

Psicopedagogía: Enfoque social – comunitario y su aporte a la formación ciudadana

Psychopedagogy: Social-community approach and its contribution to citizenship education

Hamlet Stebphenso Valencia Oyola

Universidad de Panamá, Panamá

Recibido el 24 de junio del 2025, aceptado el 17 de junio del 2025, en línea el 30 de julio del 2025.

Resumen

La psicopedagogía social y comunitaria aporta a la Educación con un enfoque transformador que trasciende el aula tradicional, abordando problemas educativos desde una perspectiva colectiva y contextual. En ese sentido, si se utilizan en el aula instrumentos de recolección de información con los estudiantes, tales como, la observación participativa, entrevistas, grupos focales e historias de vida, se tendría material muy rico para una investigación de aula, basada en la pedagogía crítica de Freire y el pensamiento crítico de Hooks. Se trata finalmente de conectar la psicopedagogía social y comunitaria con la formación ciudadana, y con la finalidad de entender cómo esta disciplina fortalece la formación ciudadana. Este artículo muestra perspectivas para adaptar los contenidos curriculares a realidades sociales y culturales locales. Se discute cómo la psicopedagogía social y comunitaria interviene en crisis estructurales (violencia, injusticia, pobreza, entre otras) al crear metodologías educativas que convierten las escuelas en espacios de investigación y de conciencia colectiva, que al fin de cuentas aportan a la formación ciudadana del estudiante. La metodología utilizada es el análisis de contenido, la cual es una técnica de investigación para alcanzar la descripción sistemática, objetiva, y cualitativa del contenido.

Palabras clave: psicopedagogía, psicopedagogía social – comunitaria, formación ciudadana, pedagogía crítica, pensamiento crítico.

Abstract

Social and community psychopedagogy contributes to education with a transformative approach that transcends the traditional classroom, addressing educational problems from a collective and contextual perspective. In this context, the utilization of data collection instruments within the educational environment, including participatory observation, interviews, focus groups, and narratives of life experiences, would yield substantial qualitative material for scholarly inquiry in the classroom, grounded in Freire's framework of critical pedagogy and Hooks' principles of critical thinking. Ultimately, the aim is to connect social and community psychopedagogy with citizenship education, with the goal of understanding how this discipline strengthens citizenship education. This article offers perspectives for adapting curricular content to local social and cultural realities. It discusses how social and community psychopedagogy intervenes in structural crises (violence, injustice, poverty, among others) by creating educational methodologies that transform schools into spaces for research and collective awareness, which ultimately contribute to students' citizenship education. The employed methodology is content analysis, a research technique designed to attain a systematic, objective, and qualitative characterization of content.

Keywords: psychopedagogy, social-community psychopedagogy, citizenship education, critical pedagogy, critical thinking.

Autor para correspondencia, eco1776@gmail.com

1. Introducción

La Psicopedagogía resulta de interés para la comunidad científica debido a que presenta notables avances en el tiempo en sus enfoques epistemológicos, tales como el médico, la psicología genética, el clínico (psicoanálisis), el encuadre cultural, el social-comunitario, entre otros. Su objeto de estudio y rol institucional varía de acuerdo a la concepción epistemológica del momento histórico y de las prácticas que se desprenden de tiempo en que se desarrollan. Se pone énfasis en este artículo a la psicopedagogía social y comunitaria, la cual se presenta como alternativa a los retos actuales de la sociedad en general, enmarcada en contextos comunitarios específicos.

La conceptualización actual de la Psicopedagogía ha generado una diversidad de teorías, métodos y prácticas. Esta disciplina se caracteriza por su naturaleza multidisciplinar e interdisciplinaria. Tal pluralidad imposibilita definir un objeto de estudio único de manera categórica. No obstante, existen puntos comunes dentro de la amplitud histórica psicopedagógica. Esto permite postular un objeto de estudio general: el aprendizaje. Como señala Cerdá (2010), se trata de los "aprendizajes", que "pueden enfocarse desde diferentes ángulos, con disímiles perspectivas y desde distintas dimensiones" (p. 12).

La falta de articulación entre teoría plural (aprendizajes multidimensionales) y práctica concreta explica la identidad difusa en la psicopedagogía. En el trabajo de Peña y Acevedo (2011), el psicopedagogo en Colombia carece de "identidad profesional", debido a que la consolidación de una comunidad académica con producción científica es escasa y poco estructurada como organización. Además, hace falta rigor conceptual, profesional sobre saberes y prácticas. Debido a que los ejercicios psicopedagógicos en nuestro contexto toman "un camino que poco tiene que ver con los elementos que dieron origen" (p. 128). La dificultad del psicopedagogo es que su rol presenta poca claridad.

En términos de aprendizajes, la ambigüedad del rol psicopedagógico encuentra en la psicopedagogía social y comunitaria un marco transformador que redefine su identidad profesional y supera los enfoques fragmentados. Ello porque presenta un rol de mediador comunitario, pues facilita procesos colectivos (diagnósticos participativos, proyectos de inclusión educativa, entre otros) trascendiendo el asesoramiento individual.

