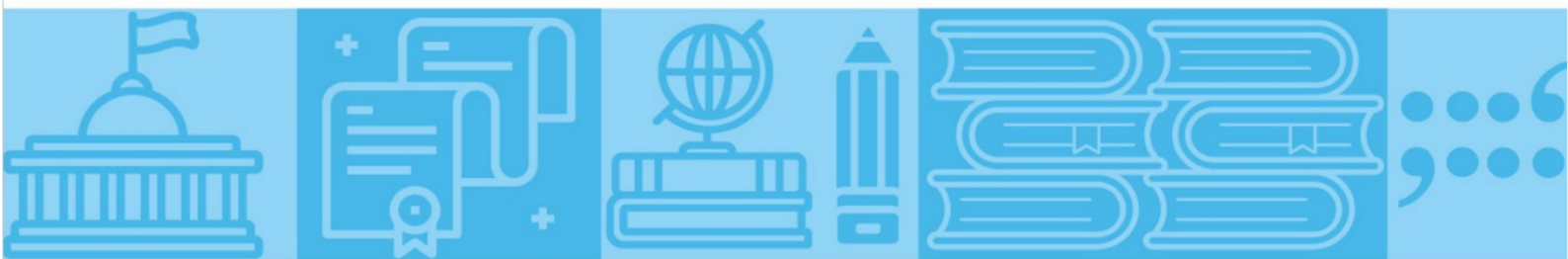


Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en Educación Sexual Integral

Módulo 6: **Los desafíos pedagógicos de la ESI
en clave de derechos de infancias y
adolescencias**



Índice

Clase 1: Nuestros desafíos pedagógicos.....	4
Clase 2: ¡Manos a la obra!.....	14
Clase 3: Visibilizar, reconocer y reflexionar. Cuestionar nuestras preconociones y prejuicios	33

Fundamentación

Este curso (módulo 6) forma parte del tercer bloque de la Actualización académica en ESI. Este tercer bloque ofrece una propuesta fundamentada en la necesidad de fortalecer la dimensión metodológica de la tarea pedagógica para que las reflexiones y conceptualizaciones teóricas enriquezcan las prácticas concretas en las escuelas y en las aulas, aportando al efectivo cumplimiento del derecho a la ESI. El objetivo es que los principales debates teórico-conceptuales abordados en los bloques I y II puedan permear las prácticas concretas.

Este módulo propone educar nuestra mirada para desnaturalizar la realidad, para visibilizar lo oculto, para nombrar lo que requiere ser nombrado, como primer paso para actuar y transformar. Se busca reflexionar acerca de y construir los desafíos pedagógicos que requiere la implementación de la ESI en cada contexto institucional teniendo en cuenta los niveles y las modalidades en que se organiza el sistema educativo en nuestro país.

Se organiza en función de los nudos que suelen considerarse dilemáticos y controvertidos para la diversidad de sujetos y contextos, y requieren construir miradas y abordajes específicos para atender los desafíos particulares del trabajo desde la ESI en cada etapa y ámbito, en permanente vínculo con las familias y las comunidades.

Es un módulo de tres clases y se inicia con un breve recorrido sobre los contenidos centrales trabajados en los módulos anteriores.

Módulo 6: Los desafíos pedagógicos de la ESI en clave de derechos de infancias y adolescencias

Clase 1: Nuestros desafíos pedagógicos

Introducción

Les damos la bienvenida a esta etapa final del viaje. Estamos iniciando hoy el tercer y último bloque de la actualización *Metodologías para el fortalecimiento de la ESI* conformado por los módulos 6 y 7 que se presentan como un recorrido continuo e integral.

Volvemos a encontrarnos. El viaje fue largo, recorrimos muchas estaciones, como muchas veces pasa, lo hicimos con menos tiempo del que nos hubiera gustado para detenernos y apreciar con detalle cada lugar recorrido, cada recurso, cada pregunta, cada texto.

Ahora podemos mirar atrás y tenemos una nueva oportunidad. Como quien desarma la mochila al llegar de un largo viaje y va reconociendo, en cada una de las cosas que se trajo, los espacios transitados. A veces, al vaciar el equipaje sacamos algunos regalitos que trajimos: objetos recogidos, folletería que nos dieron y no tuvimos tiempo de detenernos a mirar, un libro que compramos y ahora podemos leer, miramos las fotos otra vez, todo con más calma.

Estas dos últimas estaciones, los módulos 6 y 7, serán algo así como una re-vuelta, donde les proponemos que transformemos ese revisar lo aprendido en un espacio de taller, una especie de laboratorio donde poder usar las herramientas aprendidas para analizar nuestra práctica a partir de situaciones concretas.

¿Qué vamos a hacer entonces en este módulo?



1. Abrimos las mochilas de viaje: ¿cuáles son nuestros imprescindibles?
2. Iniciamos el taller **laboratorio** de ESI
3. Presentamos el trabajo final de nuestro trayecto formativo

Específicamente en este encuentro, nos detendremos en el primer punto: vamos a abrir nuestras mochilas de viaje. Necesitamos visitar nuestras escrituras en los **cuadernos de viaje**, nuestras discusiones en los foros y, también, nuestras producciones en los trabajos que entregamos. ¿Para qué? El sentido no es hacer ni un resumen ni una síntesis de los recorridos, sino una revisión crítica, una lectura pausada y una recuperación de aquellos nudos de temas, problemas y enfoques propuestos a lo largo de la actualización para imaginar un acompañamiento profesional desde la ESI con perspectiva de género, derechos y cuidados.

Volver a mirar lo que ya vimos nos ofrece la posibilidad de convertir esas aproximaciones teóricas y conceptuales en herramientas que estén cada vez más aprehendidas, más incorporadas como propias. Nuestra propuesta es que podamos ir poniéndolas en juego en nuestras prácticas.

Volvamos entonces a recordar el viaje emprendido. Como si se lo contáramos a alguien que no vino, o como si pudiéramos juntarnos en un reencuentro donde quienes viajamos recuperamos anécdotas, lugares, vivencias. ¿Qué aprendimos? ¿Por dónde anduvimos? ¿Qué nos trajimos? ¿Qué fotos queremos volver a mirar?

Abrimos las mochilas de viaje: ¿Cuáles son nuestros imprescindibles?

Volver. Recuperando. Recalculando

“La cuestión ya no es quiénes somos, sino en qué queremos convertirnos”, Paul Preciado, 2022.

Bloque 1: Introducción a la actualización de Educación Sexual Integral

En el recorrido y en los desplazamientos que propusimos en nuestra actualización, en esta cartografía de viaje nuestra primera parada nos permitió recorrer **La historia de la ESI en la Argentina**. Refresquemos qué vimos ahí, durante el **módulo 1**.

Ley 26150 de Educación Sexual Integral y su contexto, la historia de las demandas de Educación Sexual Integral y las transformaciones políticas, sociales, culturales, pedagógicas y normativas. Nos preguntamos cuáles son las leyes y las políticas de sexualidad que amplían derechos de la ESI (nuestra

ley como punta de lanza creció con las sanciones que van desde el matrimonio igualitario hasta el DNI no binario).

En esa parada nos hicimos preguntas que nos acompañaron todo el recorrido, sobre los cruces entre la dimensión normativa, social e histórica de la ESI y las perspectivas biográficas (personales y profesionales) como docentes. Recordemos que trabajamos también sobre los cinco ejes de la ESI y los modelos y enfoques con los cuales la educación sexual fue abordada: la crítica a la ausencia de integralidad y la presencia de modelos biologicistas y biomédicos de la ESI como foco de discusión.

A lo largo de la actualización insistimos en reconocer las tradiciones pedagógicas que recortan la ESI a una sola dimensión anclada en la salud física o en la genitalidad y en las cuales prospera una mirada adultocéntrica de las preguntas, las respuestas, los problemas y las agendas de debates.



¿Cómo aprendimos educación sexual en nuestras infancias y adolescencias? ¿Cómo y qué enseñamos? ¿Qué marcas llevamos en el cuerpo? ¿Cómo se aprende lo que nadie te dice que se enseña?

Les proponemos volver a revisar algunos materiales del módulo 1:



- Algunas de las normas que se sancionaron después de la Ley de ESI en el año 2006 y que contribuyeron a su impulso:
<https://view.genial.ly/620acaa229384700128cd456/interactive-content-esi>
- Para repasar la noción de integralidad en la ESI: Lupas para mirar con lentes de ESI. Ver [acá](#) (descargar desde el aula).



Recuerdos que compartieron quienes cursaron el módulo 1 en los foros

Estos quince años de ESI ...

Hubo que mirarse, deconstruir mandatos religiosos y moralistas, como la culpa, mandatos que condicionaron los roles de madres, mujeres, hijas, trabajadoras, estudiantes. Aparecieron escenas sobre la propia sexualidad, algunas situaciones dolorosas, que cuesta recordar, que se omiten.

Recordaron el jardín, los juegos, las filas para ir al patio, el trencito de varones y mujeres, las niñas con distintivo rosa y los varones, celestes.

La secundaria, docentes que decían que los hombres se sentaran a la derecha, el sexo débil a la izquierda, los indecisos al medio. Estas y tantas cosas se naturalizaban, parecían graciosas en su momento, y hoy se reflexionan distinto...

