acompañarme en mi paso por esta. Juntas coordinábamos reuniones quincenales donde pensamos, hipotetizamos y reflexionamos sobre las dinámicas que se ponían en juego o sobre los emergentes que aparecían en el barrio, y a decir verdad me sentí más acompañada en mi pasaje por la institución. Tal y como se mencionó, me había sumado al dispositivo donde ella trabaja, pero no en los turnos concretamente, sino en lo que refiere a la socialización del dispositivo con la comunidad. He asistido solamente a visitas en un centro de salud de un barrio aledaño y en una escuela de Siburu. Particularmente, en lo que respecta al primero, pudimos ver que se da una articulación más comunitaria, ya que al momento de presentar y contextualizar el dispositivo, notamos no solo una recepción positiva de este, sino también una articulación que se relaciona con el hecho de construir una interconexión entre territorios, ya que, quien nos recibió, nos comentó sobre otros dispositivos o actividades que estaban llevando a cabo desde dicha institución, como lo son caminatas comunitarias y talleres de tejido. Algo similar sucedió en la escuela ese mismo día, donde nos cruzamos a varios estudiantes que asisten al APP, en ese momento, algunos, luego de verme, le comentaban a sus compañeros y compañeras de clase: “esa mi seño de SeHAS”, con una sonrisa de oreja a oreja, aspecto que deja ver cómo estas redes interdisciplinarias que se construyen en un territorio son percibidas y materializadas por los más pequeños y pequeñas.

El último sábado del mes de agosto estuvimos festejando, el motivo fue el mes de la niñez, por ello Casa Abierta organizó una kermés, con ayuda de la organización Rotaract, quienes estuvieron a cargo de la comida, las sorpresas y algunos de los juegos. El evento se llevó a cabo sobre la calle Bv. del Carmen y el salón solo estuvo habilitado para ir al baño, a medida que la gente llegaba, quienes tenían auto lo ponían para cortar el tránsito en cada una de las esquinas. Frente al cartel de SeHAS sobre la misma calle, el equipo de Casa Abierta colgó un pasacalle que decía “Aquí se cuidan y se defienden los derechos de las infancias - Casa Abierta Villa Siburu (Ministerio de Desarrollo Humano - Secretaría de coordinación y fortalecimiento familiar)”, y en los extremos tenía manos pintadas que decían “participación, alimentación, identidad, recreación, juego, salud”. A lo largo de la mañana, poco a poco, familias y vecinos se sumaron al festejo, con sus mates y comida para compartir, sentados desde la vereda más que nada apreciando la felicidad de los más pequeños, pero también disfrutando de la propia, del ocio y del encuentro comunitario.

Los juegos de la kermés se podían dividir en tres grandes grupos, unos pensados por la organización Rotaract, las “postas de movimiento” que consistían en carrera de embolsados, emboca la bola y revienta globos, otros pensados por Casa Abierta, las “postas artísticas” donde había una mesa para dibujar y colgar hojas, con lana enrollada, en un árbol bajo la consigna “dibuja dónde o con quiénes te sentís refugiado”, un *stand* de maquillaje artístico a cargo de docentes del APP, quienes se encargaban de pintar a quien tuviera ganas, y un espacio con tizas en la calle para dibujar sobre el asfalto bajo la consigna “dibuja lo que más te gusta del barrio o qué le sumarías”, y por último, las “postas sensitivas”, pensadas por el APP, las cuales consistían, por un lado, en susurradores donde se contaban cuentos cortos, y, por otro, en un laberinto creado con mesas y sábanas donde las y los estudiantes ingresaban con los ojos vendados y debían adivinar qué tenían en frente; para estimular el olfato, por ejemplo, había café y cáscaras de cítricos, y para el tacto un papel de lija, un ovillo de lana,

fluido no newtoniano y harina. Fue una mañana muy divertida, al haber tanta gente gestionando las postas me encargué de documentar todo con fotos y videos a lo largo de la mañana por pedido de una de las coordinadoras. Ya hacia el final de la jornada llegó la batucada “repiqueteando las calles” para coronar el festejo, batucada de la cual uno de los técnicos de Casa Abierta forma parte, se podía ver en los ojos de los más pequeños la admiración por el “profe” y una sonrisa dibujada en la cara de cada estudiante, madre, abuela, docente o vecino en cada paso que daban al ritmo de la música.

Al finalizar la kermés, tuvimos una reunión entre todos los equipos y organizaciones donde surgieron palabras muy cálidas y cargadas de un fuerte mensaje político, en palabras de una de las coordinadoras del APP: “no es nuestra responsabilidad generar momentos de goce, pero es un derecho de ellos que debemos hacer valer”, o bien, el reconocimiento de uno de los técnicos de Casa Abierta para con el APP: “ni tenemos la llegada territorial que tiene el Apoyo, sin ustedes no hubiera sido posible”.

Luego de la reunión, coordinadoras y docentes del APP nos dirigimos al comedor de Lizzie, que se encuentra a la vuelta del SeHAS, en una casa con lo que parece un salón integrado, es una habitación bastante amplia donde había mesas y sillas bajitas y algunas trabajadoras separando puñaditos de caramelos para armar las bolsitas que luego entregarían en su festejo por el mes de la niñez. Fuimos a entregar 200 juguetes que habíamos conseguido de forma autogestiva gracias a distintas organizaciones que, por cuestiones de planificación, no alcanzamos a repartir entre los estudiantes, pero que estábamos convencidas iban a llegar a toda la comunidad gracias a su trabajo.

Con el pasar de las semanas, uno de los coordinadores, como usualmente sucedía, fue a buscar a un estudiante, aquel por el que habíamos tenido la reunión con el SPD, y, al llegar a la casa de este, se encontró con el hecho de que un amigo de él estaba viviendo allí, se trataba de un chico de su misma edad, que había estado institucionalizado gran parte de su

vida y se había escapado por tercera vez, de camino a la institución, el niño le relató una situación de extremo riesgo para su salud integral. Cuando llegaron a SeHAS, fueron a la sala de computación a jugar, mientras el coordinador se comunicaba con sus superiores para ver cómo seguir con la situación. El niño no tenía buena presencia y presentaba dificultades respiratorias, aspecto que preocupó bastante al equipo del APP.

Mientras el coordinador hablaba con los equipos del SPD y SeNAF, le comentaron que, si iba a un dispensario o centro de salud, allí estarían obligados a llamar a la policía para que lo vaya a buscar y lo devuelva a la institución, debido a esto evaluaron que, llegados este punto y teniendo en cuenta el historial del niño, “volvería a escaparse”, por lo que tendrían que pensar en otra intervención y lo mejor sería que se consolide cierta confianza con SeHAS. Con el transcurso del tiempo, el niño se quedó dormido en la silla de una de las computadoras y su amigo vino a avisarnos, así que optamos por poner una de las colchonetas con un almohadón en la oficina del APP para que pudiera descansar, de la misma forma que se hizo con la madre de aquellas estudiantes semanas atrás. Mientras tanto, se gestionó una revisión médica y algunos docentes se pusieron a cocinar una sopa para él y otros estudiantes que estaban dando vueltas por el Apoyo.

Al sábado siguiente, el coordinador y recientemente técnico de Casa Abierta me comentó que desde el día miércoles de esa semana que no se sabía nada de el niño, por lo visto los medicamentos habían hecho efecto y se encontraba mejor. Sus superiores manifestaron que debían ser creativos para pensar esta intervención porque, como se mencionó con anterioridad, “se volvería a escapar”, y que por ello se buscaba articular, en caso de ser posible, con quienes sea que esté viviendo, ya que, cabe destacar, el niño no tenía una medida excepcional para estar institucionalizado, sino que se encontraba en la residencia por abandono, por ende, no hay un pedido explícito de que esté allí. En ese momento el coordinador me comentó que, junto con sus amigos, estuvieron buscándolo hasta “abajo de

los puentes del río”, y que puede ser que esté en Alberdi, “me voy a tener que ir al barrio a buscarlo” dijo. También hablamos sobre los recursos con los que cuenta SeNAF, entre ellos móviles, personas e información, recursos que un trabajador de primer nivel está gestionando por su propia cuenta, desde su propio auto hasta su tiempo.

Con el pasar de las semanas el niño volvió a vivir con nuestro estudiante, pero sin ánimos de ir a SeHAS, porque según cuenta su amigo “lo molestamos” y eso “lo enferma”, luego de eso se volvió a ir. Semana a semana, cuando íbamos a buscar al estudiante a la casa para que asista al APP, el coordinador preguntaba sobre posibles novedades acerca de la situación, sin éxito.

Hacia finales del mes de octubre, las estudiantes de la cátedra de “educa”, como solemos decirle –en referencia a psicología educacional– habían preparado su jornada de cierre y retirada del territorio, allí se movilizaron bastantes emociones a nivel colectivo y su intervención, se puede decir, se dividió en tres partes: una para el APP, una para estudiantes y otra para docentes. En primer lugar nos dirigimos a la sala de computación, donde proyectaron un video que habían reconstruido con material audiovisual que el APP tenía desde hacía varios años, donde las y los estudiantes se podían ver sí mismos de pequeños concurriendo a la institución y comentando que hacían allí, como aprender y jugar, fue un momento divertido y emocionante, ellos y ellas se reían las unas de los otros. Luego de eso, organizaron diversos juegos en donde tenían que ir construyendo el significado que tenía el SeHAS en sus vidas, allí surgieron respuestas de todo tipo, por ejemplo; ante la pregunta “¿Qué te gusta hacer en el SeHAS?” escribían “hacer amigos”, “conocer profes nuevas”, “jugar al fútbol” y “comer” o también, cuando debían responder “¿Cómo me siento cuando llega alguien nuevo al SeHAS?” Muchas de las respuestas daban cuenta de emociones gratificantes como alegría, felicidad y entusiasmo.