Este artículo aborda el papel de la psicopedagogía social y comunitaria frente a los desafíos contemporáneos en contextos comunitarios específicos. Su objetivo principal es analizar cómo esta disciplina puede contribuir al fortalecimiento de la formación ciudadana, integrando herramientas cognitivas para el desarrollo social, académico y formativo de los individuos. Para ello, propone el uso de instrumentos de recolección de información en el aula —como observación participante, entrevistas, grupos focales e historias de vida—, generando insumos para investigaciones basadas en la pedagogía crítica de Freire y el pensamiento crítico de Hooks.

La psicopedagogía social consolida su identidad disciplinar mediante una doble articulación: por un lado, la praxis comunitaria que orienta sus objetivos hacia la transformación social, y por otro, el rigor metodológico sustentado en el análisis crítico de narrativas. Esta sinergia entre acción en territorios y sistematización de voces locales permite tejer un marco epistemológico coherente, superando fragmentaciones históricas al convertir las realidades comunitarias en el núcleo de su quehacer científico-pedagógico.

Metodológicamente, se emplea el análisis de contenido como técnica de investigación cualitativa. Este método permite la descripción sistemática y objetiva de material textual, con el fin de rastrear y analizar conceptos clave (psicopedagogía social y comunitaria, formación ciudadana, etc.) en múltiples dimensiones. El análisis de contenido posibilita develar los marcos ideológicos subyacentes en las producciones teóricas psicopedagógicas. Esta estrategia metodológica enfrenta modelos antagónicos, destacando por un lado el enfoque bancario que cosifica el conocimiento y por otro el emancipador que promueve la agencia comunitaria.

Este proceso metodológico se desarrolla mediante fases secuenciales: inicia con la identificación de fuentes en bases de datos académicas especializadas como Google Scholar, ResearchGate, Redalyc, SciELO y Dialnet; continúa con un análisis comparativo de contenidos; avanza hacia la síntesis conceptual y categorización temática; y culmina con la presentación crítica de hallazgos. La estructura del artículo se articula en tres ejes fundamentales: introducción, desarrollo (organizado en cinco secciones temáticas) y conclusiones. Con este diseño, el artículo busca ofrecer herramientas conceptuales para potenciar la formación ciudadana desde el ámbito psicopedagógico.

2. Desarrollo

2.1 *Reseña histórica de la Psicopedagogía. Parte I.*

Desde finales del siglo XIX en Francia se inició la indagación sobre la relación entre psicología y pedagogía. Esta tendencia se evidencia en el artículo de Hervé-Terral (1994), donde identifica a Marion H. como precursor de la psicopedagogía moderna en 1880, a partir de sus *Lecciones de Psicología aplicada a la educación*. Marion afirmaba: "Es cierto que hay una estrecha relación entre psicología y moralidad por un lado, y la pedagogía por el otro, definida como ciencia de la educación" (p. 110).

A finales del siglo XIX, el movimiento Child Study impulsó a la psicología a explorar el concepto de "infancia" como un nuevo perfil. Este enfoque convirtió dicho periodo en un fértil terreno para la experimentación y comprobación científica empírica. En Europa y América proliferó entonces la pedagogía científica o experimental, interesada especialmente en el diagnóstico de salud mental y la clasificación del alumnado. Dicha corriente llevó posteriormente a maestros a investigar en el campo de la psicopedagogía. Esta transición respondía a dos factores clave: las dudas sobre su práctica docente y las dificultades encontradas en aulas con estudiantes diversos en tipologías, necesidades y problemáticas (Moreau y Bisquerra, 2010).

Los movimientos analizados (Marion, Child Study, pedagogía experimental) centraron su análisis en individuos aislados (niño/alumno) o en relaciones binarias docente-estudiante. Esta aproximación evidenció dos limitaciones fundamentales: primero, la incapacidad para comprender el aprendizaje como fenómeno comunitario arraigado en redes sociales, cultura local y memoria colectiva; segundo, la falta de cuestionamiento crítico sobre cómo sus sistemas de clasificación reproducían desigualdades, como ejemplifica la patologización de minorías étnicas o grupos en situación de pobreza. A esto se suma que los docentes-investigadores actuaban sobre los estudiantes, sin generar procesos con las comunidades implicadas.

El siglo XX, tiene en Piaget, uno de los mayores representantes en la comprensión del aprendizaje, desde la llamada "psicología genética". Enfocado desde la perspectiva de la ciencia experimental, la cual se basa en los hechos, este tipo de saber requiere observación, experimentación y validez comprobable. Es Cerdá (2010) quien describe la preocupación intelectual de Piaget, y nos comenta que no fue tanto psicológica, sino más bien epistemológica, es decir, buscaba "las formas lógicas con las cuales se crea conocimiento y es por ello que indaga cómo se construyen estas formas lógicas en el tiempo" (p. 10).

El pensamiento social de Vygotsky, también influenció el siglo XX, ya que enfatiza la importancia del contexto social en el desarrollo cognitivo, subrayando cómo las interacciones sociales influyen en el aprendizaje y la formación de la identidad (Gauvain, 2008). Este enfoque destaca la necesidad de considerar las dimensiones sociales y culturales en la educación, promoviendo una comprensión más holística del proceso de aprendizaje y desarrollo personal. Este marco teórico resalta la relevancia de las emociones y la subjetividad en el aprendizaje, conceptos que Vygotsky exploró profundamente en su obra (González, 2011).

