

XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2022.

¿Escisionismo o interaccionismo? exploración en terreno en una escuela del conurbano bonaerense.

Calvisi, Vanesa, Dos Santos Gouveia, Giuliana, Iurisci, Romina, Potente, Lourdes Aiín y Rapoport, Lara.

Cita:

Calvisi, Vanesa, Dos Santos Gouveia, Giuliana, Iurisci, Romina, Potente, Lourdes Aiín y Rapoport, Lara (2022). *¿Escisionismo o interaccionismo? exploración en terreno en una escuela del conurbano bonaerense*. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-084/796>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoq6/m1c>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

¿ESCISIONISMO O INTERACCIONISMO? EXPLORACIÓN EN TERRENO EN UNA ESCUELA DEL CONURBANO BONAERENSE

Calvisi, Vanesa; Dos Santos Gouveia, Giuliana; Iurisci, Romina; Potente, Lourdes Aiín; Rapoport, Lara
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En el marco de la materia Psicología Educacional Cátedra I, UBA, se realizó un trabajo de campo en donde se efectuó una articulación teórico-práctica con el fin de pesquisar los supuestos teóricos que subyacían a las experiencias e intervenciones que tienen lugar en una escuela secundaria del conurbano bonaerense. Nos interrogamos acerca de si dichas prácticas se encontraban orientadas por una perspectiva interaccionista y contextualista, por una perspectiva ligada al escisionismo o, en cambio, si se trataba de la convivencia de ambos modelos al interior de la institución (Castorina, 2017). Con tal fin, se analizaron experiencias vinculadas con la construcción de redes comunitarias, la Educación Sexual Integral (ESI) y algunas prácticas de inclusión que tendrían lugar dentro de la escuela. También se ha indagado acerca del rol que ocupan las familias y el vínculo con ellas que se promovería desde la secundaria. Para ahondar en ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres profesionales de la institución (docente y coordinadora de ESI, regente y psicóloga), así como la observación no participante dentro de la misma. A partir del recorrido realizado, se podría concluir que existiría una convivencia de ambos marcos epistémicos en las experiencias e intervenciones que tienen lugar en dicha escuela.

Palabras clave

Interaccionismo - Escisionismo - Redes comunitarias - Educación Sexual Integral

ABSTRACT

SCISSIONISM OR INTERACTIONISM? EXPLORATORY FIELD WORK AT A SCHOOL FROM SUBURBAN BUENOS AIRES

Within the framework of the course Educational Psychology Cathedral I, UBA, a field work investigation was developed in order to address the theoretical assumptions underlying the experiences and interventions which take place in a high school from suburban Buenos Aires. We reflect on whether said practices were oriented towards an interactionist and contextualist perspective, towards a scissionist perspective or, instead, whether both models were intertwined inside the institution (Castorina, 2017). To that end, experiences linked to the construction of communitary networks, Integral Sexual Education (ESI) and some inclusionary practices being carried out at the school were

analyzed. The role of families and the promotion of a familial mindset by secondary school were also taken into account. So as to treat these points, three professionals employed by the institution (a teacher and ESI coordinator, the Principal and a psychologist) were interviewed via the semi-structured method, a task complemented with non-participant observation. Based on the results, we could conclude that there is an intertwinement between both epistemic frameworks in the experiences taking place at this school.

Keywords

Interactionism - Scissionism - Communitary networks - Integral Sexual Education

1. Análisis

1. 1. Educación Sexual Integral, inclusión y construcción de redes comunitarias

En primer lugar, desde una perspectiva situada e interaccionista, se podría ubicar la relevancia dada por diferentes actores instituciones al proyecto de ESI y a los talleres que se proponen desde el mismo: “se trabaja mucho con talleres, frente a cualquier problemática ya se organizan talleres” (Rectora). Como mencionan Maddonni, Ferreyra y Aizencang (2019) “es en la ESI, justamente, donde desde perspectivas relacionales y situacionales, se trabaja con la circulación de los afectos y la construcción de marcos de cuidado y ternura” (p. 6). Es en este punto donde se podrían resaltar iniciativas de padrinazgo por parte del Centro de Estudiantes para con los y las chicos y chicas de primer y segundo año, donde “cada semana le dedican una hora o media hora de alguna clase a diferentes cuestiones que tienen que ver con la escuela, para que se vayan adaptando y demás” (Docente), así como la propuesta de que aquellas personas que hayan hecho un cambio de género, puedan tener en el legajo y en todas las documentaciones de la institución el nombre que han elegido aunque todavía no hayan hecho el cambio de DNI, práctica ésta última que se constituiría como de efectiva inclusión de dichos y dichas estudiantes (Valdez, 2016). Volviendo al padrinazgo por parte del Centro de Estudiantes, podríamos considerar tal experiencia en relación a la transición escolar del nivel primario al secundario. Así, podría inferirse que