Durante el módulo 1, también conversamos sobre las **buenas prácticas pedagógicas en ESI**. ¿Se acuerdan? En estas clases finales vamos a retomar las líneas allí propuestas.

Una buena práctica pedagógica en ESI es aquella que se construye a partir de las acciones sistemáticas que docentes y/o equipos de gestión llevan a cabo en una escuela determinada, en el marco del cumplimiento de una política pública y respetando el enfoque integral que la Ley establece. (Faur, Lavari: 2018)

¿Qué dimensiones son identificadas para poder analizar las prácticas educativas que integran ESI?

- Institucionalización de la ESI en las escuelas
- Formación de los equipos docentes con un enfoque integral
- Perspectiva de género y de derechos como motor de prácticas más integrales
- Contextualización de las prácticas/propuestas situadas
- Reflexividad/capacidad de escucha
- Participación e involucramiento de estudiantes y comunidades
- Apropiación por parte de las/os/es estudiantes de los contenidos de la ESI

Como se mencionó anteriormente, una buena práctica pedagógica en ESI es aquella que se construye a partir de las **acciones sistemáticas de docentes y equipos de gestión** en una escuela determinada, dando cuenta de un camino en donde las prácticas de enseñanza y las prácticas de gestión se entrelazan, se potencian, redundando en mayor apropiación de los contenidos de ESI desde una perspectiva integral por parte de las y los estudiantes. En la propuesta de Mariana Lavari y Eleonor Faur (2018) se pueden reconocer dos condiciones institucionales para identificar buenas prácticas pedagógicas de ESI.

- Capacidad y mecanismos para institucionalizar la educación sexual integral en distintas áreas, ámbitos y grupos de la escuela.
- Formación integral como capital institucional –al menos en un grupo de docentes y/o directivos– con liderazgo y legitimidad como para socializar el conocimiento y coordinar acciones.

¿Qué otros aspectos nos sugieren las buenas prácticas pedagógicas en ESI? La implementación de la ESI debe considerar las diversas lógicas que operan en los distintos niveles educativos. Cada uno de los niveles de enseñanza forma parte del mismo sistema educativo, con normativas que garantizan su unidad a nivel federal. Cada nivel posee aspectos particulares que construyen lógicas propias y que, a lo largo de la historia, han delimitado una clara identidad (Faur y Lavari, 2018):

- El ciclo de vida de los y las estudiantes para quienes educan
- Los propósitos formativos que persiguen
- La organización institucional que poseen
- La formación inicial de sus docentes
- Las condiciones del trabajo docente
- La lógica con que se vinculan con las familias



Algunos aportes que se compartieron en los trabajos finales que ustedes produjeron al finalizar el Módulo 1

Contaron que en el Nivel Secundario fueron los/as/es mismos/as/es **estudiantes** quienes les nombraron la ESI por primera vez. Que la Ley de ESI, en algunos casos, la conocieron al ingresar a la docencia, o ya estando en ejercicio. Pudieron identificar sus prácticas con ciertos reduccionismos. Trajeron los cuestionamientos de las **familias**, que muchas veces toman un rol importante, con quejas diciendo que “esos temas no se deben dar en la escuela”, como algo que puede funcionar de obstáculo si no hay preparación y convicción. Reconocieron que los cambios, aunque han pasado más de 15 años de la sanción de la ley, cuestan y mucho. Reconocen sin embargo, que quienes se resistían ahora quieren trabajar ESI en la escuela.

Rescataron que cuestionarse preceptos básicos de la sociedad patriarcal, como por ejemplo: investigar sobre las mujeres invisibilizadas en los discursos históricos, aparece como un lugar desde lo curricular donde se empieza a implementar la ESI y llegan incluso a preparar materiales que se comparten con **colegas** que aún no sabían cómo abordarlo.

Bloque 2: Actualización y profundización conceptual

Seguimos viaje, y en el **módulo 2**, abordamos la diversidad, y las categorías relacionadas con las identidades de género, la ruptura del binarismo hombre - mujer, la carga revolucionaria de las identidades trans que, en palabras de Lohanna Berkins, rompen el mandato de que biología es destino. Recorrimos la intersexualidad y las identidades no binarias. Transitamos por las diversas orientaciones sexuales, cuestionando la heteronormatividad como aquella marca socio-histórica que no permite vivir libremente el deseo y la atracción sexo-afectiva cuando se sale de la norma y de lo esperado. A esas categorías las complejizamos analizándolas desde la interseccionalidad. ¿Cómo se cruzan estas categorías con los factores de etnia, edad, clase social, discapacidad?

Luego, en el **módulo 3**, profundizamos la perspectiva de género como una clave para nuestras prácticas pedagógicas. Pensamos por qué la categoría de género expresa relaciones de poder que impactan y traspasan historias personales y colectivas. Recurrimos a recursos literarios y cinematográficos (como el Martín Fierro, La china Iron y El último verano de la boyita). Nos detuvimos

específicamente en la construcción de las masculinidades hegemónicas. Tomamos de Judith Butler la idea del género como algo [performativo](#), como un fenómeno producido y reproducido todo el tiempo. A esa repetición que se naturaliza la llamamos género performativo, porque produce efectos. Como uno de los efectos principales identificamos las violencias por motivos de género, pensando por qué es algo público y no privado, y qué lugar tiene el amor romántico como representación de un modelo de amor que sienta las bases para que la desigualdad y la dominación tengan lugar, naturalizando estos modos de vinculación.

¿Por dónde seguimos? ¿Se van acordando? Fue hace mucho este viaje y quizás lo olvidamos, ¿o vamos pudiendo reconstruirlo?

Una ayudita, la siguiente estación, el **módulo 4**, nos llevó por la historia tras los derechos de infancias y adolescencias. A partir de galerías de fotos antiguas, fuimos viendo la transformación del modelo tutelar por el de protección integral de derechos en diálogo con los mapeos territoriales. Al desaparecer el poder absoluto de jueces y familias por sobre las infancias que eran consideradas objetos de intervención y no sujetos de derecho, hubo que armar redes para proteger y articular las acciones y los mecanismos de cuidado. Ahora las niñeces y las adolescencias tienen voz, derecho a que se les escuche y además hay un interés superior que los tiene por protagonistas. Tuvimos que abrir la puerta y salir a caminar por el barrio. ¿Con quiénes cuento en mi barrio para poder trabajar en el marco de la protección integral desde la corresponsabilidad?

Y cerramos nuestro viaje, allá por diciembre de 2022, en el **módulo 5**, pensando los cuerpos y las afectividades, la diferencia entre la educación emocional y la afectividad desde la ESI en vínculo con nuestras prácticas pedagógicas. Nos hicieron cantar el tango “Se dice de mí...” para poder registrar todo lo que se dice de nuestros cuerpos, la mochila que estos cuerpos cargan, tratando de ser y parecer todo el tiempo lo que se espera de ellos. Para luego pensar qué llevamos de todo eso a nuestras aulas, cuánto repetimos sin darnos cuenta, cómo el sistema quiere ordenar y clasificar las emociones para que sean funcionales, productivas, obedientes. Nos permitimos revisar prácticas pedagógicas para identificar cuándo actuamos de una u otra manera. Y vamos a tomar esa idea, ese ejercicio, para poder profundizarlo.

La ESI, un viaje que no se puede hacer si no es en compañía

En el apartado anterior recuperamos algunos aspectos conceptuales de los dos primeros bloques de la actualización. En este apartado vamos a hacer un recorrido por las diferentes modalidades de trabajo que ofreció la actualización.

Este viaje lo iniciamos en soledad, porque a pesar de que teníamos el mismo destino, al principio no sabíamos con quienes viajábamos. Como un tren lleno de personas anónimas, cada quien, mirando por su propia ventanilla, sabiéndonos en compañía, pero solo con palabras ajenas. De a poco, como en todo viaje, esas otredades fueron teniendo nombre, opinión, vivencias, territorios parecidos o diferencias.

Y como el objetivo al que queríamos llegar era el mismo, como estábamos buscando saber más de la ESI, inevitablemente nos fuimos encontrando. Porque, como fuimos viendo, no nos alcanza con nuestra propia manera de ver el mundo, necesitamos poder intercambiar, conocer qué les pasa a las demás personas, debatir, ver con otros ojos, acordar y disentir. Nos fuimos agrupando, azarosamente. En algunos casos esos agrupamientos alivianaron la tarea, permitieron la creación de nuevos vínculos, sumar ideas, repartir roles y actividades, conformando equipos. En otros, como ocurre muchas veces en las propuestas colaborativas, aparecieron las dificultades, los desacuerdos y los conflictos. Y ahí también, aunque de modo menos placentero, hay aprendizaje.

La ESI vino para decirnos que es desde los pliegues de la complejidad y desde la integralidad que tenemos más chances de abrir el juego, en lugar de cerrarlo. ¿Por qué la ESI apuesta a la construcción colectiva?

Nuestra propuesta de trabajo grupal tuvo como objetivo imaginar tramas y redes para abordar el trabajo colaborativo, intercambiando en foros, a veces conformando grupos, saliendo al territorio, y volviendo a nuestros cuadernos para no perder el propio registro de lo vivido.