Estas visiones, proveen andamiajes epistemológicos para una educación ciudadana transformadora: Piaget aporta la base cognitiva para el juicio ético-político, mientras Vygotsky ofrece el marco para su construcción colectiva y situada. La psicopedagogía social actual debe integrarlas

para formar ciudadanos que no solo piensen críticamente (Piaget), sino que actúen solidariamente en contextos reales (Vygotsky). En Piaget, la teoría del desarrollo cognitivo (etapas de razonamiento moral) sustenta la formación de ciudadanos capaces de juicios éticos complejos. El aprendizaje activo que propone fomenta habilidades clave para la ciudadanía: análisis de problemas sociales, toma de perspectivas múltiples y resolución de conflictos mediante negociación dialógica.

2.2 Reseña histórica de la Psicopedagogía. Parte II.

En Latinoamérica se llamó “Psicopedagogía” a las relaciones entre psicología y pedagogía, debido a que la psicología realiza aplicaciones pedagógicas, como la creación y aplicación de test mentales, diagnósticos, entre otros (Ortiz y Mariño, 2014). En Colombia, “la psicopedagogía surgió para acompañar y hacer seguimiento de los procesos individuales de los estudiantes” (Peña y Acevedo, 2011, p. 129), y se enfocó en las problemáticas que los estudiantes presentaban en forma individual, que se derivaban de los procesos escolares. La psicopedagogía se institucionaliza en Brasil en los 70’s, desde un punto de vista médico, y en relación a los problemas de aprendizaje, analizados desde el punto de vista institucional escolar (Tavares, 2023).

El giro socio-comunitario reinterpreta ese legado. Traslada el foco de los "déficits individuales" hacia las exclusiones sistémicas (pobreza, violencia estructural, currículos irrelevantes), situando la dignidad comunitaria como centro de una praxis que desnaturaliza las causas ocultas del fracaso escolar. Desde esta perspectiva, los llamados "problemas de aprendizaje" se desenmascaran como expresiones de exclusiones sistémicas —pobreza, violencia estructural o currículos culturalmente excluyentes—, nunca como meros déficits individuales.

En el caso chileno, Cortez y Espinoza (2023), nos comentan cómo en las últimas décadas los esfuerzos teóricos han buscado superar la base positivista conductista que imperaba en su tradición. La formación profesional de psicopedagogía chilena se ha dirigido hacia una base humanista, teniendo en cuenta las necesidades sociales e individuales. En ese cambio, el constructivismo (basado en Piaget y Vigotsky) ha sido importante. Se trata de concebir el conocimiento como una construcción que el sujeto va gestionando día a día, desde la interacción de factores cognitivos y sociales. La conciben como una “metateoría” en la que el sujeto presenta una interiorización de la realidad. Este avance teórico, se convirtió en la base para que posteriormente influya en el diseño curricular, actualización y profesionalización docente, de tal forma que presente avances en la naturaleza del aprendizaje humano.

La superación del reduccionismo conductista en Chile, mediante el giro humanista —énfasis en necesidades sociales— y el constructivismo —interacción de factores cognitivos y sociales—, converge con la visión comunitaria al rechazar modelos mecanicistas. Esta sintonía se ejemplifica en la concepción del conocimiento como construcción gestionada cotidianamente. Esta idea armoniza con aprendizajes situados en prácticas colectivas propias de la psicopedagogía social. Además, la incidencia de este enfoque en políticas educativas —diseño curricular y formación docente— abre espacios decisivos para integrar participación comunitaria en proyectos pedagógicos, como la memoria histórica.

A partir de las premisas del paradigma de la complejidad, Argentina se hace pionera de la llamada psicopedagogía clínica. Allí, Cantú (2014), propone el concepto de “relación de objeto”. En la relación de objeto intervienen mecanismos de proyección e identificación, se busca que el objeto sea real en el sentido de formar parte de la realidad compartida por todos. Así, el sujeto se construye en relación con dichas significaciones, las cuales, serán producto de un trabajo de apropiación. El objeto construido es producto del proceso de simbolización y se sustenta en un movimiento autónomo de la imaginación.

En esta misma línea, Adinolfi et al. (2014), plantean que lo importante es descubrir la especificidad de los recursos simbólicos con los que cuenta la persona, además de sus sentidos históricos y subjetivos, con lo cual se pueden identificar la producción gráfica, narrativa, habilidad lectora, escritural y cognitiva. Se trata de llevarnos a la dimensión de la “producción simbólica”,

entendida como “la modalidad de apropiación singular que el sujeto hace del lenguaje y los objetos de conocimiento, a la vez, en tanto oferta simbólica de inscripción social y en tanto capaz de otorgarle sentido a su experiencia subjetiva” (p.37). Una experiencia de aprendizaje basada en la pulsión del deseo que permite la relación simbólica con el objeto.