Continuando con esta línea de intervención, la última parte, aquella destinada al equipo docente, consistió en responder a la pregunta “¿Qué necesita un cuerpo para estar en SeHAS?”, actividad que llevamos a cabo en el patio interno de la institución, mientras compartíamos unas frutas cortadas y plasmábamos las respuestas sobre un cuerpo dibujado en un afiche, allí, entre todas, escribimos palabras como; “ternura”, “cariño”, “creatividad”, “flexibilidad”, “firmeza”, “paciencia”, “compromiso”, entre tantas otras. Seguido a eso nos despedimos con unas palabras bastante movilizantes para todas, donde muchas nos emocionamos hasta las lágrimas, aquí pudimos colectivizar que el trabajo en territorio implicaba una cuota bastante grande de esfuerzo, donde muchas veces la frustración se apoderaba de nuestros cuerpos porque las cosas no salían como lo habíamos planificado. No obstante, sábado a sábado, el regreso a nuestras casas solía ser gratificante, porque las y los jóvenes, de una forma u otra, te hacían sentir que aquel esfuerzo impactaba en sus vidas. Este momento fue muy movilizante para mí en particular, porque llegué a materializar que este proceso estaba llegando a su fin, y que dentro de muy poco tiempo la próxima despedida iba a ser la mía. Recuerdo haberle anticipado a mis compañeras: “en noviembre voy a ser un mar de lágrimas”.

Ese día hubieron varias estudiantes, pero una en particular, que se angustió mucho por la partida de las docentes de “educa”, estuvo mal durante la mayor parte de la jornada, alejada y sin ánimos para participar de las actividades, se había encariñado fuertemente con una de ellas y no quería despedirse. Esto me quedó resonando durante las semanas siguientes, sumado al hecho de que –particularmente– en el turno tarde, había cierta percepción de abandono por parte de docentes hacia el estudiantado, expresado en frases del tipo: “ahí vienen las abandonadoras” cada vez que alguien nuevo aparecía en el APP, lo cual, en palabras de referentes: “es muy común en los espacios comunitarios”, ya que estos se

sostienen –en gran medida– por personas voluntarias, también se podía percibir lo mencionado en dichos como “ustedes las profes prefieren a los más chiquitos”.

Teniendo en cuenta estas experiencias, planifiqué mi retirada del territorio como practicante en SeHAS partiendo de una consigna: respetar y reivindicar los procesos de cierre y validar las emociones que se ponen en juego al irnos de un lugar. Ese día llegué a SeHAS temprano por la mañana, el grupo Rulos con brillos tenía una salida al Jardín botánico y el grupo 3 un partido de fútbol organizado por la municipalidad, así que organicé un tesoro escondido para jugar con los Ninjas alegres. El tesoro era un cofre en el que habían unos amuletos que hice pensando en una leyenda del SeHAS, leyenda que –en resumidas palabras– trata de unos duendes que habitan el lugar hace cientos de años y, quienes, gracias al poder de la amistad, logran tramitar la tristeza. Eran unas pulseras de hilo encerado que tenían un papelito con un mensaje escrito: “amuleto para que la tristeza por despedirnos no le gane a la felicidad de habernos conocido”, en bolsitas con algunas golosinas. A los más chicos se los fui entregando a medida que llegaban de sus salidas, seguidos de abrazos y frases del tipo “¿ya te vas seño?”, aunque yo había estado anticipando sábados anteriores que este era el último, de igual manera sucedió a la tarde con las adolescentes.

Sin embargo, el momento más significativo y emocionante fue cuando, en compañía de mi referente, tutora, compañeras de contexto y equipo docente, charlamos en ronda sobre mi paso por la institución. Armé una breve presentación articulada en cuatro momentos: el inicio, desarrollo, la elección de mi eje y el cierre, y tal como lo había anticipado; “fui un mar de lágrimas”. Entre las hermosas palabras que me dijeron creo que las que más me quedaron resonando tienen que ver con el hecho de que “había estado allí cada vez que me necesitaron”, aspecto que se relacionó con mi rol en el APP, el cual –como se ha mencionado– se caracterizaba por ser a demanda, donde cada vez que sucedía alguna situación adversa, podían contar conmigo. Luego de eso, una de las coordinadoras apareció

con un ramo de flores que tenía una carta escrita a mano que decía; “Seño Manu: Gracias por la magia que le has dado al SeHAS, por tu cariño, tu paciencia y por ser siempre un apoyo incondicional en cada grupo. Les niños te llevarán siempre en su corazón al igual que nosotros. Qué alegría fue encontrarnos y compartir este espacio juntos! Te deseamos lo mejor en este nuevo camino. Con cariño; equipo SeHAS” palabras que guardaré por siempre en mi corazón.

9.2 Aventurándonos críticamente en la experiencia

El siguiente subtítulo tiene como objetivo continuar con el hilo conductor de nuestro eje de sistematización, con la particularidad de que, llegados a este punto, es momento de articular la experiencia teniendo en cuenta diferentes categorías teóricas, tales como la noción de dispositivo, la promoción de la salud comunitaria y las redes en territorio.

Antes de adentrarnos en el análisis propiamente dicho, considero interesante hacer una aclaración a modo de introducción, ya que, si contemplamos los objetivos planteados y la perspectiva teórica construida, puede entenderse que en este escrito se conciben la salud comunitaria y las redes como conceptos particulares, exclusivos y disociables entre sí, pero nada más alejado de la realidad, por ello es indispensable, en este sentido, tener en cuenta que ambas nociones se nutren una de la otra en un vaivén hacia la integridad de las personas y las comunidades.

Para aclarar lo mencionado más arriba, podemos servirnos de los aportes de Sluzki (1995) sobre cómo la red social afecta a la salud de las personas y viceversa, para dar cuenta de este punto, el autor explica, en primer lugar, que la red social personal es salutogénica, lo que quiere decir que “protege a la persona de las enfermedades, acelera los procesos de curación y aumenta la sobrevida” (p. 114), para ejemplificar esto menciona varias investigaciones llevadas a cabo, como han de ser los aportes de Durkheim (1897, como se

citó en Sluzki, 1995) sobre cómo las personas con un nicho social más reducido presentan mayor probabilidad de cometer suicidio que aquellas que cuentan con una red social más “amplia, accesible e integrada” (p. 115). Además de este análisis, por dramático que sea, en palabras del autor, deja en evidencia cómo la pobreza de la red social afecta de forma negativa la salud, y dicho esto, agrega el componente de género a la ecuación al explicar cómo las mujeres, debido a la socialización que reciben, “tienden a establecer relaciones de mejor calidad (...) que los hombres” y agrega que “aún cuando el número de personas componentes de esta red sea mínimo: su riqueza lo compensa” (pp. 117-118). Por último, en lo que refiere a la incidencia de las redes sobre la salud, Sluzki (1995) explica cómo

la red social provee una retroalimentación cotidiana acerca de las desviaciones de salud que favorece los comportamientos correctivos ("Te noto un poco pálido. ¿Por qué no vas a ver al médico?"). Es decir, la red social actúa como monitor de la salud y activador de las consultas a idóneos. (p. 119)

El siguiente aspecto desarrollado por el autor da cuenta de cómo, en un sentido inverso, la enfermedad afecta la red social, y en relación a ello menciona el hecho de que tras contraer una enfermedad, la inercia existente en una red, se ve modificada inherentemente por el debilitamiento de las personas, lo cual, consecuentemente “desvitaliza el intercambio interpersonal” (p. 120).

Ahora bien, teniendo en cuenta esto, es momento de adentrarnos en el análisis de la experiencia propiamente dicho, no quería dejar de hacer esta aclaración teórica en cuanto a la dinámica que caracteriza la relación entre la salud y las redes porque, como se mencionó con anterioridad, no es mi intención referirme a estas como conceptos separados entre sí, por más que los objetivos específicos de este análisis así lo requieran.

9.2.1 Promoción de la salud comunitaria

Para dar comienzo al análisis de la experiencia, hemos de recordar la noción de salud comunitaria construida a lo largo de la perspectiva teórica, la cual hace alusión a esta como un proceso que refiere a la democratización de los pueblos en cuanto a la toma de decisiones y mecanismos implicados en su salud (Saforcada, 2010), y concretamente al papel que cumplen los barrios como territorios “de espacio social con alto grado de identidad colectiva” (Duro Martínez, 2001, p. 122), lo cual se relaciona indudablemente con el trabajo llevado a cabo desde el APP, tanto en turno mañana como en el turno tarde. En cuanto al primero, me atrevo a decir que se construye una identidad colectiva y sentido de pertenencia de forma más ritualística y rutinaria, esto es posible de analizar cuando las y los estudiantes llegan al APP, aquí se genera el momento de encuentro por excelencia entre todos los grupos, ya que antes de dirigirse a las aulas se ordenan las sillas “en círculo en el salón para hacer el “ritual” de entrada, en donde juegan a la oca, al aiepo y Simón dice” (Registro de campo N° 8, 01/06/2024), aquí se generan todo tipo de intercambios, tanto entre pares como entre docentes, que van desde risas, miradas, complicidades y contacto físico, al tomarnos de las manos y ordenarlas para poder jugar al juego de la oca.