Quienes venimos de largas trayectorias en instituciones educativas, pero además elegimos quedarnos en ellas para ejercer la docencia, tenemos un desafío importante: cambiar la lógica de la competencia, de la mejor nota, de la soledad del pupitre y de la planificación, por la de generar espacios que potencien la construcción grupal y colectiva, aportando a crear formas no violentas para resolver situaciones conflictivas con perspectiva de género e interseccional.

El trabajo grupal en contextos educativos nos ofrece la oportunidad de ensayar modos de resolver los conflictos, generar consensos, construir herramientas, debatir destinos y oportunidades, discutir enfoques y posicionamientos para planificar acciones pedagógicas que construyan realidades más justas.



Revisemos nuestros desplazamientos viajeros a lo largo de esta formación:

1. Un primer desplazamiento hacia **el interior biográfico** (módulo 1): la ESI en mí y yo en la ESI.
2. Un segundo desplazamiento hacia **el trabajo con colegas en el marco de la formación** (módulos 2 a 5): reflexionar y ensayar la ESI con colegas de la actualización.
3. Un tercer desplazamiento (módulos 6 y 7 y trabajo final) **proyectar la ESI con nuestras comunidades**: hacemos ESI.

En este último tramo del recorrido de formación, la propuesta es promover un trabajo individual pero no en soledad, ya que uno de los objetivos de esta etapa es construir y compartir con colegas y otras personas de cada institución y comunidad, reflexiones y búsquedas para fortalecer la implementación de la ESI. Es por eso que desde un comienzo vamos a compartirles las consignas del trabajo final, que se publicarán junto con la próxima clase (clase 2, módulo 6). ¿Para qué? Para que vayan pudiendo organizar sus tiempos, saber de antemano hacia dónde vamos y elegir qué recorridos tomar. Y también porque, al ser la instancia de evaluación final de toda la actualización, queremos que sea un camino que dé cuenta de un proceso de construcción, diálogo y aprendizaje y para eso se necesita más tiempo.

Para terminar esta clase, les proponemos que volvamos a nuestro cuaderno de viaje: ¿dónde lo dejamos? Podemos buscarlo y que también nos acompañe en esta última etapa. Proponemos el ejercicio de registrar nuestro proceso metacognitivo (¿cómo aprendemos a aprender?).



¿Es posible pensar también las evaluaciones bajo la lupa de la ESI? Si sacamos de nuestras mochilas los trabajos finales de cada módulo, ¿qué preguntas les haríamos? ¿Hubo búsqueda de integralidad en sus consignas? ¿Nos permitimos que aflore la afectividad bajo alguna de sus premisas? ¿Podimos encontrarnos con nuestros propios saberes y dificultades? ¿Puede la evaluación ser vivida como un proceso creativo y de genuino aprendizaje? ¿Qué imaginamos si pensamos en **logros** desde la ESI?

Material de lectura

En este módulo les invitamos a volver sobre las clases y la bibliografía de los módulos 1-5 de la actualización. Les proponemos darse un tiempo para releer los materiales con más detenimiento, volver a visitar aquellos que les llamaron la atención, o aquellos que no tuvieron tiempo de ver en profundidad.

Bibliografía de referencia

Faur, E. y Lavari, M. (2018). Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación sexual integral. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología/UNICEF.

[Disponible aquí](#)

Créditos

Autoras: Cepeda, Agustina y Di Marzo, Paula

Cómo citar este texto:

Cepeda, A.; Di Marzo, P. (2023). Clase Nro 1: Nuestros desafíos pedagógicos. Los desafíos pedagógicos de la ESI en los niveles y modalidades. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)

Módulo 6: Los desafíos pedagógicos de la ESI en clave de derechos de infancias y adolescencias

Clase 2: ¡Manos a la obra!

Introducción

Y acá nos encontramos, en nuestra segunda clase del bloque 3 de esta actualización en ESI, habiendo ya repasado nuestro viaje, reencontrándonos con lo aprendido.

Como adelantamos, en este módulo vamos a recorrer las siguientes paradas:



1. Abrimos las mochilas de viaje: ¿Cuáles son nuestros imprescindibles?
2. Iniciamos el taller laboratorio de ESI
3. Presentamos el trabajo final de nuestro trayecto formativo

Habiendo cumplido la primera, vamos a avanzar con las siguientes.

Taller laboratorio de ESI: ¿qué es esto?

Ahora que abrimos las mochilas, podríamos preguntarnos: ¿hubo cambios en nuestra mirada a partir de lo aprendido? ¿Tuvieron impacto en nuestra vida cotidiana algunos de los contenidos abordados? ¿Algo de nuestra práctica se comienza a modificar? En esta última parada del viaje el paisaje nos invita a la exploración: la escenografía es la de un taller, un laboratorio, en donde podemos poner a jugar todos los contenidos que cargamos en la mochila.

Cuando hablamos de **taller**, nos referimos a espacios donde el conocimiento se construye entre quienes son parte del espacio. También un taller da cuenta de un lugar de trabajo, de ponerse a hacer.

Por su parte, los **laboratorios** se presentan como escenarios de articulación entre la teoría y la práctica, son espacios de construcción de saberes donde los puntos de vista distintos pueden desplegarse.

Es por eso que, de aquí en adelante, tenemos el objetivo de transformar, junto a ustedes, estas clases en un espacio de taller laboratorio. Es decir, un lugar en el que podamos repensar nuestra práctica concreta, a partir de situaciones específicas, a la luz de la ESI. Iremos, en conjunto, construyendo nuevos saberes y acciones que articulen lo ya visto en todos los módulos anteriores, pero ahora sí, aplicados a nuestra realidad cotidiana. Si no, ¿para qué nos serviría aprender, si no es para transformarnos y transformar nuestro entorno?

Ahora sí, vamos cambiándonos, elegimos la ropa que más nos guste usar para empezar a trabajar en este taller laboratorio y ponemos ¡manos a la obra!

Nuestra propuesta es ensayar a partir de situaciones problemáticas o que se presentan como problemáticas en el marco de nuestras escuelas, un abordaje posible de acompañamiento pedagógico con las lentes de la ESI. La realidad suele presentarse de modo caótico o desorganizado, y es por eso que para poder ordenar un poco nuestra experiencia y modos de abordaje, proponemos algunos momentos diferenciados que nos permitan organizarnos. Estos momentos distan de ser una receta para seguir al pie de la letra, pero son una propuesta de poner alguna estructura que ayude a potenciar más nuestras prácticas.



1. Visibilizar, reconocer y reflexionar
2. Saber más, investigar en red, debatir
3. Actuar y acompañar



Esta propuesta que vamos a trabajar acá fue inspirada en uno de los materiales que ya se sugirió para su lectura en el módulo 3 (clase 3) que propone una metodología basada en pasos para prevenir la violencia basada en género. *Eleonor Faur, Mariana Lavari. (2021) Cuatro pasos para prevenir la violencia basada en género. Kit de herramientas teóricas y prácticas para escuelas y comunidades. © SPOTLIGHT, UNFPA. [Disponible aquí.](#)*

Iremos definiendo, explicando y ejemplificando estos momentos para imaginar el abordaje de situaciones controvertidas, la construcción de propuestas de acompañamiento a partir de lo que se nos revela en las puertas de entrada de la ESI que recuperamos en nuestras clases iniciales del módulo 1.

En cada una de las clases que siguen, con mochilas abiertas iremos recuperando lo trabajado (volveremos a visitar algunos conceptos y recursos de otras clases); ejemplificaremos cómo pensar y trabajar e idear colectiva y comunitariamente cada una de las etapas de esta propuesta para fortalecer la ESI. El objetivo es que ustedes puedan ir pensando en conjunto con nosotras su propio diseño de acompañamiento, que tomará forma en el trabajo final.

Como ya mencionamos, hemos denominado a esta experiencia pedagógica de acompañar *mientras reflexionamos, pensamos y hacemos: taller- laboratorio de ESI* (¡que no son espacios físicos ni experimentales, ojo!), y vamos entonces a construir colaborativa y colectivamente nuestros proyectos de ESI.

El trabajo final de nuestro trayecto formativo

Nuestra propuesta es acompañar el proceso de construcción del trabajo final desde los módulos 6 y 7, por lo tanto, en cada una de las clases iremos desarrollando cada uno de los pasos/momentos del trabajo y ejemplificando con contenidos que ya hemos transitado en la actualización.

¿En qué consiste entonces el trabajo final? Les invitamos a leer aquí las consignas.

Escenas de la vida escolar

Recuperemos los tres momentos que presentamos hace un rato: 1. visibilizar, reconocer y reflexionar; 2. saber más, investigar en red, debatir; 3. actuar y acompañar. En un primer momento, dijimos que la idea era **visibilizar, reconocer y reflexionar** sobre lo que está sucediendo.

Lo primero que vamos a hacer entonces es acercarnos a situaciones concretas y reconocer qué es lo que sucede. Vamos a comenzar por acercarles escenas, breves situaciones que podrían suceder en el contexto escolar y que serán nuestro punto de partida para este taller-laboratorio donde vamos a repensar cómo acercar los saberes aprendidos a nuestro cotidiano escolar, cómo transversalizar la ESI con un enfoque integral. Y sabemos que cuando hablamos de ESI y de situaciones escolares, no hablamos de abstracciones, sino de infancias y adolescencias con las que nos vinculamos a diario.