La psicopedagogía clínica argentina y el enfoque social-comunitario establecen una relación dialéctica donde los procesos individuales y colectivos se retroalimentan críticamente. Por un lado, la clínica enfatiza cómo el sujeto construye significados mediante la "relación de objeto" — mecanismos de proyección e identificación— y la "producción simbólica" (gráfica, narrativa) como apropiación singular del lenguaje. Por otro, la mirada comunitaria revela que estos recursos simbólicos individuales son sedimentos de memorias colectivas y luchas culturales. Así, el dibujo de un niño sobre violencia no solo expresa su mundo interno, sino que documenta violencias estructurales de su territorio, entrelazando la dimensión clínica con la denuncia social.

En Argentina, Bertoldi et al. (2018), se preocupan por la investigación en psicopedagogía y su carácter epistemológico, donde plantean la existencia de un ‘hacer científico’, en términos de producción de conocimientos teóricos y/o metodológicos referidos a la problemática del aprendizaje. Proponen como metodología el “encuadre cultural”, entendido como las producciones en un contexto, y cómo estas están atravesadas por un conjunto de relaciones y valores ideológicos de la formación social en que se inscribe. Esto permite, en relación a la producción psicopedagógica, identificar y analizar producciones teóricas bajo el acontecer histórico-cultural, técnico, ideológico/político en el que se inscriben (Bertoldi et al, 2016). Finalmente, se expone que en el campo psicopedagógico existen teorías procedentes de diversas disciplinas que implican una relación entre conceptos teóricos y prácticas profesionales, los cuales llevan a acuerdos epistemológicos e ideológicos implícitos acordes con el contexto histórico, cultural y sociopolítico (Bertoldi et al, 2022).

La mirada contextualizada de esta perspectiva desmonta radicalmente la neutralidad científica, ya que exige examinar críticamente tanto la fabricación socio-política de las "dificultades de aprendizaje" —evidente en currículos que excluyentes— como la imposición histórica de teorías psicológicas europeas sobre alternativas latinoamericanas. Tal crítica revela que todas las teorías y prácticas psicopedagógicas responden a acuerdos epistemológicos e ideológicos implícitos, indisociables de sus contextos históricos y sociopolíticos concretos.

2.3 Lo social y comunitario

La psicopedagogía comunitaria se basa en principios de prevención y desarrollo social, lo que la convierte en una herramienta fundamental para abordar las necesidades educativas de diversos grupos en la sociedad (Bustos y Núñez, 2023). Al centrarse en la cohesión social y la participación, busca crear entornos educativos que reflejen las realidades de las comunidades, promoviendo así un aprendizaje inclusivo y significativo (Meliá et al., 2020). Busca fomentar el aprendizaje inclusivo y cohesión social, se alinea con la necesidad de transformar las prácticas educativas para abordar las desigualdades y promover la equidad en el acceso a la educación (Akhurst y Msomi, 2022).

La convivencia comunitaria es el conjunto de relaciones de las personas que comparten un espacio territorial específico y unos intereses comunes. La “perspectiva psicosocial de la convivencia comunitaria”, de Vera y Ávila (2014), es un aporte para la comprensión de los problemas actuales de la convivencia, el cual pone foco en la interacción comunitaria, y las herramientas para la socialización y comunicación en el grupo social. En su contribución académica, Gómez (2019) aboga por la implementación de representaciones visuales, diálogos, narrativas, análisis textuales y observaciones contextuales (dentro del dominio público), que en última instancia culminan en una articulación de los atributos distintivos de una comunidad en particular. Además, la “terapia del reencuentro” y “razón integrativa”, de Narváez (2022), permiten la comprensión del comportamiento de un colectivo, se trata de un:

acercamiento psicosocial a partir de la autopercepción que las personas tienen de sí mismas, de su forma de relacionarse o vincularse con las demás y de su contexto

sociocultural; valores de conservación, cooperación, calidad y asociación, que respetan el proceso de la vida y la dignidad de los seres humanos. (p. 17)

En Brasil la psicopedagogía comunitaria, Juárez (2012), propone a Paulo Freire como el principal referente de esta tendencia, el cual enfatiza en una metodología en la que se realice un acercamiento a las familias para luego analizar los resultados. Posteriormente, se retorna al área investigada, para a través de unos “talleres” realizar diálogos comunitarios; la última etapa es la confección del material didáctico con que se va a trabajar los talleres comunitarios. La finalidad de esta metodología es que a través del dialogo se comprendan los problemas comunitarios, y se halle con el tiempo el camino a su resolución colectiva. Esta mirada se perfila hacia:

sujetos en circunstancias de aprendizaje, cualquiera sea su edad y su pertenencia social, circunstancias de aprendizajes múltiples y diversos que trascienden el ámbito educativo formal y que remiten a aprendizajes de la vida, en la vida y para la vida, tal como es en la realidad y no para una vida modelizada en términos de un deber ser determinado por intereses de las clases sociales dominantes. (p. 210)

La Psicopedagogía social brasileña, Maluf (2004), investiga “la inserción de la persona en el entorno social, mientras busca desarrollar en acciones de aprender a vivir en sociedad” (p.12). Esta autora, presenta su concepción de psicopedagogía social, como herramienta para analizar las dificultades del hombre en su aprendizaje sobre la vida en todas sus manifestaciones. Más allá de los muros institucionales, entender las dificultades de aprendizaje implica ampliar el radar hacia el ámbito del trabajo y el entorno social. El psicopedagogo social debe presentar recursos cognoscitivos acerca de las exigencias del entorno social, teniendo a la familia como primer núcleo social. Esta disciplina busca fortalecer una sociedad capaz de aprender, dirigir la atención sobre la realidad de las familias, y su relación con el ambiente social en el que conviven.