tal iniciativa se encontraría enmarcada como posible estrategia frente a lo que Terigi (2007) plantea como “un territorio sin jurisdicción clara para el sistema” (p. 15) que suscita problemáticas relacionadas con la deserción escolar y la repitencia. Como menciona la autora, la transición escolar puede ser vivida “de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable” (Terigi, 2007, p. 14). Así, la iniciativa no sólo podría considerarse como estrategia frente a las problemáticas anteriormente planteadas, sino que además se instituiría en una práctica de cuidado y ternura en el marco del proyecto de ESI de la institución (Maddonna, Ferreyra y Aizencang, 2019).

En la medida en la cual la escuela se constituye como un ámbito político que posibilita la disputa de sentidos mediante prácticas específicas productoras de subjetividad, es decir, entendiendo que “las escuelas son lugares habitados de afectos, emociones, que hay que darles lugar para que circulen, para que se expresen y para que puedan ser nombradas” (Maddonna, Ferreyra y Aizencang, 2019, p. 5), las prácticas realizadas en torno a este proyecto podrían ubicarse como tendencias a “trabajar con los lazos y las relaciones humanas, con actividades que proponen circular y potenciar las palabras y hacer lugar a los diversos y humanos sentimientos” (Maddonna, Ferreyra y Aizencang, 2019, p. 5). El intento de lo que se deja entrever como una intervención grupal frente a un caso de cyberbullying o la propuesta de talleres frente a ciertos emergentes de discriminación sociocultural relatados por los actores de la institución entrevistados, podrían ser ejemplos de abordaje mediante esta perspectiva.

En relación con lo que a prácticas inclusivas respecta, podrían retomarse las palabras de la rectora, quien destaca el perfil de la institución como una escuela inclusiva, refiriéndose principalmente al nivel sociocultural de las familias y a las cuestiones atinentes a la identidad de género. En tanto es una escuela pública, menciona que el curso de nivelación les brindaría a todos y todas las mismas posibilidades de ingreso: “en esta escuela tenemos desde una persona o «Doctor X» a portero... acá no hay diferencias y esto es lo interesante: no hay diferencias” (Rectora). Tomando a Valdez (2016), la idea de inclusión consiste en reconocer que existen diferencias entre las personas y que no todos somos iguales, tal como se postula desde una concepción de integración sostenida en una idea de homogeneidad ilusoria. Se debe reconocer la diversidad como lo común y, en base a ella, desarrollar sistemas de enseñanza y aprendizaje incluyendo a todos en el proyecto educativo. Al atender a las diferencias ya no se exige a los y las alumnos y alumnas que se adapten (o integren) al sistema, sino que se trataría de que la institución realice los cambios necesarios para brindar modalidades de apoyos educativos, generar recursos y estrategias que disminuyan las dificultades de los y las estudiantes, fomentando así el aprendizaje (Valdez, 2016). En tal sentido, la psicóloga de la escuela describe brevemente la situación de una chica con hipoacusia que mostraba dificultades para integrarse, razón por

la cual se llevaron a cabo intervenciones que consistieron en hablar tanto con ella como con sus compañeros, consiguiendo finalmente la inclusión de la alumna en cuestión. En esta situación específica, se podría inferir que se llevó a cabo una práctica inclusiva donde la intervención no estuvo exclusivamente enfocada en la alumna, sino en el grupo más amplio del que aquella participaba. Actualmente las normativas demandan un sistema educativo inclusivo, lo cual permite cuestionar las prácticas naturalizadas y avanzar hacia un proyecto que cubra las necesidades educativas de los y las niños, niñas y jóvenes con o sin discapacidad. Además, los y las alumnos y alumnas no son los únicos responsables de su trayectoria educativa, sino que también depende del equipo escolar, quienes deben proporcionar acompañamiento y oportunidades que faciliten su experiencia académica (Valdez, 2016; Aizencang y Bendersky, 2013). Sin embargo, cabría la pregunta acerca de si el tipo de intervención descrita en torno al caso planteado se trata de una situación aislada o si, por el contrario, existe dentro de la escuela una efectiva adecuación que brinde los apoyos y los recursos necesarios para acompañar las diversas trayectorias, entre ellas, la trayectoria singular de la alumna referida, propiciando prácticas educativas inclusivas para todos y no meramente integradoras (Valdez, 2016).