Vayamos despacio, desde algo específico, para entrenar la mirada, para ver cómo ponemos en juego lo aprendido, y seguramente cada vez más, eso se irá filtrando de manera consciente e inconsciente en todas nuestras prácticas.

Con ustedes, las situaciones...

Presentaremos a continuación algunos recortes breves de situaciones escolares, pinceladas de escuela para mirar, analizar y pensar. Cuando pensamos en pinceladas, pensamos en algo que no llega a ser un todo, no es una escena completa, sino una parte a la que le falta información para convertirse en el todo. Del mismo modo que una pincelada no conforma un cuadro, pero la suma de pinceladas, enmarcadas, se convierten en una obra.

Llamaremos pinceladas de escuela a estas **situaciones que se presentan como un problema en la escuela** y que generan controversias: distintos puntos de vista sobre cómo realizar un acompañamiento, que expresan el desacuerdo.

Vamos a presentar las situaciones **organizadas por niveles educativos**: presentaremos ocho situaciones de la vida cotidiana escolar para ser acompañadas desde la ESI en dos grandes grupos: educación secundaria y de adultos por un lado y educación inicial y primaria por otro.

Las mismas recorren algunos de los temas y tópicos que hemos trabajado a largo de las estaciones de este postítulo: infancias y adolescencias trans, los discursos gordo odiantes, los estereotipos sexo-genéricos, las desigualdades por condiciones de etnia o clase y las intervenciones adultocéntricas.

Situaciones para la escuela secundaria y de adultos



Situación 1

En una escuela de nivel medio una docente entra al baño de mujeres y encuentra a dos estudiantes (Luciana y Romina) con un test de embarazo en la mano. Alarmada les pregunta qué pasó, y una de ellas le responde que tuvo relaciones por primera vez, y que tiene miedo de estar embarazada.

La docente le dice que deberán avisar a su madre la situación. La joven pide por favor que no le digan a su mamá. La docente habla con una integrante del equipo de orientación, quien da aviso a la directora, y entre todas (equipo de orientación escolar, la docente y la directora) deciden que lo mejor es llamar a la madre.



Situación 2

Carmela es una persona trans. Toda la escuela lo sabe, le costó mucho contarlo y cada vez se anima más a mostrarse tal cual es. Dentro del aula no hay grandes problemas, pero cuando llega el recreo y quiere ir al baño, empieza el tema. Algunas compañeras de su año no quieren que vaya al baño de mujeres, y Carmela no quiere ir más al baño de varones. Frente a esta situación, y a pesar de algunas resistencias, finalmente docentes y equipo directivo deciden que lo más seguro y conveniente es que use el baño de docentes.



Situación 3

Al llegar a la escuela, el profesor ve a Marcos muy enojado. Está con algunos amigos, y cuando se acerca a preguntar qué pasa, después de insistir un poco, Marcos le cuenta que se encontró con Martina, una alumna del otro curso que siempre le gustó. Dice que ella es muy tímida, que no quería nada, pero que logró robarle un beso. Ahora las amigas de Martina dicen que él se desubicó, incluso le llegó que querían hacerle un escrache. Marcos dice que está enojado por la situación y la culpa a ella por contar lo que pasó entre los dos como si fuera algo grave.

Los amigos se ríen, siempre Marcos se mete en problemas. Joaquín le dice que por ahí está bueno que se encuentre una vez más a charlar tranquilo con Martina. Tomás quiere acordar con lo que dice Joaquín, pero ya bastante le cuesta que lo dejen ser parte del grupo, así que prefiere mirar a los demás, y reírse de eso como hacen todos.

El profesor mira al grupo y piensa qué contestarles.



Situación 4

En la clase de historia del profesor Germán, uno de sus estudiantes, Carlos, contó una situación personal difícil que había vivido hacía un tiempo, y su compañero de banco lo abrazó emocionado y con lágrimas en los ojos. Varias personas del curso empezaron a decirles en torno burlón que abrazarse y emocionarse no eran cosas de hombres.

El profesor Germán le contestó al grupo “¿De dónde sacan que los hombres no lloran? ¡Parecen pibes de otro siglo ustedes!”

Situaciones para Educación Inicial y Primaria



Situación 5

La maestra enseña, en la hora de Ciencias Naturales, las partes del cuerpo. Despliega dos láminas de cuerpos desnudos. Un nene, con pelo corto y pene; y una nena, con pelo largo y vulva. Va pidiendo que el grupo nombre cada una de las partes que ella señala. Nahuel mira las láminas con mucho interés y se pregunta por qué su cuerpo no se ve en las láminas... Pero no se atreve a preguntar o hacer algún comentario, así que se queda callado toda la clase.

Nahuel es un niño trans. La preceptora Viviana, que estaba en la sala durante la clase, se da cuenta de lo que está pasando y se lo comenta a la docente a cargo en el recreo.



Situación 6

A una docente le toca organizar el acto por el 25 de Mayo. Escribe ideas en su casa, mira videos de otros actos, y finalmente escribe el gui3n de su propuesta. Ella propone leer las m3ximas a Merceditas, de la fuerza y valent3a de San Mart3n, y les pedir3 a cada maestra que siguiendo los consejos que all3 aparecen elijan a un o una estudiante para premiar y los motivos que llevaron a esa elecci3n.

Ella ir3 relatando la historia como un cuento, ir3n apareciendo los personajes que nombre, y finalmente terminar3 con una coreograf3a musical, con una canci3n moderna que a3n tiene que elegir. Lo primero ser3 repartir roles. Un grupo actuar3 de granaderos, otro de damas antiguas, otro representar3 a los caballeros, y otro a las vendedoras de pastelitos. Muestra fotos de las ropas que usar3n cada uno de los grupos y lee la lista de estudiantes que conformar3n cada uno de ellos.

Al salir al recreo Ayel3n, a qui3n le hab3a asignado el grupo **vendedoras de pastelitos**, queda en su banco, con l3grimas en los ojos. Se acerca a solas a preguntarle qu3 le pasa. Le cuesta que le diga, hasta que le explica entre sollozos que le gusta m3s el traje de dama antigua. "Romi, es que vos sos m3s parecida a las que vend3an pastelitos. Si cada una empieza a elegir, se va a hacer un l3o y nos quedan pocos d3as. Igual despu3s terminan bailando todos juntos, no te preocupes, jva a ser divertido!"



Situación 7

La docente que da la clase, usa, hace bastante ya, lenguaje inclusivo. Entiende que así no hace uso del lenguaje sexista. Lo fue charlando con sus estudiantes y siempre está dispuesta a conversar sobre el tema con ellos y ellas. Primero empezó diciendo todas y todos, pero después entendió que como seguía siendo binario, mejor era hablar con la **e**, y ya incluir la perspectiva de género y diversidad en su aula. A les niños les costó al principio, pero rápidamente varios adoptaron esa forma de hablar.

Algunas familias no están de acuerdo, se acercan enojadas a la escuela a hablar con la directora, quien cita a la maestra para decirle que si sigue usando esa forma de hablar tendrá que sancionarla. Es la segunda acta que la directora le hace a la docente: la primera se la hizo frente a un reclamo de las familias porque el 8 de Marzo, día de la mujer trabajadora, trabajó esa efeméride con una versión renovada de la canción "Arroz con leche" que valora la igualdad entre los géneros por sobre los estereotipos tradicionales.



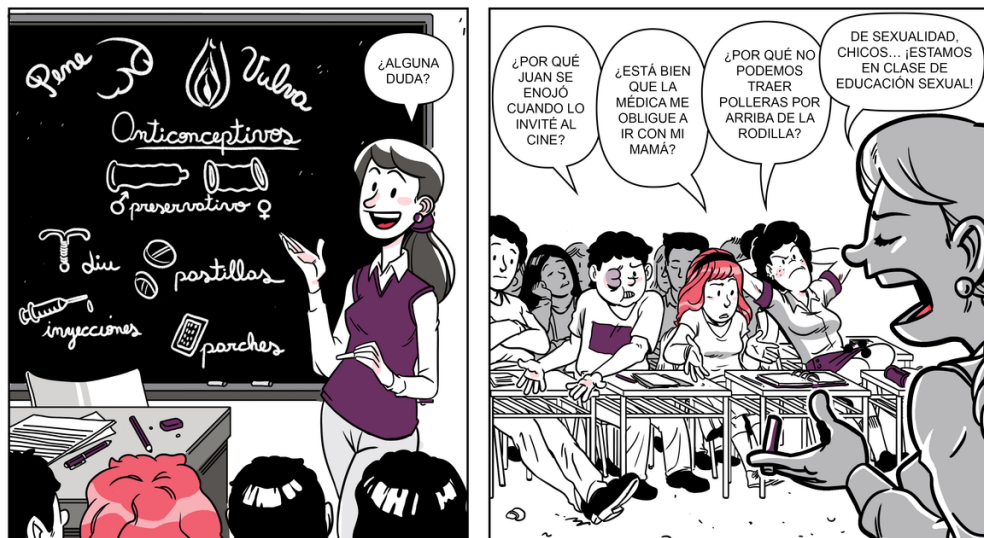
Situación 8

Cuando llega el informe del primer trimestre sobre el desempeño de Esteban, la madre no logra entender si es bueno o malo. La citaron porque es disperso, todavía no logra leer y tiene dificultades con el trazo de las letras y el uso de los renglones en el cuaderno.