Asimismo, otro aspecto que caracteriza al turno mañana tiene que ver con la construcción identitaria de cada uno de los grupos, donde las y los estudiantes, colectivamente, definen el nombre para su división, como sucedió por ejemplo, con el grupo N° 1, que inicialmente recibe ese nombre por el nivel de alfabetización planteado en los cuadernillos de EyC, pero que, con el pasar de los sábados, se bautizó a sí mismo como el grupo “Ninjas alegres”, ya que “los chicos querían ninjas y las chicas alegres, entonces se fusionaron. Seguido de un momento performativo caminando lento y en silencio como ninjas” (Registro de campo N° 29, 01/08/24) o como sucedió en el grupo N° 2, el grupo “Rulos con brillos”, que eligió ese nombre el día de la muestra antes del receso de invierno,

donde cada estudiante debía personalizar su libro del barrio para presentar a las familias. Para ello, las docentes se habían tomado el trabajo de traerlos medianamente armados, “son libros artesanales, con tapas de cartón forrado con goma eva o cartulina, donde se plasman actividades (...) de “prácticas del lenguaje” (...) como pueden ser; datos sobre el origen del barrio, los lugares que más les gustan de este, sobre barrios vecinos o bien un mapa con la ubicación del mismo” (Registro de campo N° 8, 01/06/24). La tarea que debían realizar esa mañana consistía en decorarlos y personalizarlos con *glitter*, lentejuelas, recortes y demás materiales, debido a esto, “en un momento (...) se calló y se rompió un pote de *glitter*, el piso y la mesa de trabajo estaba llena de él. Por ese motivo, entre risas y desesperación, el grupo decidió nombrarse a sí mismo y al libro “Grupo rulos con brillos” (Registro de campo N° 8, 01/06/24), consecuentemente, las docentes incentivaban –como un juego de palabras– la noción de que todas y todos eran brillantes.

Teniendo en cuenta estos ejemplos, por más insignificantes que parezcan, podemos dar cuenta de cómo los niños y niñas del APP instrumentalizan el juego, como fue el hecho de convertirse en ninjas sigilosos dentro del SeHAS para no molestar al resto de compañeros y compañeras que están en clase, o bien hacer uso de un accidente, como supo ser un frasco roto de *glitter*, para –a partir de estas vivencias compartidas entre pares– construir un sentido de pertenencia y de identidad colectiva, en donde, paralelamente, se dejen atrás divisiones de los grupos que respondan a una categorización por niveles, en pos de empoderar las voces de los niños y niñas que asisten al espacio.

Continuando con esta línea, otra de las prácticas llevadas a cabo en el APP del turno mañana –que favorecen la construcción de la identidad colectiva– tiene que ver con el hecho de fomentar las dinámicas grupales a la hora de resolver las actividades, esto se debe, en su mayoría, al estilo de aprendizaje que promueve la fundación EyC, en donde la docente “no es quien da la respuesta y quien transmite el conocimiento, sino que cumple un rol de

“facilitador” para que las y los estudiantes lo aborden desde su propia subjetividad” (Registro de campo N° 16, 15/06/24), sumado al hecho de que el APP también impulsa “una lógica de aprendizaje entre pares” (Registro de campo N° 4, 18/05/24), en la que aquellos que terminan más rápido las tareas han de ayudar al resto a resolverlas. En relación a esto, resulta interesante destacar la propuesta de una de las docentes, no solo para que se despliegue la grupalidad entre estudiantes, sino también para propiciar la metacognición, entendida como la habilidad de “tomar conciencia de nuestra capacidad para observar el propio proceso de aprendizaje y utilizar dicha observación para ajustarlo a los objetivos que nos proponemos” (Registro de campo N° 22, 01/07/24). La consigna propuesta por esta docente fue ““explicale a tu compañero como si fueras la profe” para que puedan, por un lado, comprender lo que hicieron, y por otro, transmitir eso que aprendieron” (Registro de campo N° 37, 07/09/24).

Lo aquí desarrollado me permite reflexionar sobre cómo estas prácticas, muy posiblemente, han de suponer cierto desafío para aquellas personas que voluntariamente asumen la tarea de acompañar trayectorias educativas, ya que todas y todos hemos sido educados en un sistema heredado por la Modernidad, donde la figura docente está posicionada por sobre el alumnado, como portadora de un saber que ha de ser transmitido, pero en lugares como el SeHAS esta lógica se rompe, y como bien menciona Morales (2023) cuando habla de desalumnizar las niñeces, hemos de tenerlas en cuenta como

esx sujetx social y políticx que habita el mundo en el aquí y ahora, que lo crea, reproduce y transforma, en un determinado contexto social y espacial. Que transcurre sus días curiosx, ansiosx por conocer, inquietx, preguntando. Que siente urgente jugar. Que necesita el encuentro con pares tanto para disfrutar y subjetivarse como para amortiguar la incomprensión que gran parte del mundo adulto tiene sobre sus necesidades. (p. 63)

Llegados a este punto, resulta interesante respaldar lo mencionado y analizado con palabras que una de las coordinadoras sostuvo en un encuentro de formación política que tuvo lugar durante el receso de invierno, las cuales hacían hincapié en el “horizonte” que persigue el APP, el cual intenta “que les niños sean protagonistas y tengan la vida que genuinamente desean, tal y como lo hacen” (Registro de campo N° 25, 27/07/24).

Estas observaciones se relacionan a su vez con un enfoque de salud mental propuesto por Bang (2012), desde el cual se explica que la participación en sí misma supone un factor de promoción a nivel comunitario, puesto que se genera un reordenamiento de los lazos sociales “que implica la confrontación del individualismo y la competencia, típicos de la sociedad de mercado, para sustituirlos por la solidaridad y la cooperación, en un modelo de desarrollo que permita la satisfacción de las necesidades” (Asociación Latinoamericana de Medicina Social [ALAMES], 2011 como se citó en Bang, 2012, p. 9), lo cual tiene consonancia con otras prácticas llevadas a cabo en el APP, por ejemplo, a la hora de servir los desayunos o meriendas, actividad que solía desempeñar en ambos turnos ya que mi trabajo en la institución se caracterizó por ser a demanda de cada sábado, lo que quiere decir que no tenía actividades preestablecidas para realizar, entonces me ocupaba de gestionar la comida para las y los estudiantes antes de dirigirme al grupo que necesitara mi ayuda.

Lo que sucedía particularmente a la hora de hacer el té y repartir las galletas o criollos se relacionaba con el hecho de que algunos sábados había estudiantes que no asistían al espacio con el entusiasmo de aprender o la energía necesaria para dirigir su atención a la clase por diversos motivos, que podían ir desde no haber dormido bien la noche anterior, tener problemas en sus casas, entre tantas otras cosas, pero el hecho de sentirse útiles en el contexto grupal y asumir con un rol productivo dentro de la institución –al ayudarme con esa tarea–, permitía cierta distracción, hacía que empezaran el día de otra forma, destinando sus capacidades a una actividad que se escapaba de la rutina, y que –en muchas ocasiones– luego

de eso se incorporaban al grupo para estudiar, ante lo cual sostengo lo analizado con los algunos extractos de mis registros de prácticas

- “herví un par de pavas de agua, calenté los criollos y, acompañada por H, repartimos la merienda” (Registro de campo N° 18, 22/06/24).
- “me encargué de repartir el desayuno con ayuda de H y J, que iban aula por aula preguntando cuántos té y mate cocido había por grupo. Ellos llevaban las paneras con criollos y galletas y yo la jarra y pava de infusiones” (Registro de campo N° 20, 29/06/24).
- “me encargué de servir los desayunos en compañía de B” (Registro de campo N° 44, 28/09/24).
- “L, quien siempre se muestra con una actitud proactiva en tareas que tienen que ver con la coordinación, en la gestión de tareas con los estudiantes más chicos y la ayuda a docentes, tal vez le resultaría de interés asistir” (Registro de campo N° 38, 10/09/24).

De la misma manera sucedía con un estudiante que ha transitado en el APP desde sus inicios, el cual encontraba gran interés y satisfacción en ayudar a compañeros y compañeras de grupos más pequeños a realizar proyectos que él había hecho años anteriores, como sucedió el día que el grupo Rulos con brillos personalizó los libros del barrio, cuando él presentó su “libro mágico de Villa Siburu” (Registro de campo N° 8, 01/06/24) y el de su hermano, quien ya no asiste al espacio, pero que ha dejado su huella en él. Esto, a su vez, da forma a una noción desarrollada a lo largo de este escrito vinculada a la participación de las niñeces en la escena educativa y comunitaria, que tiene que ver en gran medida con el hecho de que, paulatinamente, se intentan dejar atrás prácticas adultistas, las cuales, según Morales (2024), se pueden manifestar de diversas formas, pero particularmente en la falta de reconocimiento de estas –las niñeces– como interlocutoras válidas, “lo cual nos lleva a las

personas adultas a subestimar las capacidades de los niños y niñas; a no valorar la contribución que pueden hacer desde sus saberes y experiencias; y a considerarlos prescindibles a la hora de tener que tomar decisiones sobre sus vidas” (p. 175) y lo cual, agrega, no implica adultizar a las infancias u homogeneizar prácticas llevadas a cabo, sino más bien “igualar las posibilidades para reconocer las diferencias” (p. 176).