Por último, y en lo que a redes comunitarias respecta, desde una perspectiva situada e interaccionista, se parte de una concepción de contexto ampliada, entendiéndolo como “entretejido” y variable inherente a los procesos de aprendizaje y a las prácticas culturales dentro de las cuales aquellos tienen lugar. Así, el aprendizaje es entendido como práctica social y colectiva, “actividad socialmente situada” (Nakache, 2004, p. 12), ponderando la interrelación y la participación activa entre diversos actores al interior de una comunidad. De este modo, “la escuela, la familia, el trabajo, el grupo de pares, entre otros” (Nakache, 2004, p. 12) se instituyen como comunidades diversas, con prácticas sociales específicas, de las que los aprendices participan. Tal perspectiva permite tomar distancia de los modelos más tradicionales al adoptar una visión amplia de la situación educativa y al proponer a la escuela como uno de los tantos otros espacios en los que el aprendizaje tiene lugar, incluyendo así a los diversos actores que participan de la educación y el aprendizaje en la comunidad (Nakache, 2004). Dichas conceptualizaciones nos permiten examinar algunas de las prácticas que tienen lugar en el establecimiento. Por una parte, la regente de la institución comunicó la existencia de reuniones con directivos de distintos colegios públicos de la zona con el fin de que éstos propongan y constituyan cursos que permitan a sus alumnos rendir el examen de nivelación necesario para ingresar a la escuela que nos ocupa. Por otra parte, y en el marco del proyecto de Educación Sexual Integral de la escuela, la docente refiere la generación de una red institucional con el Hospital de la zona con el fin de que los y las jóvenes cuenten con una vía de acceso directa al Sistema de Salud en caso de necesitar realizar consultas, tra-

tamientos de hormonización, recibir métodos anticonceptivos, entre otros; asimismo manifestó la intención de establecer una vía de contacto con el Centro de Adolescencia y Salud. En dicha línea, comunicó la voluntad de realizar un conversatorio en conjunto con el sector de Desarrollo Socioeducativo de la Municipalidad, con el fin de convocar a las familias para explicarles la ley de ESI vigente y los modos en que dicha ley es puesta en práctica al interior de la escuela, utilizando la institución “como vehículo para convocar a las familias” (Docente). Tal propuesta sería llevada a cabo en el Centro Universitario de la zona.

Contemplando tales experiencias podríamos hipotetizar que, siguiendo a Arrue (2009) y Nakache (2004), en la escuela se hallarían prácticas tendientes a considerar y ponderar la comunidad inmediata en la que aquella se encuentra inmersa y de la cual es parte inherente. Tales propuestas promoverían la generación de “puentes” interinstitucionales y comunitarios que facilitarían y suscitarían la participación activa de los diferentes actores de la comunidad *en* y *con* la institución educativa, favoreciendo así, entre otras cosas, la inclusión de los y las adolescentes que concurren al establecimiento (Arrue, 2009; Nakache, 2004). Por último, cabe mencionar que dichas experiencias se encontrarían alineadas con las indicaciones explicitadas en la guía del Ministerio de Educación de la Nación (2014): “el actual trabajo en la escuela demanda como condición, el armado de redes interinstitucionales, ya que la tarea de educar en nuestro tiempo trasciende la oposición entre ‘enseñar’ y ‘asistir’, requiere una escuela que rompa el aislamiento, en red con otras organizaciones, una red que asuma la corresponsabilidad de la educación de todo niño, niña, adolescente y adulto” (p. 57).

1. 2. Rol de las familias y percepción de su participación desde la institución escolar

En lo que al rol de las familias refiere, desde una perspectiva contextualista se propone, como se explicitó más arriba, una mirada desde la cual hacer responsables a las escuelas de generar un “entramado” entre la institución, sus alumnxs, las familias y la comunidad más amplia en la que se encuentran inmersos, entendiendo a éstas últimas como parte inherente de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se procura -entre otras cosas- poner en valor los conocimientos cotidianos que los y las niños, niñas y jóvenes adquieren en su participación en dichos contextos, así como aquellos que las familias mismas poseen al participar de un conjunto mayor de actividades que requieren conocimientos específicos, comprendidos estos como “fondos de conocimiento” (Arrue, 2009; Nakache, 2004). Ello se debe a la propuesta de trabajo desde un enfoque complejo (García, 2006), en donde, como se refirió oportunamente, no se tratará ya de entender el contexto como aquello que “rodea” la situación educativa, sino como entrettejido inherente a la misma (Nakache, 2004). Es así como, desde tal perspectiva, se pretende incentivar la participación de las familias en la escuela, con el fin de la puesta en valor y la ponderación de los conoci-