El informe dice que es obediente, retraído, observador, que le cuesta integrarse en los grupos. Hicieron una derivación al equipo de orientación escolar de la escuela.

El último renglón del informe señala que es un tema a destacar que Esteban socializa más con los grupos de niñas y que prefiere jugar con ellas. La madre reacciona al informe de la escuela y responde por escrito en una nota dirigida a la directora que "la escuela no puede trabajar con niños que tienen diferentes ritmos de aprendizaje y que siente que asocian la personalidad introvertida de su hijo con una sospecha sobre su orientación sexual". La directora cita a la docente del curso de Esteban (antes le comentó por teléfono la situación a la inspectora) y la docente relata que "solo hizo una devolución del progreso de Esteban y que no dijo nada sobre su sexualidad".

Visibilizar y reconocer: ¿qué es lo que está pasando?



Fundación Huésped. Curso de ESI.

Cómo adelantamos, la propuesta es que, en función del nivel educativo en que trabajen, puedan elegir una de estas situaciones, y ampliarla, contextualizando la escena en sus instituciones y territorios. Ese será nuestro primer y gran paso en la construcción del trabajo final. Esta elección nos tiene que interpelar como docentes, nuestra recomendación es que hagan suyas estas historias.

¿Cómo sugerimos hacerlo?

Lo que a continuación les explicaremos, nosotras lo iremos haciendo en paralelo. Así será con todo el trabajo, de modo tal que les sirva de ejemplo, pero por supuesto tomará rumbos muy distintos en cada uno de sus trabajos.

Primero copiamos el texto de la situación elegida tal cual está, y luego vamos sumando información que pueda ser contextualizada en función de nuestros territorios. Si alguna de las situaciones que ofrecemos tiene vinculación con algo que les haya ocurrido, suman datos reales que amplíen la escena o inventan otros para construir el contexto, los actores, las actrices...

La idea es que los personajes y los lugares donde todo acontece sean de sus instituciones y territorios reales. Eso hará que la situación elegida se convierta en única, situada, y que puedan luego trabajarla

teniendo conocimiento más certero de qué posibilidades existen de enmarcar el problema y sus posibles reflexiones-acciones de manera particularizada.

¿Qué cosas no pueden faltar en esta ampliación de la escena?

- Dónde se encuentra ubicada la escuela: nombre de la ciudad/pueblo, características del lugar (urbano/periurbano/rural)
- Nivel educativo, ciclo, y modalidad. Gestión estatal o privada.
- Breve descripción del personal educativo/institucional involucrado (¿quiénes participan de la escena? ¿qué cargos ocupan y qué tareas realizan? ¿cómo podrían describirse esas personas?).
- Breve descripción del grupo de estudiantes involucrado en la escena.
- Breve descripción del contexto en el que sucede la escena (¿en qué momento del año sucede? ¿en qué momento de la jornada? ¿en qué espacio físico?).

Nivel Secundario - Adultos

Para mostrar un ejemplo de lo que buscamos en esta instancia, vamos a usar la siguiente situación (no es ninguna de las que se ofrecieron anteriormente para elegir, solo la utilizamos a modo de ejemplo).



En un curso de capacitación docente sobre inclusión, una docente cuenta la siguiente situación:

En tercer año de la escuela secundaria, Débora se cambió de escuela otra vez. Tenía dificultades en la comunicación oral y una discapacidad motriz. Al inicio, el grupo la recibió bien, la invitaron a los cumpleaños de quince, pero a lo largo del año empezaron con gestos de discriminación: le pusieron sobrenombres, la apartaron de las actividades y se burlaban de ella. Luego de una intervención médica compleja, comenzó a necesitar el uso de silla de ruedas para trasladarse. A partir de ese momento, el grupo se volvió menos amable aún, no colaboraban con el ingreso de la compañera al aula, no hacían espacio entre las mesas para que pudiera ingresar cómoda y comenzaron a burlarse de ella cuando exponía en clase. Al finalizar el ciclo lectivo, el equipo directivo se reunió con la familia y les dijeron que el grupo no había logrado incluirla y que era mejor cambiarla de curso o de escuela para que ella no sufriera. Débora se volvió a cambiar de escuela.

En letra negrita están las partes originales, y lo demás es lo que fuimos agregando en función de nuestro territorio, y de lo que creemos que es necesario visibilizar y reconocer.

En un curso de capacitación docente sobre inclusión, una docente contó la siguiente situación: en tercer año de la escuela secundaria de la ciudad de San Rafael en Mendoza, **Débora se cambió de escuela otra vez. Tenía dificultades en la comunicación oral y una discapacidad motriz.** Débora ingresó por una exigencia de la inspección de que la escuela tuviera espacio para experiencias de integración de personas con discapacidad. El viernes de la primera semana de clase las familias de Lucila y Soledad se hicieron presente en la escuela, manifestando su preocupación porque Débora alterara el normal desarrollo de la clase. **El grupo al inicio la recibió bien, la invitaron a los cumpleaños de quince, pero a lo largo del año empezaron con gestos de discriminación: le pusieron sobrenombres, la apartaron de las actividades y se burlaban de ella.** En un principio, dentro del aula, Débora era alegre y participaba activamente de las clases, pero fue participando cada vez menos. Su dificultad para hablar hacía que los docentes a veces no le dieran la palabra. En el mes de abril, el cuerpo de docentes manifestó preocupación acerca de la dificultad de Débora para organizar

la oralidad y la escritura. El equipo de preceptores se quejaba porque no les pagaban para acompañar chicas al baño. Débora debía ser asistida parcialmente en el baño, sus compañeras se cansaron de la ayuda inicial, teniendo que asumir desde la preceptoría la tarea. **Luego de una intervención médica compleja, comenzó a necesitar el uso de silla de ruedas para trasladarse. A partir de ese momento, el grupo se volvió menos amable aún, no colaboraban con el ingreso de Débora al aula, no hacían espacio entre las mesas para que pudiera ingresar cómoda y comenzaron a burlarse de ella cuando exponía en clase.** Las burlas aumentaron cuando en una clase, hablando de autoconocimiento, Débora fue una de las pocas mujeres que dijo haber experimentado la masturbación. Solo algunas chicas que pertenecían al Centro de Estudiantes, en varias oportunidades habían puesto un límite frente a situaciones incómodas o frases de discriminación. Sin embargo, nunca la invitaban a las actividades que organizaban. Ella se daba cuenta de que había chicas y chicos del curso que no la querían y que la rechazaban. Algunas veces manifestaba tristeza en la escuela cuando nadie quería hacer grupo con ella. Solo con una de las preceptoras solía compartir lo que le pasaba. La dirección de la escuela nunca se acercó a conversar con ella. **Al finalizar el ciclo lectivo, el equipo directivo se reunió con la familia y les dijeron que el grupo no había logrado incluirla y que era mejor cambiarla de curso o de escuela para que ella no sufriera. Débora se volvió a cambiar de escuela.**

Nivel Inicial - Primario

Para mostrar un ejemplo de lo que buscamos en esta instancia, también vamos a usar una situación que no es ninguna de las que se ofrecieron anteriormente para elegir, y que solo la utilizamos a modo de ejemplo.



Sabrina no quiere ir más a la escuela, dice que siempre la cargan. Ella tiene un cuerpo más gordo que sus compañeras. A pesar de que su desempeño en las actividades educativas es muy bueno, su relación con sus pares se ve afectada, así como su proceso de aprendizaje. La maestra tiene registro de la situación, en varias oportunidades habló del tema con Sabrina y con el grupo, acerca de que no hay que discriminar. En conjunto con el equipo directivo, se resuelve citar a la mamá a una reunión. Entre muchas cosas, le proponen que lleve a su hija a una consulta con un nutricionista, ya que sería saludable que controlen el peso de Sabrina porque podría traerle nuevos inconvenientes a la hora de desarrollarse. Además le dicen que se agita y transpira mucho en Educación Física. También le sugieren una consulta psicológica ya que su autoestima se ve muy debilitada. Todo esto queda registrado en el acta de la reunión.

En letra negrita están las partes originales, y lo demás es lo que fuimos agregando en función de nuestro territorio, y de lo que creemos que es necesario visibilizar y reconocer.