En consonancia con lo desarrollado hasta el momento, también cabe destacar el papel que cumple el APP a la hora de abordar las emociones de quienes forman parte del mismo, puesto que representa un lugar donde estas se alojan desde la ternura, la amorosidad y el cuidado, y si tenemos en cuenta los aportes de Kaplan y Arevalos (2021, como se citó en Kaplan 2021, p. 24), el hecho de “poner en palabras y socializar las emotividades es una vía de reparación simbólica del sufrimiento que marca nuestra experiencia” y que posibilita reconocer que las vivencias del otro son semejantes a las propias, aspecto que genera un aprendizaje que guarda relación con el desarrollo de la capacidad empática, capacidad implicada en el cuidado tanto de uno mismo como del otro, sirviendo de “soporte emocional para la construcción de sueños y esperanzas” (p. 24).

Esto mantiene sintonía con prácticas que se llevaban a cabo en el grupo N° 3,¹ donde cada sábado, antes de comenzar con las actividades del cuadernillo, grupalmente leían una de las emociones desarrolladas en un libro que se titula “Emocionario: dime lo que sientes”, un recurso del EE que este grupo tomaba prestado para aprender sobre las emociones, pero que también servía como puntapié para hablar sobre experiencias vinculadas a la emoción correspondiente para ese día. Al igual que muchas de las cosas que sucedían, cada sábado se socializaban en las reuniones de equipo los emergentes de dicha actividad, como sucedió el día que aprendieron sobre la vergüenza, cuando luego de que las docentes pregunten sobre situaciones que la generen una estudiante respondió; ““cuando mi mamá me pega en frente de

¹ Este grupo optó por no definir/crear un nombre para su división a lo largo del año, por eso lo menciono por el número que recibe correspondiente al nivel de EyC.

mis amigos” (le dice mamá a M, la pareja de su padre) y, en ese momento, D, un compañero, le dijo “uy si la M es tremenda”” (Registro de campo N° 16, 15/06/24) antes de que las docentes pudieran hacer cualquier intervención, posicionándose desde una mirada empática ante el sufrimiento de su compañera, validando –a su manera– aquello que ella se animaba a compartir con el grupo.

Mientras tanto, en el grupo Ninjas alegres, las emociones son abordadas de otra forma, con un formato que mantiene coherencia con el nivel de alfabetización de las y los estudiantes que asisten a él, donde cada sábado, también antes de comenzar con las actividades, cada estudiante debía poner su nombre con un pequeño broche, como los que se utilizan para colgar la ropa, en unos monstruos que había pegados en la pared y que representaban algunas emociones, actividad que servía no solo para registrar el estado de ánimo de los chicos y chicas, sino también para la asistencia de cada sábado. Estas prácticas, al igual que las mencionadas más arriba, también se socializaban en las reuniones de equipo, tal y como se evidencia en el siguiente extracto de mis registros, donde una docente comenta; ““los chicos vinieron muy bajón, después se inspiraron y trabajaron” dijo B (...) A manifiesta emociones de enojo y agresividad, pone eso los “monstruos de emociones” (...) S entró llorosa y sensible a lo largo de la clase. S (...) durante la mañana estuvo “bajón” (Registro de campo N° 18, 22/06/24).

Estas prácticas me permiten inferir cómo el abordaje de las emociones cobra un papel fundamental en el APP, el hecho de que sea lo primero que se trabaja al entrar a las aulas no es coincidencia, ya que para generar aprendizajes significativos y efectivos, resulta indispensable y necesario, sobre todo en los niños y niñas, preguntar y registrar acerca de su estado de ánimo, reconocer y conocer nuevas emociones, tomar conciencia de cómo se sienten cuando llegan al espacio y cómo se sienten cuando se van.

La dinámica relacionada al abordaje de las emociones en el turno tarde cobra otro sentido, ya que las y los adolescentes establecen un vínculo diferente con las docentes, el cual, bajo mi punto de vista, se parece más a una relación entre pares, muy posiblemente por la cercanía de edad que hay entre voluntarias y estudiantes, debido a que muchas veces, cuando llegan al SeHAS, lo hacen con más entusiasmo por charlar sobre lo que les sucedió en la semana que por aprender algo nuevo o hacer la tarea, aspecto que se articula con dichos de uno de los coordinadores, quien menciona que “los objetivos del turno tarde no tienen que ver tanto con el “apoyo pedagógico”, sino más bien con construir un espacio seguro para los jóvenes del barrio” (Registro de campo N° 45, 01/10/24), noción que, a su vez, se explicita en las palabras que una estudiante me dijo al poco tiempo de conocernos, y quien –a mi parecer– tenía una gran necesidad de hablar sobre situaciones, pensamientos o sentimientos que la apenaban, puesto que el segundo sábado que nos vimos expresó “yo les dije a las chicas que a vos te veo como un ángel caído del cielo que vino a escucharme” (Registro de campo N° 8, 01/06/24). Teniendo en cuenta que, como bien se mencionó en la recuperación del proceso vivido, al instante que nos conocimos me contó sobre la muerte de su padre, el intento de suicidio de su hermano y sus pensamientos suicidas.

Lo desarrollado en esta sección permite reflexionar acerca del importantísimo papel que cumplen los espacios comunitarios en los barrios, pero sobre todo el APP en Villa Siburu, ya que podemos dar cuenta –una vez más– de que no solo se acompañan trayectorias escolares, sino que el SeHAS representa un lugar para los niños, niñas y adolescentes de la comunidad donde poder desenvolverse sin tabúes, hablar sobre lo que les duele y avergüenza, construir fantasías, compartir un mate cocido una mañana de frío o un jugo fresco una tarde de calor, encontrarse con amigos y amigas o simplemente ser “mirados a los ojos” (Registro de campo N° 16, 15/06/24), en palabras de una investigadora que visitó el apoyo algunos sábados por la tarde.

De igual manera sucede con aquellas que asumen el desafío de ser docentes voluntarias en un espacio comunitario, donde los recursos tanto técnicos como materiales no siempre abundan, puesto que en su gran mayoría se trata de jóvenes estudiantes universitarias de diversas carreras que van desde la antropología, sociología, medicina, psicología, ingeniería, artes, entre otras, y que asisten al espacio movilizadas por una causa que consideran justa, pero en donde –muchas veces– el malestar por no saber cómo abordar o resolver situaciones conflictivas e inesperadas puede ser desbordante, aunque una vez más, en equipo y colectivamente se encuentran maneras de hacerle frente a toda vicisitud. Por eso es que las reuniones de equipo cobran tanta importancia luego de cada sábado, allí las docentes de cada grupo socializan logros y dificultades de cada jornada y conjuntamente encuentran formas de abordar aquellas circunstancias adversas, se comparten estrategias empleadas con anterioridad en momentos similares, o bien se aloja grupalmente la angustia o la frustración que se puede haber sentido a lo largo de la mañana. Esto tiene correspondencia con aportes de diversos autores que dan cuenta de las implicancias del trabajo comunitario, el cual es reconocido como un “hacer en común facilitador, que atraviesa relatos y haceres. El trabajo en red, el encuentro, la coordinación de estrategias facilita el acceso a cuestiones básicas, pero también al apuntalamiento afectivo y subjetivo (...) presente en el con-vivir” (Ruiz et al., 2020, p. 8). Lo expresado hasta el momento cobra más sentido si tenemos en cuenta el siguiente fragmento de mis registros de prácticas, en donde colectivamente se construyen estrategias que –en este caso– constituyen al encuadre de trabajo

Luego de la jornada, hicimos reunión de equipo, como el sábado pasado. Estas reuniones son muy útiles porque son espacios de socialización donde todas nos enteramos de lo que pasó en los diferentes grupos, compartimos dudas, situaciones y vemos formas de abordar los distintos emergentes. Entre las cosas que salieron se remarcó la importancia de seguir una metodología “que los haga trabajar”, estrategias

utilizadas por los distintos miembros del equipo, el hacer actividades de movimiento corporal a la entrada o el hecho de salir a la plaza a jugar en el momento del recreo. Otra cuestión que salió tiene que ver con lo que yo denomino al encuadre, ya que las docentes mencionan que los chicos “se escapan” y pasean por la institución, que van al baño, a buscar agua, etc etc y ante esta situación se mencionó la opción de cerrar puertas o poner sillas que impidan el paso, sobre todo la que da al patio, ya que los niños se ponen a jugar y a correr entre los pasillos de la institución, que pareciera fueron hechos con la intención de simular un laberinto, o también en la escalera que lleva a la oficina de Casas Abiertas, pero el problema es que no todas las puertas tienen llave. (Registro de campo N° 2, 11/05/24)

En vista de lo desarrollado hasta el momento, podemos entender cómo la salud comunitaria se promueve partiendo de y apuntando a un horizonte colectivo, noción que se hace posible al abrazar subjetividades, al permitir que las distintas voces circulen y se expandan en el espacio, al pensar siempre partiendo de la complejidad y la diversidad para construir redes que propicien ligazones en el tejido social, tejido que día a día y poco a poco se erosiona cada vez más en un mundo que nos empuja al individualismo, y ante el cual hemos de tener presente que no se trata “simplemente proteger y protegernos de los riesgos, sino crear las condiciones para enfrentarlos, y la red es uno de los planos de consistencia que nos permite una construcción en ese sentido” (Ravazzola, 1995, p. 205).