La psicopedagogía se ocupa de desarrollar en niños, adolescentes y adultos potencialidades humanas desde la perspectiva del aprendizaje. En relación a la comunidad y/o sociedad, la Educación para la Vida pretende preparar al hombre hacia una formación que perdure y que esté en consonancia a las exigencias de la sociedad. Se trata de construir un conocimiento desde la interrogación dialéctica, en donde los valores de la sociedad y el individuo confluyan hacia el mejoramiento humano y profesional (González, 2013).

Como parte integrante de la comunidad, el adulto requiere por una toma conciencia de sus dificultades específicas en relación a su entorno social. Existen importantes similitudes entre la situación adulta y el niño: cualquiera que sea la edad, la acción educativa presupone siempre un interés hacia la inteligencia, siempre busca comprender, pero las naturalezas de los intereses cambian con la evolución psicológica. Es por ello que la psicopedagogía está interesada especialmente en factores de carácter psicológico o educativo que facilitan o bloquean comunicaciones en el aprendizaje, ello no solo en niños o adolescentes, también en adultos.

La psicopedagogía social y comunitaria emerge como paradigma transformador que articula prevención, desarrollo social y justicia educativa, trascendiendo enfoques individualistas. Su esencia radica en construir aprendizajes situados donde convergen convivencia territorial, narrativas comunitarias y dignidad humana, para enfrentar desigualdades estructurales. Moviliza a las comunidades como agentes epistémicos a través de talleres participativos que diagnostican realidades y plantean soluciones colectivas. Esta praxis de "aprender a vivir en sociedad", reorienta el rol psicopedagógico hacia el fortalecimiento de redes comunitarias donde familias, adultos y niños se hacen partícipes.

2.4 Formación ciudadana.

La formación ciudadana es crucial para el desarrollo de una sociedad participativa y consciente de sus derechos y deberes (García y de Alba, 2007). La educación en esta área debe enfocarse en promover valores como la tolerancia, participación y el respeto, esenciales para enfrentar

los desafíos contemporáneos en la sociedad (Sánchez et al., 2024). Este proceso debe incluir la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas actuales y cómo éstas pueden alinearse con los objetivos de formación ciudadana, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado (Castrillón, 2020). Este enfoque debe considerar y replantear las concepciones de los profesores sobre ciudadanía para mejorar la práctica pedagógica en las escuelas, y fomentar investigación sobre formación ciudadana (Mantilla y Sigua, 2023).

La formación de ciudadanía requiere implementar la pedagogía crítica como paradigma educativo, generando espacios dialógicos que fomenten el pensamiento político, la participación democrática y la transformación social (Ramírez y Prada, 2021). En ese sentido si desde el área de ciencias sociales se implementan instrumentos de recolección de información con los estudiantes, tales como, la observación participación, entrevistas, grupos focales e historias de vida, se obtiene material rico para una investigación de aula con ese enfoque.

Correa (2023) plantea que los procesos de formación ciudadana deben tener en cuenta la "coexistencia" de identidades múltiples que se actualizan en contextos específicos, y que esta formación debe fomentar valores éticos y participación activa, no solo conocimientos. En esa misma dirección Almeida (2024), argumenta que el currículo debe trascender la mera transmisión de conocimientos técnicos para convertirse en un proyecto de transformación social. El currículo debe ser una "herramienta político-pedagógica" fundamental para la formación de ciudadanos críticos, participativos y éticos en sociedades democráticas.

Para Sánchez et al, (2024) la función pedagógica para desarrollar ciudadanos críticos debe estar basada en teorías educativas integradas (constructivismo, conectivismo, multiculturalismo), esto permite el compromiso con la democracia en contextos de complejidad global, usando la educación como espacio de praxis transformadora. Es por ello que Reyes (2021), propone la participación auténtica de los adolescentes en espacios democráticos escolares para transformar su agencia política, lo que desafía los modelos pedagógicos tradicionales.

La formación ciudadana en Colombia es un proceso histórico-social dinámico que ha evolucionado desde modelos cívicos tradicionales hacia enfoques críticos y participativos, donde la escuela actúa como eje articulador de prácticas democráticas, aunque enfrenta tensiones entre normativas institucionales y realidades contextuales (Herrera et al., 2023). De acuerdo a lo anterior, y bajo mirada de Sepúlveda (2021), esas realidades contextuales se analizan mejor si se supera una formación ciudadana instrumental (centrada en adaptar al sujeto al sistema) y se busca un modelo emancipador (que potencie la incursión política del adolescente).