Sabrina tiene 9 años, está en cuarto grado, desde hace unos meses, y ya **no quiere ir más a la escuela, dice que siempre la cargan. Ella tiene un cuerpo más gordo que sus compañeras.** A veces es en el recreo, que saltando a la soga se ríen de ella. Por eso Sabrina suele ir a donde está la portera, y se queda charlando con ella. Pero también le pasa que en la clase de Educación Física, cuando hay que dividirse en equipos, nadie la elige y queda última, y el equipo al que le toca ir siempre se queja porque dicen que corre muy lento. También en el salón, el otro día la maestra enseñaba las formas geométricas, y cuando, al mostrar una esfera, preguntó el nombre, un compañero gritó "Sabrina". La maestra lo retó, pero igual ya todos se estaban riendo. **A pesar de que su desempeño en las actividades educativas era muy bueno, la relación con sus pares, hace que ya no quiera ir más al cole.** Siempre busca una excusa, que le duele la cabeza, que le duele la panza, que está mareada. Su abuela, quien ayuda en su crianza, (ya que la mamá está sola con Sabrina y sus dos hermanas, y trabaja desde temprano atendiendo un puesto de diarios) cuando la ve llorar por que algo le duele, no la manda. Antes la obligaban a ir, pero después la llamaban de la escuela para que la fuera a buscar porque se sentía mal. **Sus reiteradas faltas y su actitud empiezan a afectar el proceso de**

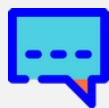
aprendizaje. Desde la escuela citan a su mamá, quien se pide el día en el trabajo para poder ir, y entre muchas de las cosas que hablan, le proponen llevarla a una consulta con nutricionista, ya que más allá de los problemas que actualmente se presentan, sería saludable (según el equipo directivo) que controlen el peso de Sabrina ya que podría traerle nuevos inconvenientes a la hora de desarrollarse. Además, le dicen que se agita y transpira mucho en Educación Física. También le sugieren consulta psicológica porque, aseguran, su autoestima se ve muy debilitada, por todo llora y cada vez la ven más sola en los recreos. Preguntan por el padre, la mamá cuenta que hace tres años se fue y no saben nada. Le dicen que quizás la nena está triste también por estar muy sola con la abuela, faltando la figura de la madre o el padre más presentes. En la notita con las indicaciones, Marisa (la trabajadora social de la escuela) recomienda que vea una psicóloga. La mamá cuenta que el único grupo que sostiene Sabrina es uno de la iglesia, a donde la lleva la abuela los sábados, son scout y a veces tienen campamentos.

¡Ahora les toca a ustedes!

¿Cómo nos acercamos al problema? Visibilizamos y reconocemos lo que está sucediendo

Les vamos a pedir que elijan una situación de las cuatro que se ofrecen para cada nivel y que la imaginen en sus propios territorios o comunidades escolares. Que adapten los personajes al desarrollo que van a hacer de sus historias. Tengamos en cuenta, para imaginar/recrear el contexto de nuestros casos, qué datos tenemos de la escuela, el curso, las familias de las personas involucradas, qué pasó con las y los docentes que intervinieron, quiénes no intervinieron, el equipo directivo, etcétera.

En este documento encontrarán la consigna de la actividad final del módulo 6, que consiste en re-escribir la escena escolar que eligieron, contextualizando en sus territorios y escuelas. Como podrán darse cuenta, esa actividad es a la vez una parte del trabajo final de la actualización. La idea es, en esta primera entrega del módulo 6, comenzar a ensayar nuestras versiones de las escenas escolares elegidas.



Foro de intercambios del módulo 6

No dejes de pasar por el foro en la semana que dura esta clase. Las/es/os tutoras/es estarán dando pistas para acompañar la producción de la actividad final del módulo 6.

Les dejamos esta tarea de jugar a enriquecer sus escenas con todos los elementos que seguramente irán apareciendo de su experiencia escolar; y nos encontraremos en la clase siguiente para profundizar pensando **de qué hablamos cuando decimos visibilizar y reconocer**. Daremos forma a estas preguntas iniciales y desarrollaremos cómo reflexionar sobre esas situaciones conflictivas.

Así que a elegir una escena que les de muchas ganas de trabajar, ¡no olviden que esa escena les va a acompañar hasta el final del viaje!



Y ANTES DE DESPEDIRNOS...

Nos parece importante aclarar que aquí, como ya vieron, vamos a trabajar con situaciones de la vida cotidiana escolar que no requieren acciones de la justicia ordinaria (denuncias por violencia de género en el ámbito intrafamiliar, violencia sexual o abuso).

Más allá de que no abordemos las situaciones que implican específicamente procedimientos legales, les acercamos información que puede ser de utilidad cuando estas se presentan.

En este link del Plan ENIA del Ministerio de Salud de la Nación tenemos los siguientes documentos, marcos normativos y protocolos de actuación.
<https://www.argentina.gob.ar/salud/plan-enia/documentos/protocolos-y-guias>

- Protocolo para la atención integral de personas víctimas de violaciones sexuales.
- Abusos sexuales y embarazo forzado en la niñez y adolescencia.
- Hoja de ruta ante situaciones de abuso sexual hacia niñas, niños y adolescentes.
- Atención de niñas y adolescentes menores de 15 años embarazadas. Hoja de ruta
- Derechos personalísimos de niñas, niños y adolescentes. Acceso autónomo a la atención en salud integral, sexual y reproductiva

Dejamos también un podcast sobre cómo intervenir desde la escuela frente a casos de abuso sexual en las infancias, producido por la materia ESI de la UNAHUR, a partir de una conferencia de la Lic. Carolina Rodríguez Planes.

<https://anchor.fm/resunahur/episodes/Abuso-sexual-en-las-infancias---ESI-UNAHUR-e1o7fso/a-a8iocu0>

Material de lectura

En este módulo les invitamos a volver sobre las clases y la bibliografía de los módulos 1-5 de la actualización. Les proponemos darse un tiempo para releer los materiales con más detenimiento, volver a visitar aquellos que les llamaron la atención, o aquellos que no tuvieron tiempo de ver en profundidad. Les sugerimos ir registrando en esta segunda lectura aquellas ideas que les resulten interesantes y pertinentes para incorporar en sus trabajos finales.

Bibliografía de referencia

Faur, E., Lavari, M. (2021). Cuatro pasos para prevenir la violencia basada en género. Kit de herramientas teóricas y prácticas para escuelas y comunidades. SPOTLIGHT, UNFPA

Créditos

Autoras: Cepeda, Agustina y Di Marzo, Paula

Cómo citar este texto:

Cepeda, A.; Di Marzo, P. (2023). Clase Nro 2: ¡Manos a la obra! Los desafíos pedagógicos de la ESI en los niveles y modalidades. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 6: Los desafíos pedagógicos de la ESI en clave de derechos de infancias y adolescencias


Clase 3: Visibilizar, reconocer y reflexionar. Cuestionar nuestras preconcepciones y prejuicios

Les damos la bienvenida a la clase 3, última del módulo 6.

Esta clase tiene como objetivo, **visibilizar**, **reconocer** y **reflexionar** sobre lo que pasa en la escena que cada quien construyó a partir de la escena escolar ofrecida en la clase pasada.

Como explicamos en la clase 2, vamos a ir recorriendo diferentes momentos a la hora de pensar qué hacer frente a las situaciones que se presentan como complejas para el ámbito escolar (ocurran o no dentro de la institución) y cómo las podemos vincular con prácticas pedagógicas enmarcadas en la Educación Sexual Integral.

Antes de continuar, recordamos los diferentes momentos que se propusieron en la clase pasada:

- 
1. Visibilizar, reconocer y reflexionar
 2. Saber más, investigar en red, debatir
 3. Actuar y acompañar

Un momento muy importante es el de poder **visibilizar** y **reconocer** situaciones escolares desde la ESI. Como ya presentamos las situaciones escolares, en esta clase se ofrecen herramientas para interpretar de modo contextualizado lo que está sucediendo allí.

Los glosarios andan diciendo:



Visibilizar: es parte de un proceso de desnaturalización de acciones de nuestra vida cotidiana que no cuestionamos. Visibilizar un problema es dar cuenta de la existencia de las formas en que se reproducen desigualdades, injusticias, abusos, exclusiones, discriminaciones, violencias en la vida cotidiana. Es evidenciar algo que pasa desapercibido. Visibilizar es el primer paso para reconocer los problemas y las controversias.

Reconocer: es un concepto que resignificó una autora feminista Nancy Fraser. Lo que ella plantea es que no todas las personas tenemos el mismo estatus de interlocutores/as válidos/as para participar en igualdad de condiciones en la vida social. Hay patrones institucionalizados (en nuestras escuelas por ejemplo) que hacen que una persona no sea valorada por su identidad de género, su orientación sexual, su clase, su color de piel, su tamaño, su edad, el lugar donde vive, etcétera.

Cuando esos patrones de discriminación están naturalizados impiden el ejercicio de una participación igualitaria. Impiden su reconocimiento.

Visibilizar y reconocer: pinceladas de situaciones de la vida cotidiana escolar

Seguir con el problema

En tiempos de urgencias, es tentador tratar el problema imaginando una construcción de futuro seguro, impidiendo que ocurra algo que se cierne en el futuro, poniendo en orden presente y pasado en aras de crear futuros para las generaciones venideras. Seguir con el problema no requiere de este tipo de relación con tiempos llamados futuros. De hecho, seguir con el problema requiere aprender a estar verdaderamente presentes.

Donna Haraway, *Seguir con el problema*

En este paso les proponemos **reconocer** los indicadores que transforman una dinámica de la vida cotidiana escolar en una controversia (distintos puntos de vista sobre un mismo hecho) como punto de partida para desnaturalizarlas.