mientos que éstas portan, y la co-construcción de prácticas al interior de la situación educativa que permitan un “diálogo real” y fructífero, contribuyendo así a la inclusión efectiva de los y las jóvenes (Arrue, 2009). Desde dicha perspectiva, en la presente institución podrían pesquisar algunas prácticas que estarían orientadas desde tales concepciones. Es así que, en fechas de gran importancia para la historia reciente de nuestro país, tales como el 24 de marzo y La Noche de los Lápices, los y las jóvenes del Centro de Estudiantes suelen convocar a familiares y diversos actores de la comunidad con el fin de la participación activa en la organización de talleres y eventos que atañen a dichas temáticas (Arrue, 2009).

Sin embargo, resulta pertinente considerar las perspectivas más tradicionales que aún intentan sostener las instituciones de familia y escuela tal y como fueron concebidas por la modernidad (instituciones estas entradas en crisis). Desde dicho modelo, los vínculos e intercambios entre ambos actores continúan sustentándose en prácticas concebidas desde tal lógica. Se trata de dispositivos que se agotan en meros “formalismos”, dirigidos a un tipo de “familia esperada”, ideal, desde una escuela que intenta sostenerse como aquella concebida por la modernidad, desmintiendo la realidad de los actores y sujetos que sus prácticas albergan en los contextos actuales (Arrue, 2009). En tal sentido, desde los dichos de la rectora podría inferirse que se intenta sostener cierta distancia con las familias, distancia que es valorada e interpretada como cierta “confianza” que aquellas depositarían en la escuela. Así, referirá que en el comienzo de su trayectoria profesional “los padres no se acercaban demasiado a la escuela, confiaban en la escuela, confiaban en sus docentes” (Regente). Los dispositivos de intercambio mencionados por la directiva se limitarían entonces a reuniones informativas, resolución de inquietudes, explicitación de las expectativas que la institución tiene sobre sus estudiantes, entre otras. Sin embargo -y aunque los dispositivos de vinculación con las familias parecerían atenerse a los modelos más tradicionales- se podría colegir cierta tensión en el hecho de que la regente pone en valor que, luego de la pandemia por COVID-19, los padres y tutores se encuentran más interesados en acercarse, estando más pendientes de lo que ocurre al interior de la escuela: “otra cosa que me parece positiva es que los padres, más allá que a veces uno puede sentirse molesto que vienen, que preguntan y demás, hay un mayor acercamiento de los padres de lo que había antes de la pandemia, es decir, los padres están más presentes, vienen más a reuniones, preguntan más” (Regente). Se trata del trastocamiento del vínculo a partir del “ingreso a las casas” de docentes y directivos y viceversa a partir de la pandemia. Aunque por un lado la directiva parece valorar esta situación, por el otro apunta a considerar como una “pérdida de tiempo” el hecho de que las familias acudan a los directivos para solucionar distintas problemáticas en lugar de “atenerse al organigrama”, que consistiría en delegar esta tarea a los preceptores de la institución. Un discurso similar es el de la docente entrevistada, quien

asegura que “hay familias que acompañan desde una manera bastante incisiva” (Docente), criticando el espacio que desde la dirección se les da a las intervenciones e inquietudes de aquellas; a su vez, refiere que existen familias que no están atentos al recorrido escolar de sus hijos e hijas (Docente) y otras que, viéndolo “desde afuera” (Docente), acompañan en el proceso de escolarización de los y las jóvenes.

Es de este modo que podríamos hipotetizar que, si bien las familias son convocadas a participar para ciertas ocasiones especiales, la invitación parecería proceder de los mismos alumnos, es decir, no parecería existir desde el seno de la institución misma la intención consciente de convocar a las familias como partícipes activos de la situación educativa (Bendersky y Aizencang, 2009). La relación que parecería mantenerse se limita a informar y aplacar inquietudes, acorde a una perspectiva más tradicional que dificultaría, por un lado, la escucha atenta de los sentidos que las familias le otorgan a la función de la escuela y, por el otro, la co-construcción de las prácticas que allí tienen lugar con el fin de propiciar la construcción de “diálogos reales” y fructíferos (Arrue, 2009). En cambio, y como se dijo, tales iniciativas parecerían quedar relegadas a la disposición de los estudiantes, pesquisándose cierta tensión entre ambas miradas. De este modo, y en lo que al vínculo con las familias refiere, podría inferirse que, aunque existen “puentes”, no parecería encontrarse presente la iniciativa de colocar “pianos” que inviten a cruzarlos, ni intenciones de propiciar dichos intercambios (Arrue, 2009).