9.2.2 Tejiendo redes entre juegos y lápices

En primer lugar, antes de adentrarnos en esta sección del análisis de la experiencia, considero pertinente retomar la noción de redes propuesta por Dabas (1993), quien explica que se trata de un “sistema abierto que a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y con integrantes de otros grupos sociales, posibilita la potencialización de los recursos que poseen”

(p. 21), lo cual, he de mencionar, se relaciona ampliamente con varios de los momentos desarrollados a lo largo de la recuperación del proceso vivido, pero primeramente, y desde mi punto de vista, uno de los más significativos está asociado con el hecho de que el equipo de coordinación del APP fue quien tuvo el primer contacto con un caso de vulneración de derechos de un niño del barrio, al establecer un vínculo directo con la escuela a la que él asistía, donde luego, gracias a dicha intervención, la situación fue elevada y articulada con el SPD. Aquí se puede evidenciar claramente el rol que cumple el APP en contacto con el territorio, donde quienes forman parte de este establecen una relación con la comunidad más allá de los objetivos explícitos que persigue el dispositivo, como puede ser el de acompañar las trayectorias escolares, y, por otro lado, también establece un vínculo con la población que no necesariamente hace uso del espacio. Teniendo en cuenta esta experiencia, también es importante destacar la actitud de uno de los coordinadores del APP, quien nos invitó a su compañera de equipo y a mí a asistir a dicha reunión con el SPD, situación que me despertó diversas ansiedades y preguntas en relación a mi rol como practicante: ¿Correspondía que yo asista a una reunión tan importante? ¿Qué podría aportar en esos momentos? Yo era nueva en la institución e intentaba transitar con cautela, sin interferir en procesos en los que no correspondiera o involucrarme en situaciones en las que no fuera pertinente, pero luego de una charla con ambos acerca de lo que habíamos sentido ese día, el coordinador nos dijo: “¿Quieren saber por qué les dije que vayan? (...) Básicamente yo también tenía miedo, me despertaba cierta ansiedad y necesitaba a alguien que me apoye” (Registro de campo N° 23, 03/07/24), palabras que en su momento fueron más que tranquilizantes, mi rol y el de su compañera fue el de acompañar, sin importar los saberes técnicos que pudiéramos aportar vinculados a la situación que se iba a tratar en esa reunión, aspecto que se relaciona intrínsecamente con lo que desarrollan Dabas y Perrone (1999) cuando explican la noción de reciprocidad que caracteriza a las redes, ya que, en palabras de ambos, hay que tener presente

que “cuando se convoca a la red se debe esperar ser a la vez, convocado; cuando se solicita ayuda, saber que nuestra ayuda será también solicitada” (p. 3).

Por otra parte, un aspecto central que constituye a las redes tiene que ver con el rol que cumple el juego en las comunidades, desde el cual, si tenemos en cuenta los aportes de Bang (2012), hemos de entender que existe un entramado tanto a nivel interpersonal, así como también a nivel interinstitucional que ayudan a potenciar el armado comunitario. En función de esto, considero de vital importancia analizar la kermés que se llevó a cabo en SeHAS en el contexto del mes de la niñez, donde se puede ver cómo a nivel interpersonal se produce un “fortalecimiento de vínculos intersubjetivos a través de la realización conjunta de una actividad placentera y creativa” (p. 8), donde no solo participan las niñas, niños y adolescentes que concurren al APP, sino también vecinos y familias de la comunidad, tal y como sucedió ese día donde estos se sumaron “al festejo, con sus mates y comida, sentados desde la vereda” (Registro de campo N° 35, 31/08/24) para admirar cómo los más pequeños y pequeñas se apropiaban del espacio público para desbordar toda la cuadra con sonrisas, juegos y pasos de baile, noción que se puede resumir en palabras de una de las coordinadoras; “me sorprendió que los padres se quedaran toda la jornada (...) ver cómo una mamá se ríe de que un niño está disfrutando es un montón” (Registro de campo N° 35, 31/08/24).

En paralelo, siguiendo con los aportes de la autora, también se puede evidenciar cómo se configura la red comunitaria a nivel interinstitucional, en la que se promueve “la constitución de vínculos cooperativos entre las instituciones que habitan un mismo territorio” (Bang, 2012, p. 8) tales como el APP, el programa Casas Abiertas y la organización Rotaract, en pos de un mismo objetivo, el cual, en palabras de una de las coordinadoras, tiene que ver con el hecho de “generar momentos de goce” (Registro de campo N° 35, 31/08/24) como un derecho de los niños, niñas y adolescentes que hemos de “hacer valer” (Registro de campo N° 35, 31/08/24) y donde cada una de ellas ha participado desde su lugar en la organización

de los distintos juegos, de acuerdo a lo desarrollado anteriormente, así como en la gestión de los refrigerios que se dieron a lo largo de la mañana, en la decoración y la limpieza del espacio, entre tantas otras cosas. En consonancia con esto, también resulta pertinente recuperar las voces de aquellas personas que hicieron todo esto posible, ya que, como se mencionó anteriormente, las redes son multicéntricas y han de responder a una lógica que apela a la reciprocidad, lo cual se puede vislumbrar en los dichos de una de las voluntarias que asistió a la jornada, cuando dijo “yo venía a pasar el día con niños, acompañar, y al final terminé festejando yo” (Registro de campo N° 35, 31/08/24), o bien cuando una de las coordinadoras menciona que luego de cada festejo “volvés a tu casa agotado, matado, cansado pero generar sonrisas es lo que vale” (Registro de campo N° 35, 31/08/24).

En paralelo y teniendo en cuenta el objetivo planteado a lo largo de este escrito, resulta fundamental hacer explícito el rol que cumple el APP en todo esto, más allá del entramado interinstitucional que propicia la conformación de redes en la comunidad, puesto que, en palabras de uno de los técnicos de Casa Abierta, este programa no tiene “la llegada territorial que tiene el Apoyo, sin ustedes no hubiera sido posible” (Registro de campo N° 35, 31/08/24).

Continuando con esta línea de análisis –correspondiente al vínculo interinstitucional–, considero interesante retomar un momento desarrollado a lo largo de la recuperación del proceso vivido, particularmente el día que visité la escuela Ejército Argentino N° 191 en compañía de ambas técnicas del EE, con quienes fuimos a socializar el dispositivo entre la comunidad, ese día también habíamos estado en el Centro de Salud N° 52 de Villa Urquiza, pero al momento de ingresar a la institución educativa todo fue diferente, llegamos en pleno recreo, así que consecuentemente había niños y niñas corriendo por la galería, charlando en rondas o jugando entre pares, pero al momento que mis ojos se encontraron con los de estudiantes del APP, sus caras, e imagino que la mía también, cambiaron, se dibujaron

sonrisas por la sorpresa de encontrarme allí, “ella es mi seño de SeHAS” (Registro de campo N° 36, 02/09/24) dijo uno de ellos con un tono un tanto presumido,

a lo lejos vi a P (...) con su campera de egresada, ella me vió al instante y vino corriendo a darme un abrazo, me sorprendió bastante ya que con su grupo no tengo tanta relación como con los más chiquitos, quienes siempre están corriendo para darte un abrazo. Al poco tiempo también vi a H quien me saludó emocionado y fue corriendo a buscar a U y ambos vinieron haciendo carrera a saludarme. (Registro de campo N° 36, 02/09/24)

Dinámicas como las desarrolladas en este apartado permiten dar cuenta de cómo se constituye el mundo relacional de las y los estudiantes, la convergencia y el encuentro entre la escuela y el SeHAS permite materializar todo un entramado simbólico que se produce a nivel comunitario, donde ellas y ellos son los protagonistas, donde se construyen redes comunicativas, afectivas y a veces burocráticas entre las instituciones que habitan y ocupan un lugar importante en sus vidas. El ser mirados y miradas en otro contexto permite imaginar y otorgarle sentido al hecho de que el trabajo llevado a cabo en SeHAS abarca mucho más que el que se lleva a cabo cada sábado en el APP.

En otra línea de análisis, resulta interesante retomar los aportes de Sluzki (1995) desarrollados en la introducción de este apartado, en los que se señalan las implicancias que tienen las redes sociales en tanto le otorgan sentido a la vida de quienes forman parte de ella. Esto cobra relevancia teniendo en cuenta una intervención que hice en mis primeros pasos por el APP, cuando había cierto grado de malestar docente debido a la dificultad que existía para construir límites sin tener que acudir a la comunicación con las familias de algunos estudiantes. Aquí les comenté que ellas tenían una gran capacidad empática con los niños y niñas, y no sería descabellado hacer algo para que estos puedan empatizar también con ellas, tal vez reconociendo su trabajo, el esfuerzo que llevan a cabo para sostener el espacio o,

simplemente, haciendo explícita la importancia que el APP les da a sus intereses, vivencias, humor y necesidades, para así construir, conjuntamente, dinámicas que hagan que el trabajo de cada sábado sea más colaborativo y cordial. Dicho esto, una de las coordinadoras, días después, me hizo saber que ese “comentario mío le quedó resonando (...) en ese momento se sintió validada y de alguna forma alojada por alguien externo, tuvo la percepción de que se reconocía la labor que ellas hacen sábado a sábado, y que no es justo ni tiene porque “dejar la vida” por ello ni “pasarla mal”” (Registro de campo N° 6, 22/05/24). En este pequeño extracto se percibe cómo, a través de la mirada, las acciones, el reconocimiento y la validación del trabajo llevado a cabo, se produce una organización y reorganización de la identidad de aquellas personas que conforman la red, ofreciendo sentido a sus prácticas, “lo que deriva la experiencia de que “estamos ahí para alguien” o “sirviendo para algo”” (Sluzki, 1995, p. 119).