A veces, en el marco de la cotidianeidad y de las burocracias de nuestras instituciones escolares se actúa sin un abordaje de género, interseccional y desde la plataforma de los derechos, generando nuevos problemas que no existían previos a las intenciones de acompañamiento.

Entonces, ¿mejor no hacer nada?

No, la peor intervención es la que no se hace. Es importante tener presente que muchas veces la lógica binaria se impone de manera acrítica en más ocasiones de las que imaginamos. Es un modo de ver el mundo que no solo divide en varones y mujeres, negro y blanco, malo y bueno. También se instala cuando aparece algo a resolver. Las respuestas se polarizan, o hacemos esto o no hacemos nada. Lo que debería ser un problema con múltiples posibilidades, se convierte en un dilema. ¿Preferimos los dilemas o las controversias?

Si pensamos en términos de dilemas, quedamos atrapados en resoluciones a través de dos posiciones que no concilian. Pensar los problemas como dilemas es restringir el cruce de dos posiciones antagónicas que muchas veces, no ofrecen posibilidades de construir consensos. ¿Y si pensamos en clave de controversias?

Las controversias se configuran a partir de los distintos puntos de vista que tienen quienes participan de una situación problemática. En primer lugar, hay que visibilizar y reconocer qué es lo que constituye ese problema, para quiénes y por qué.

En segundo lugar, la controversia (los distintos puntos de vista de las personas respecto de un suceso, un proceso, o acontecimiento) debe ser cartografiada. La cartografía social es una metodología que dibuja el mundo de las relaciones cotidianas en el territorio donde existimos y construimos, un espacio que al ser constructo social está cargado de símbolos.



[Cartografía social: imagen, espacios, memoria e identidad Pa`lpai,](#)

(Zamora y Marroquín, 2017)

Por cada controversia hay una vasta concurrencia de personas con opiniones diferentes sobre la cuestión: por ello es importante saber qué opinan, dónde se ubican, cuál es su punto de vista, porque, recordemos, si hay controversia es porque las personas están en desacuerdo.



La idea de controversia que vamos a trabajar, articula con la propuesta de Donna Haraway (2019) acerca de seguir pensando problemas: seguir pensando como gesto de trabajo colectivo y colaborativo en la búsqueda de nuevos consensos.

Es interesante conocer quiénes están involucradas/es/os en la escena controversial. Nos parece importante plantear que para pensar en posibles escenarios de resolución integrales, nunca hay solo dos posturas, sino que hay una multiplicidad de cruces y variables entre las posiciones que tenemos como parte de las comunidades que habitamos.

Cuando estudiamos los discursos de una controversia –cómo se presenta dicha controversia en la escena pública– exploramos las posibilidades de construcción de soluciones desde el disenso, siempre desde el marco de los derechos y los cuidados que trabajamos en la escuela, en particular desde la ESI.

¿Cómo identificamos una controversia? ¿Cómo la podemos visibilizar?

Es importante identificar alrededor de las controversias: el objeto que genera la controversia –la situación problemática en la vida cotidiana escolar desde la ESI–, quiénes son/fueron las personas afectadas por la situación conflictiva, qué actores y actoras institucionales intervienen en el debate y en la construcción de soluciones. En esta etapa de visibilización y reconocimiento es importante identificar las prácticas de los grupos sociales relevantes que participan de la situación conflictiva,

cuáles son los sentidos y las posiciones ideológicas que se ensayan frente al tema que anuda el problema.

Vayan ustedes tratando de pensar en su escena ampliada, todo esto que vamos compartiendo.



¿Cómo podemos problematizar los dilemas desde la ESI? ¿Podemos recuperar la controversia desde la ESI?

Proponemos recuperar las escenas y dimensiones en que se nos presentan estas situaciones sobre las que tenemos que trabajar desde la ESI con una mirada interseccional que nos permita comprender lo que está sucediendo, los intereses en juego, las tensiones, los miedos y cómo podemos construir acciones no binarias, no adultocéntricas, no cargadas de violencia simbólica en su acompañamiento.

En esta clase vamos a pensar cómo se visibiliza y reconoce un problema desde la ESI con perspectiva de género, cuidados y derechos. Intentaremos que puedan seguir construyendo sus situaciones con una descripción cada vez mayor de lo que sucede, recuperando los puntos de vista de todas las personas involucradas, los contextos, la forma en que se presenta el problema y las controversias alrededor del mismo.

¿Recuerdan que en algunas de nuestras clases anteriores (las del módulo 3) hemos trabajado con algunas ideas de Donna Haraway acerca de cómo pensarnos y cómo actuamos frente a los problemas? Vamos a volver sobre estas ideas para construir nuestros abordajes.

Por otro lado, queremos seguir recuperando lo trabajado en las clases de la actualización, especialmente el módulo 5 sobre las formas de expresión de los sentimientos y emociones en las escenas escolares respecto de la ESI. La idea es reconocer los prejuicios y las prenociones en el marco de nuestras prácticas pedagógicas, habilitando un canal para revisar y expresar los propios sistemas de valores, creencias, actitudes y representaciones sobre los estereotipos de género, la sexualidad, la ciudadanía, los derechos, las infancias y adolescencias.

Reflexionar: ¿qué sentimos y qué pensamos? Cuestionar nuestras prenociones y prejuicios

En los módulos de esta actualización trabajamos con dimensiones que nos sirven para cuestionar nuestras prenociones y prejuicios. Estas creencias, representaciones o tradiciones que hemos naturalizado en nuestras biografías atraviesan nuestras prácticas pedagógicas. Aprendimos la noción de interseccionalidad para pensar la racialización de los cuerpos y las identidades, la categoría de género para cuestionar las formas en que la diferencia sexual hegemoniza, jerarquiza y reinstala el binarismo sexual. Visibilizamos las relaciones de poder, las formas de ejercicio de la masculinidad homosocial y la violencia por razones de género. Sobre este punto repasamos la idea de masculinidad hegemónica y las críticas a las respuestas punitivistas como solución a las violencias por razones de género. Reflexionamos sobre el poder normativo de los marcos de derechos de las infancias y adolescencias, la necesidad de los pasajes desde las tradiciones tutelares a la plataforma de derechos y ciudadanía en la escuela.

¿Qué más vimos en el recorrido por las estaciones de viaje de la actualización?

En el módulo 5, ensayamos una mirada crítica sobre la educación emocional que viaja en *auto*: **autocontrol**, **autogestión**, **autoregulación**, **autoconocimiento**, revisando desde la ESI la propuesta integral, transversal y colectiva para valorar la afectividad.



Tenemos entonces nuestro **combo de lentes superpoderosos para revisar nuestras acciones pedagógicas y reflexionar**: son las categorías y nociones que revelan las formas en que se concretiza la desigualdad de género.

Reflexionar es hacernos la pregunta **acerca de qué cuestiones sospechamos que hemos naturalizado, qué situaciones de la vida cotidiana escolar hemos pasado por alto porque**

siempre hay otras cosas que consideramos más importantes, qué interpretaciones ancladas en modos moralizantes hemos ensayado una y otra vez en nuestras prácticas pedagógicas.

¡Atención!: también es muy importante poder pensar en lo no revelado, en aquello que nos cuesta visibilizar, que nos cuesta reconocer (en nuestros propios límites para acompañar estas situaciones desde la ESI).

No hay guiones útiles para organizar una reflexión, solo hay preguntas, una lista de preguntas que podríamos empezar a instalar en esos momentos donde o bien no sabemos qué hacer o bien nos atraviesan nuestras creencias, las formas en que tradicionalmente abordaremos algunas cuestiones sobre identidad, sexualidad, derechos, salud y cuerpo en la escuela.

¿Se acuerdan de “los todavía”, aquellas situaciones en donde registramos la permanencia de estereotipos rígidos que inundan las formas en que nos relacionamos? ¡Repasemos!

Los todavía que perduran: estereotipos sexogenéricos, miradas capacitistas, adultocéntricas y otras yerbas no tan buenas

En los primeros módulos de esta actualización exploramos los estereotipos sexogenéricos y su persistencia en los modos de interpretación de lo social, naturalizando formas hegemónicas de representación de lo social donde hay pares de polos positivos y negativos: blanco sobre marrón, negro u oscuro; occidental sobre oriental, latinoamericano, no-europeo; hombre sobre mujer, trans, no binario, masculino sobre lo no-masculino; rico sobre pobre; flaco sobre gordo; bello sobre no - bello; capacitado sobre discapacitado; adulto sobre la infancia, la adolescencia, la vejez, etcétera.

Los estereotipos sexogenéricos son simplificaciones de las características ideales, de las expectativas sociales, de los mandatos sociales sobre lo que una persona debe hacer, cómo debe comportarse en función de su sexo asignado al momento del nacimiento. Son esas características que definen el *modelo de mujer* o el *modelo de hombre* en función de su sexo. Estipulan, por ejemplo, que las mujeres son frágiles, buenas, emotivas, con instinto materno, cuidadosas, prolijas, buenas alumnas, no ejercen violencia... y el estereotipo de la masculinidad hegemónica y homosocial que describimos en los módulos anteriores, ¿recuerdan?