2. Conclusiones

A partir de lo desarrollado, se realizará un sucinto recorrido que nos permita hipotetizar acerca de los supuestos teóricos y los marcos epistémicos que subyacerían a las prácticas y experiencias que tienen lugar al interior de la institución.

En efecto, del análisis de las experiencias vinculadas con el proyecto de Educación Sexual Integral y las prácticas de inclusión, podría intuirse la existencia de un marco teórico contextualista y relacional. En primer lugar, las experiencias vinculadas con la ESI contemplan actividades en donde alumnos y alumnas de distintas edades y trayectorias comparten y construyen prácticas en conjunto, permitiendo la valorización y circulación de los afectos puestos en juego en la situación educativa. A su vez se promovería la inclusión efectiva de aquellos y aquellas estudiantes que han transicionado o que no se encuentren identificados por las normas cis-heteropatriarcales que aún signan y forman parte de nuestra sociedad (Maddonni, Ferreyra y Aizencang, 2019; Valdez, 2016). En segundo lugar, y en la misma línea, el caso relatado por la psicóloga de la escuela de la niña con hipoacusia ha dejado entrever un tipo de intervención tendiente a la “inclusión” y no a la mera integración, y ello debido a que se trataría de un enfoque orientado al grupo más amplio y a las relaciones que al interior de él se suscitaban. Sin embargo, cabe la pregunta por la efectiva adecuación de la institución

escolar a este caso en particular (y a otros de los cuales no nos hemos podido anotar) como posible vía de indagación futura. Asimismo, se ha podido observar la construcción de redes con diversos actores de la comunidad inmediata de la que esta escuela participa y de la que es parte inherente, pudiendo intuir en ello la presencia de las perspectivas contextualistas que ponderan la necesidad de construcción de dichas redes en tanto “puentes” interinstitucionales que propicien la participación activa y entrelazada entre las diversas instituciones y las prácticas que se llevan a cabo al interior de cada una de ellas (Nakache, 2004; Arrue, 2009). Sin embargo, tal propuesta de participación activa de los diversos actores de la comunidad no ha podido inferirse de la información recabada en relación a la participación de las familias en las situaciones educativas, hipotetizándose a partir de ello el surgimiento de una tensión entre supuestos epistemológicos. Si bien éstas son convocadas por los y las alumnos y alumnas en ciertas ocasiones especiales, el tipo de vínculo establecido y propuesto desde la institución parecería limitarse a “reuniones informativas” y al aplacamiento de inquietudes. De ello podría inferirse que, desde la institución, se impediría la transformación de las familias en partícipes activos de la situación escolar, estando ello ligado a un marco epistémico de corte más tradicional (Arrue, 2009; Bendersky y Aizencang, 2009; Castorina, 2017).

En síntesis, y en base al recorrido hasta aquí realizado, podría plantearse como conclusión que en la escuela mencionada convivirían en tensión algunas prácticas, abordajes y experiencias a las que subyacen tanto los supuestos teóricos de una perspectiva contextualista-situacional, como los supuestos teóricos de corte más tradicional y escisionista (Castorina, 2017).

BIBLIOGRAFÍA

- Arrue, C. (2009) Un piano en el puente. Experiencias educativas favorecedoras de inclusión. En *Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa*. Elichiri (comp.). Buenos Aires, JVE.
- Aizencang, N., Bendersky, B. (2013) Intervenciones psicoeducativas en las escuelas. En *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires, Manantial.
- Bendersky, B, Aizencang, N. (2009) Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela: prácticas que posibilitan. En *Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa*. Elichiri, N. (Comp.). Buenos Aires: JVE.
- Castorina, J. (2017) “Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía”. En *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. I Jornada de Educación y Psicopedagogía. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- García, R. (2006) Introducción general. En *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.

- Maddonni, P., Ferreyra, M. y Aizencang, N. (2019) Dando vueltas por el mundo de los afectos y emociones. En *Revista Deceducando. Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar contemporánea*, 6.
- Ministerio de Educación de la Nación (2014) Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas. Buenos Aires.
- Nakache, D. (2004) El aprendizaje en la perspectiva contextualista. En *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Elchiry, N. (Comp.). Buenos Aires, Manantial.
- Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. FUNDACIÓN SANTILLANA.
- Valdez, D. (2016) De la maestra integradora a la escuela inclusiva: en busca de dispositivos diversos en una escuela en común. En *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. Buenos Aires, NOVEDUC.