En otro orden de ideas, es interesante también analizar el APP como un dispositivo que se sostiene, en gran medida, por la gestión colectiva del equipo docente, y donde cada vez que fue necesario, se hicieron colectas de dinero entre personas allegadas, conocidas, amigas o familiares, se buscaron donaciones para solventar los desayunos y meriendas, o bien se gestionó colectivamente la búsqueda de ropa para la realización de un ropero comunitario en el barrio. Teniendo en cuenta esto, resulta pertinente mencionar que, a lo largo del año, el APP recibió, en dos oportunidades, donaciones de entradas para un parque de diversiones ubicado en el centro de la ciudad, y debido a eso, fue necesario recaudar fondos para costear el transporte y los refrigerios para las jornadas. Concretamente, en la primera ocasión se recaudó más del doble de lo necesario, aspecto que permite dar cuenta no solo de la utilidad de esta metodología como práctica plausible de sostener espacios comunitarios, sino también de la importancia que tiene, para aquellas personas que contribuyen voluntariamente, el goce y la garantía de derechos de las niñeces “al descanso y el esparcimiento, al juego y a las

actividades recreativas (...) y a la participación libre en la vida cultural y en las artes” (Convención de los Derechos del Niño [CDN], 2006, p. 23).

Continuando con lo desarrollado hasta el momento, es interesante recuperar prácticas que guardan relación con la colecta mencionada, en la que se pudieron utilizar parte de los fondos recaudados para solventar algunos almuerzos para el TEI, ya que dicho dispositivo tenía la finalidad de alojar infancias desvinculadas de distintas instituciones –aunque primordialmente la escuela– bajo el pretexto de compartir un almuerzo y jugar o realizar manualidades, pero que, en virtud presupuesto destinado no solo para el dispositivo, sino también para el programa de Casas Abiertas, muchas veces resultaba difícil de sostener. Como resultado de esto, el APP aportaba sus propios recursos económicos para que los niños y niñas de Siburu y otros barrios aledaños disfrutaran de una comida sabrosa, caliente y apetitosa, tal y como se puede vislumbrar en los siguientes fragmentos de mis registros de prácticas;

- E nos comentó que había pensado hacer una sopa, porque solo contamos con \$6.900 para hacer la comida, y L preguntó “¿Les gustará la sopa a los chicos?”, así que nos pusimos a debatir qué podíamos hacer y F propuso usar fondos del apoyo pedagógico que habían sobrado de lo recaudado para el Super Park. Así que optamos por hacer fideos con salsa. (Registro de campo N° 9, 03/06/24)
- En relación al tema comida, quedamos en hacer unas hamburguesas porque, según el clima, nos esperan 29° para el miércoles, E propuso hacerlas con arroz, pero F le dijo “naaaa, vamos a hacerlas bien, con un pancito, nosotros todavía tenemos presupuesto del Super Park para utilizar”, quedamos en que F nuevamente se iba a hacer cargo de eso (...) equipo de Casa Abierta, con los \$3.000 que tenían de presupuesto, iban a comprar la lechuga y el tomate. (Registro de campo N° 13, 10/06/24).

En lo descrito en este apartado, se ponen de manifiesto las prioridades y los valores que imparte el APP en la comunidad, donde cobra mayor importancia el trabajo llevado a cabo en conjunto por y para las niñeces del barrio, más allá de los propios intereses como dispositivo, ya que, como bien se mencionó, esos recursos podrían haber sido utilizados para cualquiera fuera la necesidad del APP. La singularidad aquí recae en la lectura que el equipo de coordinación hace de la realidad social, donde he de servirme de las palabras de una de ellas, quien, en una reunión entre los equipos de SeHAS, comentó: “últimamente los chicos tienen más hambre, esto es nuevo, antes sucedía en mucha menor medida” (Registro de campo N° 23, 03/07/24). Aspecto que guarda relación con el hecho de que varios comedores, merenderos y copas de leche de Siburu y barrios cercanos, se vieron en la obligación de cerrar debido al ajuste y desfinanciamiento llevado a cabo por la gestión nacional. Lo cual, siguiendo a Barttolotta y Gago (2023), funciona como intensificador de la implosión social, debido a que el ajuste económico actúa como “una estrategia de enfriamiento a gran escala, mutilando hábitos, afectos, expectativas” (p. 43), y el hecho de privar a los niños y niñas de disfrutar una hamburguesa con pan o un plato de fideos con salsa boloñesa representaba un acto de violencia simbólica.

Siguiendo con esta línea de análisis, donde se pueden entrever los valores e ideales que propicia el APP, considero importante reivindicar la labor llevada a cabo en el momento que –luego de un año– el frío empezaba a cobrar protagonismo una vez más, cuando se colaba entre paredes del SeHAS y de las casas de todas las familias que allí viven, aquí una vez más, el APP se encargaba de gestionar y abordar las necesidades de varias de las familias del barrio mediante la organización de un ropero comunitario. Particularmente no estuve presente cuando se llevó a cabo, pero sí fui a SeHAS unos días antes a separar y clasificar ropa, conmigo estaban una coordinadora y una docente, quienes nos preguntábamos ““Manga larga, niña/adolescente?” “Pantalón largo niño unisex?” “Manga corta señora?”” (Registro de

campo N° 11, 07/06/24) a medida que doblábamos prendas para saber dónde estaba cada pila de ropa. Con nosotras estaban una estudiante y su mamá, ellas tenían la posibilidad de elegirse algunas cosas antes de que se lleve a cabo el ropero, la más pequeña desdoblaba ropa, se probaba, volvía a acomodar y así se fue eligiendo bastante para ella, su madre y su hermanita bebé, aunque llegado un momento, la coordinadora del APP le explicó que, por más que a ella le encantaría que se lleve toda la ropa que se había elegido, no podría “porque había muchas familias del barrio que también lo necesitaban” (Registro de campo N° 11, 07/06/24).

Estas simples palabras, a mi criterio, permiten distinguir que el sentido colectivo que promueve el APP también apunta a ser compartido por quienes forman parte de este espacio, ya que la tarea de explicarle a una niña que también hemos de priorizar la vida y las necesidades de nuestros pares, quienes habitan la misma comunidad, asisten a la misma escuela y compran en el mismo almacén, no representa un hecho menor, y de esto se trata el trabajo artesanal de construir redes, de tener siempre presente la vida en comunidad, la subjetividad ajena, y el construir nociones comunes bajo la “posibilidad de potencializar las redes de solidaridad entre las personas que” comparten problemas similares (Dabas, 1993, p. 17).

Para finalizar este apartado, me parece interesante recuperar las voces de las familias, particularmente de aquellas que tuvieron lugar en la jornada de cierre del primer semestre, ya que, tal y como se mencionó con anterioridad, este representó un momento que despertó muchas emociones en mí y me permitió materializar el papel y la implicancia que tiene el APP en la comunidad. Ellas son fieles testigos del trabajo llevado a cabo durante años, son quienes pueden evidenciar los avances en cuanto a la alfabetización de los niños y niñas que asisten al espacio, de las posibilidades y oportunidades que ahí se desarrollan, del sentido de pertenencia que construyen, de las herramientas que muchas veces se socializan en el barrio,

entre tantas otras cosas. Ese día quedaron resonando en mí las palabras de una madre, quien alzó la voz y dijo “me abrí mucho, estoy muy agradecida por todo, por la integración, por el avance, porque hoy en día M reconoce y recorta letras, por el par de zapatillas que le han dado, yo me abrí mucho gracias a este lugar (...) yo no confío ni siquiera en mi sombra, tenemos que tomar conciencia con nuestros niños, no hay que dejar que le hagan daño” (Registro de campo N° 24, 06/07/24).

Lo aquí citado, como bien se mencionó, permite no solo dar cuenta y materializar el trabajo llevado a cabo sábado a sábado en el SeHAS, sino también seguir pensando líneas de acción para abordar desde el APP, hacer partícipe a la comunidad en la práctica, abrir nuevos interrogantes y empoderar el encuentro como “una experiencia de tramitación de la alteridad, de la ajenidad, de lo insondable del otro/a, que puede devenir en la construcción de un vínculo –de confianza–” (Barrault, 2007, p. 12). O bien, expresado en palabras de una integrante de la comisión directiva de SeHAS; “siempre es importante impulsar a no quedarnos solos con nuestros problemas, abrazar la comunidad” (Registro de campo N° 24, 06/07/24)

9.2.3 Análisis de la experiencia desde una posición necesariamente feminista

Llegado este momento del análisis, considero pertinente detenerme a reflexionar sobre este punto más en profundidad, debido a que, si bien a lo largo de este trabajo se ha hecho un análisis de los objetivos específicos desde una perspectiva de género, estimo que se puede ahondar más en profundidad sobre diversas prácticas que llevan a cabo en el APP que han de tener otro protagonismo y analizarse en un apartado como este.