Los estereotipos de género constituyen prejuicios generalizados sobre las características que poseen o deberían poseer las identidades de género. También promueven la limitación de la capacidad de las personas y su facultad para tomar decisiones, desarrollar actividades laborales, realizar una carrera profesional, ejercer sus derechos sexuales y reproductivos. Son nocivos porque condicionan el proyecto de vida de las personas. Esas ideas fuerzan sobre roles y funciones que las personas deben y pueden desarrollar están a su vez condicionadas por las miradas adultocéntricas y capacitistas.



Robert McRuer (2006) plantea que vivimos en una sociedad donde **no tener una discapacidad** es un estado natural del ser. Este mundo **capacitista** concibe, además, este estado como altamente deseable.

McRowen nos aporta el concepto de **capacidad corporal obligatoria**: sociedades que naturalizan la idea de un cuerpo con capacidades y excluyen cuerpos con discapacidad. Esta es la **teoría crip** (que deriva de *cripple*, tullido en inglés) y que se propone relacionar la heteronormatividad obligatoria con la capacidad obligatoria para pensar los modos de regulación de los cuerpos y las identidades.

¿Qué miradas hegemónicas tenemos sobre la discapacidad? ¿Qué representaciones sobre las infancias y adolescencias con discapacidad? ¿Qué miradas tenemos sobre la relación entre la discapacidad y la ESI?

Esas ideas fuerzan sobre roles y funciones que las personas deben y pueden desarrollar están a su vez condicionadas por las miradas adultocéntricas y capacitistas.



El adultocentrismo hace referencia a que la perspectiva adulta es mejor, más adecuada y certera que la de las infancias y adolescencias. El adultocentrismo no considera a las nuevas generaciones como sujetos autónomos, con capacidad de decir, decidir y elegir lo que necesitan. Las miradas adultocéntricas desconocen la capacidad de agencia de la infancia y la adolescencia como sujetos de derecho, cuestionan su voluntad e imponen su visión “adulta” del mundo.

¿Cómo nos acercamos al problema? Visibilizamos, reconocemos y reflexionamos

Vamos a proponer algunas preguntas que puedan servir para orientar la reflexión sobre lo que sucede en las escenas de la vida escolar en línea con lo que fuimos recorriendo en esta clase:

- **¿Cuál es el objeto de controversia en este caso desde la ESI?**

En este primer punto necesitamos reconocer los indicadores que transforman una dinámica de la vida cotidiana escolar en una **controversia** (distintos puntos de vista sobre un mismo hecho) para iniciar el proceso de desnaturalización de eso que hemos vivido como habitual.

- **¿Quiénes participan de la controversia en esta situación escolar?**

También es preciso identificar el objeto que genera la controversia (la situación problemática en la vida cotidiana escolar desde la ESI), quiénes son las personas que son/fueron afectadas por la situación conflictiva, qué actores y actoras institucionales intervienen en el debate y en la construcción de posibles acuerdos, consensos y soluciones.

- **¿Qué dinámicas se naturalizaron de la vida cotidiana escolar?**

En esta primera etapa es necesario reconocer los derechos y las identidades vulneradas y reflexionar sobre los estereotipos que alimentan prácticas de exclusión, discriminación y desigualdad.

- **¿Qué prejuicios y prenociones tienen las personas involucradas en la controversia?**

En esta etapa de visibilización y reconocimiento es importante identificar las prácticas de los grupos sociales relevantes que participan de la situación conflictiva, cuáles son los sentidos y las posiciones ideológicas que ensayan frente al tema que anuda el problema, y reflexionar sobre los estereotipos, tradiciones, creencias que construyen sus representaciones. Vale decir, ¿qué piensan, por qué lo piensan, las personas involucradas en la situación conflictiva escolar?

Para pensar estas preguntas en contexto, vamos a recuperar una de las escenas escolares que presentamos al inicio de este módulo.



La historia de Débora - Nivel Secundario/adultos

En un curso de capacitación docente sobre inclusión, una docente cuenta la siguiente situación:

En tercer año de la escuela secundaria, Débora se cambió de escuela otra vez. Tenía dificultades en la comunicación oral y una discapacidad motriz. Al inicio, el grupo la recibió bien, la invitaron a los cumpleaños de quince, pero a lo largo del año empezaron con gestos de discriminación: le pusieron sobrenombres, la apartaron de las actividades y se burlaban de ella. Luego de una intervención médica compleja, comenzó a necesitar el uso de silla de ruedas para trasladarse. A partir de ese momento, el grupo se volvió menos amable aún, no colaboraban con el ingreso de la compañera al aula, no hacían espacio entre las mesas para que pudiera ingresar cómoda y comenzaron a burlarse de ella cuando exponía en clase. Al finalizar el ciclo lectivo, el equipo directivo se reunió con la familia y les dijeron que el grupo no había logrado incluirla y que era mejor cambiarla de curso o de escuela para que ella no sufriera. Débora se volvió a cambiar de escuela.

En esta situación...

¿Cuál es el objeto de controversia en este caso desde la ESI?

¿La presencia de una estudiante con discapacidad en una comunidad escolar que no fue preparada para recibirla? ¿La existencia de un cuerpo no hegemónico en la escuela y las reacciones de sus pares/docentes frente a ese cuerpo? ¿Las trampas del paradigma capacitista en la escuela?

¿Quiénes participan de la controversia en esta situación escolar?

Aquí repasamos los distintos grupos de compañeros/as, el equipo de gestión de la escuela, docentes del curso, preceptores, la familia de Débora, Débora, las familias del grupo de estudiantes del curso de Débora, también está la inspectora y representantes legales de la institución. Todos/as tienen distintas opiniones sobre lo que pasa con Débora: algunos/as creen que dentro de la escuela debe haber espacios para que las cuestiones se resuelvan, otros/as creen que Débora no tiene que estar en una escuela de lo que ellos/as consideran chicas y chicos normales y tiene que ir a una escuela especial; y otros/as ponen freno a situaciones de hostigamiento porque reconocen que se rompen los límites de lo que consideran aceptable.

¿Qué dinámicas se naturalizaron en la vida cotidiana escolar en la historia de Débora?

En la historia de Débora se naturalizan miradas que imaginan la discapacidad física como inhabilitante para desarrollar el deseo y la sexualidad, con la infantilización de su cuerpo. También se naturalizan las acciones de discriminación sobre los cuerpos no hegemónicos (no capacitados), las exigencias de adaptación de las personas diferentes a un régimen de normalidad corporal. Se instala la idea de que ella no puede con las propuestas de la escuela supuestamente común, que pierde el tiempo en esta escuela pudiendo ir a una donde le ofrezcan lo que de verdad necesita, que el grupo se retrasa en su aprendizaje al tener que esperar por el tiempo que sus profes dedican a Débora.

¿Qué prejuicios y prenociones tienen las personas involucradas en la controversia?

- Las representaciones de la discapacidad con la anormalidad y lo monstruoso, las lecturas centradas en la corporalidad hegemónica que no pueden reconocer otros tipos de corporalidades.
- La individualización de la discapacidad como un **problema de quien la posee**, encarnada en el paradigma capacitista.
- La idea del capacitismo obligatorio y de la adaptación de quienes no tienen **las mismas capacidades a los entornos de la normalidad**.
- La fuerte creencia de que la discapacidad es un problema que no tiene solución y que la **no visibilidad** es la mejor manera de enfrentarlo. Se puede invisibilizar por no darle el lugar a su reconocimiento, como planteamos en las clases anteriores.



¿Pudimos visibilizar, reconocer y reflexionar sobre lo que pasó en la situación conflictiva? ¿Las preguntas que nos hacemos sobre la historia de Débora son exclusivas de la discapacidad física en la escuela? ¿Podemos pensar esta historia en relación a las identidades disidentes y la diversidad corporal? ¿Qué nos aporta la ESI transversal e integral desde la perspectiva de género, interseccional para pensar este problema, para seguir pensándolo?

Con estas preguntas, nos despedimos... ¡Hasta la próxima! Nos encontramos de vuelta en el módulo

Material de lectura

En este módulo les invitamos a volver sobre las clases y la bibliografía de los módulos 1-5 de la actualización. Les proponemos darse un tiempo para releer los materiales con más detenimiento, volver a visitar aquellos que les llamaron la atención, o aquellos que no tuvieron tiempo de ver en profundidad. Les sugerimos ir registrando en esta segunda lectura aquellas ideas que les resulten interesantes y pertinentes para incorporar en sus trabajos finales.

Material de profundización

Fabbri L. (2013). Apuntes sobre feminismos y construcción de poder popular. Primera edición. Rosario, Argentina: Puño y Letra Editorialismo de Base

Fraser N. (2011). Dilemas de Justicia en el Siglo XXI. Género y globalización. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Bibliografía de referencia

Haraway, D. J. (2019). Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno (Vol. 1). Bilbao: Edición Consonni.

McRuer, R. (2006). Teoría Crip. Signos culturales de lo queer y de la discapacidad. Madrid: Kaotica Libros.

Créditos

Autoras: Cepeda, Agustina y Di Marzo, Paula

Cómo citar este texto:

Cepeda, A.; Di Marzo, P. (2023). Clase Nro 3: Visibilizar, reconocer y reflexionar. Cuestionar nuestras
preconcepciones y prejuicios. Los desafíos pedagógicos de la ESI en los niveles y modalidades. Buenos Aires:
Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0