La formación ciudadana, pilar fundamental para sociedades democráticas participativas, exige trascender modelos cívicos tradicionales mediante pedagogías críticas que fomenten valores éticos, pensamiento político y agencia transformadora. Esto implica diseñar currículos como herramientas político-pedagógicas que integren teorías educativas como el constructivismo y multiculturalismo para abordar identidades múltiples y complejidad global. Simultáneamente, requiere implementar prácticas dialógicas basadas en investigación-acción, donde técnicas como observación participante e historias de vida permitan a estudiantes analizar realidades territoriales, transformando las aulas en laboratorios de democracia. Todo ello orientado a una transición de enfoques instrumentales hacia modelos emancipadores, especialmente en contextos como Colombia donde persisten tensiones entre normativas institucionales y necesidades comunitarias.

2.5 Pedagogía crítica y pensamiento crítico.

La pedagogía crítica representa un principio fundamental dentro del marco teórico de Freire (2010). Constituye un esfuerzo que reconoce el aprendizaje experiencial (tanto sensorial como social) y, al mismo tiempo, contrasta con las construcciones teóricas. Esto se debe a la afirmación del autor de que la educación sirve como un mecanismo para la generalización de los procesos cognitivos. El autor postula que la comprensión teórica es indispensable, ya que varias modalidades de generalización abstracta sobre la realidad también actúan como marcos interpretativos de la misma

realidad. El estudiante, mediante una investigación meticulosa, adquirirá los conocimientos pertinentes sobre su entorno, siempre que también domine la intrincada interpretación de textos codificados, no mediante la memorización de memoria (modelo bancario), sino mediante un enfoque integrador, comunicativo y crítico.

Para Freire, las relaciones entre la conciencia y el mundo son dialécticas. “No es correcto esperar que las transformaciones materiales se procesen para después comenzar a enfrentar correctamente el problema de la lectura y de la escritura” (p.69). Esta idea implica no sólo comprender lo que está escrito o lo que ocurre en el entorno, sino intervenir activamente en la reelaboración de ambos, entendiendo que toda lectura es un acto político y que el mundo, al igual que los textos, está en constante construcción.

En su obra Hooks (1994) argumenta que el pensamiento crítico es esencial para la liberación personal y colectiva. Para ella, la educación debe ser un espacio donde se fomente la curiosidad y el cuestionamiento, en lugar de ser un mero proceso de transmisión de conocimientos. Hooks sostiene que el pensamiento crítico permite a los individuos desafiar las narrativas dominantes y reconocer las estructuras de opresión que moldean sus vidas. Este enfoque se alinea con la tradición de Paulo Freire, quien también enfatizaba la importancia de la educación como un acto de liberación.

Hooks (1994), plantea que la educación debe ser la práctica de la libertad. La pedagogía comprometida implica que los profesores busquen la autorrealización, para así estar mejor capacitados en prácticas pedagógicas que involucren a los estudiantes. “Esto significa que los docentes deben comprometerse activamente con un proceso de autorrealización que promueva su propio bienestar si quieren enseñar de una manera que empodere a los estudiantes” (p. 21). Los docentes bajo esta mirada, en su función de liberador político, debe brindar a los estudiantes formas de conocimiento que potencien su capacidad de vivir plena. A este respecto la autora propone el pensamiento crítico. A través del pensamiento crítico, la educación debe ser vista como la práctica de la libertad. Al desarrollar la capacidad de pensar críticamente, los individuos pueden identificar y cuestionar las injusticias sociales, lo que les permite actuar de manera informada y comprometida. El pensamiento crítico debe dar herramientas a los estudiantes para desafiar las narrativas dominantes y reconocer las estructuras de opresión en sus vidas.

Tanto Freire como Hooks conciben la educación crítica como un acto político liberador que trasciende la mera transmisión de conocimientos. Ambos insisten en que los docentes deben comprometerse con su autorrealización para crear espacios pedagógicos que fomenten la curiosidad, el cuestionamiento, transformando las aulas en "práctica de la libertad" donde el conocimiento empodere vidas. La alfabetización crítica desnaturaliza jerarquías, ya que toda lectura es un acto político; por otro lado, el pensamiento crítico desmonta sistemas de dominación, así se permite analizar injusticias sociales. Ambos exigen educadores autorreflexivos y políticamente comprometidos con su entorno social y cultural.

La pedagogía crítica y el pensamiento crítico, fundamentados en las obras de Freire y Hooks, configuran la educación como un acto político liberador que trasciende la transmisión de conocimientos para convertirse en praxis transformadora. Este paradigma exige educadores comprometidos con su autorrealización, según sostiene Hooks, capaces de crear espacios dialógicos donde la curiosidad y el cuestionamiento desmonten estructuras de opresión. De este modo, la educación emancipadora articula conciencia y realidad en una dialéctica viva donde coexisten tres procesos: la descodificación conjunta de textos e injusticias sociales, la acción del docente como agente de descolonización pedagógica, y la transformación de los estudiantes como coautores de una sociedad en permanente construcción.