Para dar comienzo al análisis de esta sección, resulta clave comenzar por mencionar el hecho de que la gran mayoría de estudiantes que asisten al APP lo hacen en compañía de mujeres, aspecto del que fui testigo el primer día que llegué al SeHAS en compañía de mi tutora y compañero de contexto: “estábamos esperando para entrar a la institución, había

terminado el Apoyo, las y los estudiantes estaban saliendo y se iban con sus madres/hermanas/cuidadoras, otras vivían justo en frente, cruzaron la calle y entraron” (Registro de campo N° 1, 04/05/24), o bien, cuando en una reunión de planificación del TEI, entre el equipo técnico de Casas Abiertas y el APP, se comentó acerca de la cantidad de niñas y niños del barrio que “son cuidados por sus abuelas, ya sea por consumo, trabajo o privación de la libertad de alguno de los mapadres” (Registro de campo N° 6, 22/05/24). Aspectos que, siguiendo a Zibecchi (2019), permiten analizar el cuidado desde un enfoque colectivo, donde las tareas de esta índole son llevadas a cabo por redes de mujeres, las cuales permiten que, en este caso, abuelas, madres, tías y hermanas “del barrio puedan desarrollar otros tipos de trabajos” (p. 124) o bien dedicar el tiempo libre a actividades de ocio y disfrute un sábado por la mañana.

Continuando con esta línea argumentativa referida a los cuidados que propicia el APP, considero fundamental reivindicar el trabajo llevado a cabo por las docentes a lo largo del año cuando, cada vez que tenían la posibilidad, llevaban un bizcochuelo, budín o galletas para que las y los estudiantes pudieran desayunar algo distinto a los criollos o galletas que el APP recibía de las donaciones. Aspecto que cobraba más relevancia al momento de festejar los cumpleaños de quienes asistían al espacio, ya que estas se encargaban de tener registro de cada fecha y coordinar previamente en caso de que alguien haya cumplido años en la semana o un día sábado, y donde, gracias a esta dinámica, se generaba un momento de encuentro y celebración en la plaza de enfrente con todos los grupos de diferentes edades. Particularmente, para la segunda mitad del año, cuando los días eran cada vez más calurosos y el sol ilumina con más fuerza, parecía que los cumpleaños se multiplicaban y con ellos las tortas, usualmente decoradas con dulce de leche, chocolate, confites, gomitas o banana para acompañar con jugos frescos, para los que también, cabe mencionar, se encargaban de llevar hielo desde sus casas.

Esto mantiene relación –desde mi punto de vista– a lo que se refiere Boff (2002) cuando explica que “la ternura vital es sinónimo de cuidado esencial” (p. 95) y agrega que esta cualidad surge cuando una se descentra de sí misma y atravesada por la diferencia, la historia, la vida y las luchas de otras personas, sale en dirección a ellas movilizada por el amor, noción que a mi parecer hay que reivindicar, pero sin caer en estereotipos de género basados en la división sexual del trabajo, donde se ha fundamentado la mal llamada “naturaleza” de varones y mujeres justificada sobre la capacidad reproductiva de estas últimas, en la que su presunto instinto materno, emotividad y preocupación por las personas se contraponen a las cualidades de los varones quienes serían “esencialmente “racionales”” (Faur, 2014 como se citó en Brovelli, 2019, pp. 33-34). Continuando con el análisis, he de agregar que, si reivindicamos esta lógica patriarcal, el cuidado sería una práctica que deriva del amor, por lo cual se infiere que es algo para lo que no se necesitan conocimientos, formación o profesionalización, y consecuentemente estaríamos contribuyendo a la invisibilización del trabajo llevado a cabo por mujeres (Brovelli, 2019, p. 34).

Llegados a este punto y sin perder de vista lo desarrollado a lo largo del trabajo en relación al papel que tiene el APP en la comunidad, hemos de reivindicar los cuidados como “modos a través de los cuales ese ligamiento social se crea y se repara” (De la Aldea, 2019 como se citó en Rodríguez, 2020, p. 90) y es por ello que, siguiendo a De la Aldea (2019) “trabajar sobre la restauración del valor primario de los cuidados, en diferentes esferas y modalidades, se hace imprescindible para recuperar las formas humanas de convivencia” (como se citó en Rodríguez, 2020, p. 90).

10. CONSIDERACIONES FINALES

Al mirar en perspectiva lo vivido durante mi paso por SeHAS y el trabajo realizado desde una metodología como lo es la sistematización de experiencias, considero pertinente mencionar que, en mis primeros pasos por la institución, mientras construía el eje a sistematizar, podía inferir que el APP hacía, abordaba y alojaba “mucho más” que el acompañamiento a trayectorias educativas, tarea que –en esencia– supone una gran cuota de compromiso, planificación y esfuerzo, pero todavía no lograba entender a qué me refería con eso. Con el pasar del tiempo, la continua lectura y la socialización de lo vivido semana a semana con mis pares y tutora, fui capaz de concluir que lo hacía el APP era, en efecto, no solo promover la salud comunitaria, sino también construir redes tanto en Villa Siburu como en barrios aledaños.

En relación a esto, tomando como punto de partida el primer objetivo planteado, referido a describir aquellas prácticas que promueven la salud comunitaria, he de mencionar que la principal de ellas, la cual bajo –mi punto de vista– se constituye como una filosofía que permite que aquellas niñeces que habitan, tanto el APP como el SeHAS, sean vistas y alojadas como protagónicas de su propio aprendizaje y proyecto de vida. En lugares como este no se subestiman sus aportes, se abrazan todo tipo de inferencias, saberes y vivencias que estas puedan hacer a la hora de tomar decisiones sobre sus propias vidas (Morales, 2024), aspecto que, por su naturaleza, representa el rol que ha de cumplir la PSC, desde el cual hemos de aceptar nuestra propia ignorancia (Savaria, 2023) respecto de la comunidad en la que nos insertamos, a la par que descartamos toda “consideración pasiva” (Montero, 2004, p. 44) que podamos hacer de esta misma. Los y las psicólogas comunitarias no somos portadoras de saber por sobre la misma comunidad con la que intervenimos, ni mucho menos sus salvadoras, sino, como bien se mencionó a lo largo de este trabajo, somos facilitadores y facilitadoras en sus procesos de búsqueda y democratización de la salud.

Continuando con las consideraciones pertinentes al objetivo mencionado, he de subrayar y recuperar que las prácticas analizadas con anterioridad, como aquellas que propician la construcción de una identidad colectiva y un sentido de pertenencia, que fomentan dinámicas grupales por sobre las individuales, que hacen partícipe -desde diferentes tareas- a todas y todos los estudiantes que asisten al APP y por último, que permiten la tramitación y el abordaje de emociones de quienes forman parte del dispositivo, han de ser reivindicadas y entendidas, no sólo como acciones que promueven la salud comunitaria, comprendiendo que es, en la interacción entre el equipo del APP y la comunidad, donde se construye la salud (Duro Martínez, 1999), sino también como prácticas que han de leerse como una forma de resistencia de los pueblos a reproducir dinámicas que respondan a una lógica líquida, asociada a la levedad y a la fluidez (Bauman, 2000), donde los lazos sociales se resquebrajan y con ellos la cooperación entre pares, donde la individualidad nos desvincula de la comunidad, dejándonos a la deriva para lidiar en soledad con nuestras fallas, aciertos, angustias, alegrías, frustraciones y satisfacciones.

Por consiguiente, en cuanto al segundo objetivo de este escrito, aquel formulado a fin de identificar las prácticas que contribuyen a la construcción de redes en territorio, es interesante analizar cómo estas se pueden construir, manifestar y tejer de diversas maneras, como puede ser; estableciendo contacto con la población que no necesariamente concurre al dispositivo, así como también, con otras instituciones presentes en el barrio o en la cercanía, instrumentalizando el juego y el disfrute de forma que la comunidad pueda encontrarse, celebrar o simplemente aprovechar el espacio público, otorgándole sentido y validando el trabajo de todas las personas que voluntariamente se encargan de sostener el espacio o bien, valiéndose de la cooperación y gestión colectivas para abordar los distintos emergentes o satisfacer las necesidades que puedan surgir en el barrio.

Esto es posible de sostenerse en el tiempo debido a que, como bien se mencionó en diversas ocasiones a lo largo de este escrito, hemos de recordar que las redes operan bajo una lógica basada en la reciprocidad, la cual en resumidas cuentas explica que; “cuando se convoca a la red se debe esperar ser a la vez, convocado” (Dabas y Perrone, 1999, p. 3), aspecto que se puede vislumbrar en el hecho de que hay un vínculo de confianza mutua construido entre la comunidad y el SeHAS, pero particularmente entre la comunidad y el APP, frente al cual no sólo los niños, niñas y adolescentes que asisten lo hacen desde un lugar de seguridad, confidencialidad y respeto, sino también sus familias, quienes año a año apuestan para que el dispositivo se sostenga.

Ahora bien, en cuanto al análisis realizado desde una perspectiva de género, considero crucial e inminente reivindicar, no sólo desde mi lugar singular de estudiante, sino socialmente, el trabajo llevado a cabo por mujeres. Puesto que, tal y como sucede en el APP, al igual que en tantos otros espacios comunitarios a lo largo y ancho del país, éstos, con el alto impacto que tienen en los territorios, se sostienen y gestionan –en su inmensa mayoría– gracias al trabajo de éstas. Aspecto que a su vez, he de agregar, aumenta la brecha salarial entre unos y otras, debido a que por un lado –como bien se mencionó en el desarrollo de este escrito– los trabajos de cuidados no son reconocidos socialmente como tales, y en casos como en el analizado en este TIF, donde la labor es voluntaria, no existe remuneración, pero, además, la realidad demuestra de que, si así fuera, el trabajo en estos contextos, al menos desde el ámbito de la psicología, se ve cada vez más precarizado.