3. Conclusiones

La psicopedagogía social y comunitaria emerge como un puente epistemológico y práctico entre el desarrollo humano y la construcción de formación ciudadana, al integrar principios de prevención, cohesión social y diálogo comunitario (Bustos y Núñez, 2023) con enfoques críticos. Su

aporte central radica en cambiar las prácticas educativas tradicionales que reproducen modelos "bancarios" (Freire, 2010). Esta disciplina inspirada en metodologías como la "terapia del reencuentro" o "razón integrativa" (Narváez, 2022) transforma la formación ciudadana en un proceso de diálogo sobre lo territorial.

Este enfoque al utilizar instrumentos psicosociales como imágenes, narrativas y observación contextual (Gómez 2019), evalúa las necesidades auténticas de la comunidad y facilita la capacidad de los jóvenes para interactuar críticamente con su entorno, fomentando una conciencia política contextualizada que cuestiona los sistemas de opresión (Hooks, 1994). En consecuencia, supera los marcos educativos tradicionales para abogar por la "Educación para la Vida" (González, 2013), en el que principios como la colaboración y la dignidad humana se activan en los ámbitos públicos, lo que mejora los procesos democráticos deliberativos (Ramírez, 2021).

El aporte a la formación ciudadana radica en la transición del enfoque individual al colectivo, donde se vinculan críticamente los procesos de aprendizaje con estructuras sociales (por ejemplo, violencia e injusticia). Esta articulación se materializa en metodologías psicopedagógicas comunitarias como los "diálogos comunitarios" (Juárez, 2012), que transforman problemas territoriales en espacios de acción colectiva. La vinculación escuela-comunidad con la finalidad de transformar la educación en un proyecto colectivo requiere alianzas entre centros educativos, familias, organizaciones locales y líderes comunitarios, lo cual también apunta a la formación cívica del estudiante.

Bertoldi et al, (2016) con su metodología del encuadre cultural devela los "acuerdos ideológicos implícitos" en las teorías del aprendizaje. Por su parte la formación ciudadana emancipadora moviliza esos marcos hacia la acción política adolescente, usando herramientas como historias de vida, entrevistas o diagnósticos comunitarios para convertir aulas en espacios de praxis social. Esta sinergia transforma la escuela en un territorio que integra saberes curriculares y conflictos locales. Al reconocer que todo conocimiento psicopedagógico emerge de relaciones de poder y contextos sociopolíticos específicos, este enfoque desnaturaliza prácticas educativas neutrales y exige que la formación ciudadana se construya desde saberes situados en contextos específicos.

Mediante aprendizajes situados en participación ciudadana se fusiona el conocimiento académico con acción social. La psicopedagogía social y comunitaria interviene en crisis estructurales (violencia, migración, pobreza, entre otros) al crear metodologías educativas que convierten las escuelas en espacios de investigación y de conciencia colectiva. Este enfoque convoca a los docentes, estudiantes y vecinos a problemas educativos, trascendiendo el aula tradicional hacia una praxis contextualizada.

La psicopedagogía social y comunitaria aporta a la formación ciudadana crítica deconstruyendo los acuerdos ideológicos encubiertos en los sistemas educativos, lo cual desvela cómo el poder fabrica las denominadas "dificultades de aprendizaje"; además, mediante el análisis de saberes situados —con herramientas como historias de vida y mapeos comunitarios— convierte crisis estructurales como violencia, pobreza y exclusión en objetos de aprendizaje político que desarrollan capacidades para la acción cívica transformadora; Por último, activa una ciudadanía que articula la memoria local con justicia social en espacios públicos, materializando así el ejercicio dialógico como núcleo de la democracia deliberativa.

La psicopedagogía social y comunitaria aporta a la formación ciudadana crítica deconstruyendo los acuerdos ideológicos encubiertos en los sistemas educativos, lo cual desvela cómo el poder fabrica las denominadas "dificultades de aprendizaje"; además, mediante el análisis de saberes situados —con herramientas como historias de vida y mapeos comunitarios— transforma crisis estructurales como violencia, pobreza y exclusión en recursos de aprendizaje político que desarrollan capacidades para la acción cívica transformadora; por último, activa una ciudadanía que articula memoria local con justicia social en espacios públicos, materializando así el ejercicio dialógico como núcleo de la democracia deliberativa.

Referencias

- Adinolfi-Greco, S., Iglesia, A., Milano, M., Álvarez, P. (2014). Relaciones entre clínica, investigación y construcción de teoría en el abordaje de los problemas de aprendizaje. Una mirada desde la Psicopedagogía Clínica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11(2), 34-42. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483547666004.pdf>
- Akhurst, J., y Msomi, N. (2022). Building partnerships for community-based service-learning in poverty-stricken and systemically disadvantaged communities. Routledge.
- Almeida, K. (2024). Educación democrática: implicaciones en el trabajo del docente. *Revista aracê*. 6 (2), 2936-2954. <https://sevenpublicacoes.com.br/editora/article/view/5864/10760>
- Bertoldi, S., Enrico, L., Sánchez, M., Fernández, M. (2022). Sobre el objeto de intervención en psicopedagogía. *Diálogos Pedagógicos*, 39, 20-29. Universidad Católica de Córdoba. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8447217>
- Bertoldi, S., y Porto, M. (2018). Investigación en psicopedagogía: aplicación de una herramienta de lectura epistemológica. *Revista Pilquen*, 15(1), 33-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6573066>
- Bertoldi, S., y Tovani, A. (2016). Epistemología y Psicopedagogía. Encuadre Cultural de la producción escrita de la psicopedagoga Liliana González. *Revista Pilquen*, 13(2), 10–19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889107>
- Bustos, M. y Núñez, A. (2023). Psicopedagogía y los ámbitos de acción de los psicopedagogos. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 7 (16). <https://doi.org/10.53877/rc.7.16e.20230915.1>
- Cantú, G. (2014). La producción cognitiva en el diagnóstico psicopedagógico: análisis clínico del WISC-IV. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11(2), 43-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483547666005>
- Castrillón, J. (2020). Sistematización de experiencia aprendizajes con anclaje en la convivencia ciudadana. *Sabia Revista científica*, 5 (1) <https://doi.org/10.47366/SABIA.V5N1A8>
- Cerdá, L. (2010). La formación académica y científica del psicopedagogo. *Universidad Nacional de Lomas de Zamora*, 3(12), 3-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5872047>
- Cortés, G y Espinoza, R. (2023). La Psicopedagogía como cuerpo de conocimiento sobre el aprendizaje humano. *Revista Psicopedagogía*, 40 (122), 257-66. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862023000200257
- Correa, J. (2023). Representaciones Sociales en Ciudadanía: Una Reflexión en Formación Integral Situada. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (5), 7091 https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8292
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- García, F, y de Alba F. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, 9, 243-258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328933>
- Gauvain, M. (2008). Vygotsky's Sociocultural Theory. *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, 446-454. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780123708779001705?via%3Dihub#preview-section-abstract>
- Gómez, E. (2019). *Convivencia comunitaria y apropiación del espacio público en el barrio Simón Bolívar de la ciudad de Pamplona*. Universidad Nacional. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/27933?show=full>

- González, E. (2013). Educación psicopedagógica. *Revista Varona*, 57, 10-13. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360634164003.pdf>
- González, F. (2011). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas En Educación*. 9, 1-24. <https://doi.org/10.15517/AIE.V9I4.9519>
- Herrera, D., Tabares, C., y Benjumea, M. (2023). Tras las huellas de la formación ciudadana en el contexto escolar en Colombia. *Retos*, 49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8992966>
- Hervé-Terral, M. (1994). La Psychopédagogie: une discipline vagabonde. *Revue française de pédagogie*, 107, 109-121. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_107_1_1267
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Juárez, M. (2012). Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: Reflexiones, Aportes y Desafíos. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 7(2), 200-210. https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Volume7_n2/Juarez,_Maria_Paula.pdf
- Maluf, M. (2004). La psicopedagogía social. *Revista AMBITS de psicopedagogía*, 11, 12-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=916073>
- Mantilla, J., y Sigua, R. (2023). Formación ciudadana: enfoques en la práctica pedagógica de docentes de básica primaria. *Revista Senderos Pedagógicos*, 14(1), 31-47. <https://doi.org/10.53995/rsp.v14i14.1381>
- Meliá, J. Bakieva, M., y Sánchez-Delgado, P. (2020). La Cohesión Social como Objetivo de la Educación: ¿Podemos Especificar un Modelo de Calidad para Realizar la Evaluación de Sistemas Educativos? *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9 (3) <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020V9I3.P239-260>
- Moreau, A., y Bisquerra, R. (2002). Los orígenes de la psicopedagogía: el concepto y el término. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 17-29. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11583>
- Narváez, A. (2022). *Convivencia comunitaria en el barrio Palmasoriana de la ciudad de Planeta Rica (Córdoba, Colombia)*. UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/52291?show=full>
- Ortiz, E., y Mariño, M. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Revista Cinta de Moebio*, 49, 22-30. <https://www.moebio.uchile.cl/49/ortiz.html>
- Penã, F., y Acevedo, S. (2011). El campo de la psicopedagogía: Discusiones, procesos de formación, identidad y prácticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1), 127-132. <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203018660014.pdf>
- Ramírez, G. y Prada R. (2021). Pedagogía crítica en la formación ciudadana: caso universidad de pamplona. *Perspectivas*, 6 (1), 85-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7995680>
- Reyes. A. (2020). Adolescentes, formación ciudadana y participación una reflexión desde la escuela secundaria. *Política y cultura*, 53, 131-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7517891>
- Sánchez-Uscamayta, J., Valdez, L, Vela, S., y López, G. (2024). Formación ciudadana: Retos y desafíos de la sociedad actual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9 (17) <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3221>

- Sepúlveda, A. (2022). Formación ciudadana a través de la educación. análisis del plan de formación ciudadana (ley 20.911). *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. 9 (1), 2023, 28-40 <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/3047>
- Tavares, G. (2023). The mission of the psychopedagogue. *Revista Seven publicaciones académicas*, 57, 1-17. <https://sevenpublicacoes.com.br/editora/article/view/2246>
- Vera, A., y Ávila, M. (2014). *Teoría y práctica de la convivencia comunitaria*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.