Teniendo en cuenta lo aquí expuesto, considero interesante reflexionar acerca de aquello que definimos como masculino y femenino, nociones que son construidas cultural e históricamente, y como tales “pueden ser reconstruidas según las múltiples interpretaciones posibles, siempre que estas logren acumular poder como para incidir en las diferentes prácticas sociales en las que se trama el “habitus” de género” (Buffa, 2008, p. 5).

Por último, a modo de cierre, he de mencionar algunos aprendizajes que tuve en mi rol como practicante, los cuales se relacionan intrínsecamente con la posibilidad de haber realizado mis prácticas profesionales enmarcadas en la PSC, desde la cual hemos de desarrollar capacidades como la paciencia y la constancia a la hora de intervenir en territorio, pero también, para aprender y generar conocimientos desde una metodología como lo es la sistematización de experiencias, desde la que hemos de contar, además, con un criterio de análisis que esté siempre enmarcado en la realidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*. 26(73). 249-264.
- Askunze, C. Eizaguirre, M. y Urrutia, G. (2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas*. <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/165>
- Bang, C. (2012). El juego en el espacio público y la participación comunitaria: una experiencia de promoción de salud mental en la comunidad. *Ludicamente*, 1(2). <http://hdl.handle.net/11336/198825>
- Barnechea Garcia, M. M. y Morgan Tirado M. L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias y retos* N° 15, 97-107.
- Barraut, O. (2007). *Psicología Comunitaria y Espacios de encuentro: una lectura desde la subjetividad*. I y II Foro de Trabajo Comunitario organizado por la Cátedra Estrategias de Intervención Comunitaria. Facultad de Psicología. U.N.C.
- Barttolotta, L. y Gago, I. (2023). *Implosión Apuntes sobre la cuestión social en la precariedad*. Tinta Limón.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Brizzio, L. R. y Genne Pérez, F. (2023). *Voces que habitan, (de) protagonismo y representaciones en un mundo de adultes*. [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/11086/552732>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Editorial Trotta.
- <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/El-Cuidado-Esencial-Boff.pdf>
- Brovelli, K. (2019). El cuidado: una actividad indispensable pero invisible. En Guerrero, G. N., Ramacciotti, K. y Zangaro, M. (compiladoras) *Los derroteros del cuidado* (1a ed.,

pp. 31-44) Universidad Nacional de Quilmes.

<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/169833>

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.

Código de Ética del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba, Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. Aprobado por Asamblea Extraordinaria del 12 de noviembre de 2016.

Dabas, E. (1993). *Red de redes*. Las prácticas de intervención en redes sociales. Paidós.

Dabas, E. Casserly, P. y Lemus, J. (s.f.). *Módulo 9 Salud y Redes*. Ministerio de Salud de la Nación.

Duro Martínez, J. C. (1999). DISCURSOS Y PRÁCTICAS PROFESIONALES DE PSICOLOGÍA SOCIAL EN SALUD COMUNITARIA [Tesis doctoral] Universidad autónoma de Madrid.

Duro Martínez, J. C. (2001). Psicología y Salud Comunitaria durante la Transición Democrática. *Psicología Clínica y salud*. 12.

Educación y crecer [EyC]. (s.f.). *Fundación Educar y Crecer*. <https://www.educarycrecer.org/>

Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA). Código de Ética Nacional. Aprobado el 10 de abril de 1999, modificado el 30 de noviembre de 2013.

Ferrero, A. (2012). Guía de Compromiso Ético para las prácticas preprofesionales en Psicología. *Fundamentos en humanidades*. 25(1). 135-151.

Freire, P. (1993). Educación popular. *Cuadernos de Educación*. 167, 39-50.

García Fanlo, L. (2010). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei Revista de Filosofía*. 74.

- Giusto-Ampuero, A. (2021). PRÁCTICAS DE CUIDADO: INTERSUBJETIVIDAD, INTERSECCIONALIDAD Y POLÍTICAS SOCIALES. *Prisma social*, (32) pp. 526-536.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Jara Holliday, O. (2011a). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Decisio* 28, 67-74.
- Jara Holliday, O. (2011b). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. *Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias*.
- Kaplan, C. y Arevalos, D. (2021). Capítulo 1 Las emociones a flor de piel Educar para la sensibilidad hacia los demás. En C. Kaplan (dir.), E. Szapu y D. Arevalos (revs.) *Los sentimientos en la escena educativa*. (pp. 9-29). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Lungo, M. (28 de agosto 2024). *La educación del futuro tiene que ver con una concientización del humanismo, de la sensibilidad social. / Entrevistada por Aro Gustavo*. Revista Hoy Día Córdoba.
<https://hoydia.com.ar/sociedad/la-educacion-del-futuro-tiene-que-ver-con-una-concientizacion-del-humanismo-de-la-sensibilidad-social/>
- Montero, M. (2004a). Capítulo 3 El paradigma de la psicología social comunitaria y su fundamentación ética y relacional. *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. (pp. 41-53). Editorial Paidós.
- Montero, M. (2004b). Capítulo 5 La comunidad como ámbito de ciudadanía; carácter político del trabajo psicosocial comunitario. *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. (pp. 143-171) Editorial Paidós.
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), 387-400.

- Morales, S. (2024). Adultocentrismo, adultismo y violencias contra niños y niñas: Una mirada crítica sobre las relaciones de poder entre clases de edad. *Taboo, Spring*. 151-193.
- Morales, S. (2023). Educación popular con niñxs. Aprendizajes, desafíos y esperanzas. En G. Magistris y S. Morales, *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces*. (1a ed., pp. 48-74). Chirimbote.
- Muro, J., Fara, Y., López-Fleming, S., Nieva Mora, C., Suarez, M., Vizueta, G. y Barrault, O. (2019). Capítulo 6 Consideraciones sobre las implicancias de las experiencias de Reconocimiento Territorial. En O. Barrault, M. Chena, I. Díaz, J. Muro, y S. Plaza, *Tramas que insisten*. Cuadernos de Psicología Comunitaria N° 2. Serie Debates en Psicología Comunitaria.
- Noticias Gobierno de Córdoba. (26 de abril de 2023). *En las Casas Abiertas se promueve el fortalecimiento de derechos*.
<https://prensa.cba.gov.ar/informacion-general/en-las-casas-abiertas-se-promueve-el-fortalecimiento-de-derechos/>
- Osario, J. (2014). Psicología y ética comunitaria. *Repensar la psicología y lo comunitario en América Latina*. (pp. 69-86) Universidad de Tijuana CUT.
- Palumbo, M., Guelman, A., Cabaluz-Ducasse, F., Salazar, M. (2020). *Educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana*. CLACSO.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/15706>
- Plaza, S. (2019). Capítulo 1 Apuntes sobre psicología comunitaria. En O. Barrault, M. Chena, I. Díaz, J. Muro, y S. Plaza *Tramas que insisten*. Cuadernos de Psicología Comunitaria N° 2. Serie Debates en Psicología Comunitaria.
- Ravazzola, M. C. (1995). Las mujeres y las redes sociales. Una mirada sobre las redes sociales teniendo en cuenta las diferencias de género. En E. Dabas y D. Najmanovich,

Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil. (pp. 189-202). Paidós.

Rodríguez, S. (2020). Prácticas de cuidado, mujeres y organizaciones comunitarias. *Prólogos*, 12. pp. 71-102. <http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/1559>

Rodrigou, M. (1999). Algunas referencias en relación a qué y cómo registrar. En A. Correa, *Notas para una Psicología Social*. Brujas.

Rovere, M. (2006). *Redes en Salud; los Grupos, las Instituciones, la Comunidad*. (2ª ed.) El Agora.

<https://elagoraasociacioncivil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/05/redes-en-salud.pdf>

Ruiz, I., Colman, D., Villarreal, M., Ortiz-Gallo, C., Gomez Lucuix, B., Barrault, O., Plaza, S. (2020). El Barrio Como Espacio De Tramitación De Diferencias Y Malestares En El Diario Vivir. *Anuario de Investigaciones*, 5(6). 122-138. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/31545>

Saforcada, E. (2010). Acerca del concepto de Salud Comunitaria. *Salud Comunitaria y Sociedad*, 1(1), 7-19.

Saidón, O. (1995). Las Redes: Pensar de otro modo. En E. Dabas y D. Najmanovich, *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil.* (pp. 203-207). Paidós.

Savaria, A. P. (19 de junio de 2024). *Habitando las fronteras... Notas sobre el quehacer como psicóloga comunitaria*. Residencia de Psicología Comunitaria. <https://repsicom.wordpress.com/2024/06/19/habitando-las-fronterasnotas-sobre-el-quehacer-como-psicologa-comunitaria/>

Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia. (s.f.). *Casas abiertas*. <https://senaf.cba.gov.ar/index.php/programas/casas-abiertas/>

- SeHAS. (s.f.). *SeHAS - Servicio Habitacional y de Acción Social*. <https://sehas.org.ar/>
- Sluzki, C. (1995). De cómo la red social afecta a la salud del individuo y la salud del individuo afecta a la red social. En E. Dabas y D. Najmanovich, *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. (pp. 114-123). Paidós.
- Zibecchi, C. (2019). Trabajo y relaciones de cuidado en el espacio comunitario. En G. N. Guerrero, K. Ramacciotti y M. Zangaro (compiladoras) *Los derroteros del cuidado* (1a ed., pp. 113-127). Universidad Nacional de Quilmes. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/169833>