

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en Educación Sexual Integral

Módulo 7: **Transversalizar la ESI en el
proyecto pedagógico institucional. Taller
integrador**



Índice

Clase 1: Saber más e investigar en red	4
Clase 2: Actuar y acompañar	24
Clase 3: ¿Final del viaje? Reflexión sobre el recorrido transitado.....	37

Fundamentación

Este curso (módulo 7) pertenece al tercer bloque de la actualización. El bloque III 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 acompaña la producción del trabajo final de la actualización, continuando el proceso iniciado en el módulo anterior. Se ofrecerán estrategias para integrar los aprendizajes en dicha producción final, que se espera pueda dar cuenta de la ampliación de la mirada docente respecto de la integralidad y la transversalidad como camino para la profundización continua de la ESI.

Propone, además, revisar los principales contenidos trabajados en los módulos anteriores y, desde la perspectiva de la ESI, construir una lectura de la cotidianeidad escolar para pensar posibles formas de acompañamiento frente a situaciones que se presentan en la escuela como problemáticas.

Está organizado en tres clases. Las primeras dos acompañan la producción del trabajo final. La última invita a reflexionar sobre el recorrido transitado en la actualización, cerrando de este modo el trayecto formativo.

Clase 1: Saber más e investigar en red

Introducción

Les damos la bienvenida a la primera clase del módulo 7, el trayecto final hacia la construcción del trabajo que cierra nuestra experiencia en la actualización.

Esta clase tiene como objetivo **saber más e investigar en red**. ¿Qué entendemos por eso? Que para acompañar situaciones complejas y también profundizar la ESI en las acciones áulicas, no alcanza con remover nuestros prejuicios y tener voluntad de acción (que es indispensable y muy valioso), sino que debemos además ampliar nuestros saberes sobre el tema o los temas a los que nos estamos acercando.

Desde el enfoque integral de la ESI, y su marco de derechos, encontramos conocimientos en distintos lugares y formatos, nunca se accede a ellos en soledad. En esta clase proponemos buscar información, conceptos y marcos normativos que nos permitan ampliar la mirada en clave de ESI sobre lo que sucede en la escuela. También proponemos valorar los saberes comunitarios, aprender modos de investigar en red, indagar en nuestros territorios con quiénes y con qué instituciones contamos. Es importante conocer otras experiencias que nos puedan aportar información, personas o grupalidades que desde sus propias vivencias hayan construido nuevos recursos, organizaciones o instituciones que trabajan o capacitan en esa área. También, buscar los marcos normativos, las leyes nacionales o provinciales, los reglamentos locales existentes, y seguramente a ustedes se les ocurrirán muchas otras formas de **saber más e investigar en red**.



Recordemos los momentos y pasos para el abordaje de situaciones escolares, que hemos visto en las últimas clases y que veremos en esta y la próxima:

1. Visibilizar, reconocer y reflexionar (módulo 6)
2. Saber más, investigar en red, debatir (módulo 7, clase 1)
3. Actuar y acompañar (módulo 7, clase 2)

Un breve repaso por el módulo 6

En la clase 3 del módulo 6 planteamos la necesidad de **reconocer** las controversias que se presentan en algunas situaciones de la vida escolar y **visibilizar** los diferentes puntos de vista de quienes participan. Ese es el punto de partida que organiza también el momento de **saber más e investigar en red**. Volveremos sobre nuestras controversias para repensar ese universo de prenociones y prejuicios que habitan nuestras prácticas pedagógicas y que de alguna manera fabrican (dan origen a) nuestras interpretaciones sobre lo que es un problema y cuáles son sus formas de abordaje. Recordemos que pensar en controversias nos ayuda a reconocer la multiplicidad de interpretaciones y representaciones sobre eso que está sucediendo. Ayuda a no ofrecer respuestas lineales ni simplificadas frente a las situaciones que ocurren.

Recuerden que planteamos que es necesario identificar lo que sucede alrededor de las controversias: **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 soluciones. En la etapa de visibilización y reconocimiento era 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.

Ahora vamos a pensar en cómo, una vez que tenemos **esa escena reconstruida**, podemos avanzar en definir qué necesitamos **saber** y sobre qué necesitamos **investigar en red**.

¿Cómo organizamos las acciones para saber más e investigar en red?

¿Qué significa que tenemos que saber más para acompañar mejor una situación conflictiva desde la ESI? ¿Significa consultar a expertas/os sobre los temas que nos convocan en la escuela? ¿Significa que tenemos que hacer las derivaciones de las situaciones a la jerarquía institucional, a la inspección o supervisión (dependiendo el distrito)? Seguramente, según la situación, podremos decidir si llevar adelante o no algunas de esas acciones; pero más allá de estas acciones, en esta clase vamos a tratar de seguir fortaleciendo nuestras prácticas pedagógicas.

Vamos a ir por partes. En primer lugar, frente a las situaciones que se nos presentan nos preguntamos: ¿nos posicionamos desde la perspectiva de la ESI para pensar cómo buscar respuesta(s)? Esta pregunta nos sirve como guía para comenzar a pensar, investigar y construir en red. Sigamos...

1. Mapeo de mi territorio: ¿con qué instituciones contamos?

En las clases del módulo 4 estuvimos trabajando sobre la construcción de mapas territoriales de las instituciones con las cuales podemos articular, tramar, construir redes de trabajo para acompañar a nuestras/os estudiantes y sus familias desde la escuela.

En nuestras escuelas estas articulaciones generalmente se producen a través de los equipos de orientación escolar, servicios de apoyo, equipos directivos, docentes y otras figuras institucionales que trabajan articuladamente con las salas de atención primaria de la salud barrial o las postas sanitarias, las sociedades de fomento, las iglesias, las ONG, los movimientos sociales, los merenderos y comedores, las organizaciones políticas, etc. que se encuentran presentes en el territorio y ofrecen espacios de contención, asesoramiento o atención para acompañar en las situaciones donde esto se requiera.

Recuperaremos aquí, entonces, lo trabajado en el módulo 4 de esta actualización para pensar una primera forma de saber más e investigar en red: conocer qué instituciones y organizaciones funcionan en los territorios y cuáles son los aportes que pueden brindar para enriquecer nuestras intervenciones.



Necesitamos conocer nuestros territorios para construir respuestas integrales y conjuntas frente a las situaciones conflictivas que se nos presentan en la escuela para abordarlas desde la perspectiva de la ESI.

¿Se acuerdan de los mapeos que construyeron en el módulo 4? Volvamos a esas estrategias de trabajo, pero ahora alrededor de nuestra controversia para pensar en los problemas que afectan a nuestras comunidades con las personas que habitan cotidianamente esos espacios, en su carácter de co-productoras de saberes, experiencias para pensar modos de acción consensuados y colectivos.

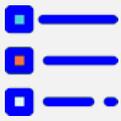
2. Investigamos: la recolección de información, conocimientos, experiencias, marcos normativos.

En esta instancia, buscaremos acercarnos a modos de investigar de forma colectiva y colaborativa sobre los problemas de nuestra comunidad.

Dentro del campo de la investigación social y cultural, se encuentran las **investigaciones cualitativas** (aquellas que exploran y analizan representaciones, opiniones, percepciones de las personas). Dentro de estos enfoques se encuentra la **investigación acción participativa** que se trata de una forma de investigación en comunidades que enfatiza la participación y la acción. Este enfoque está basado en la investigación colectiva de los problemas que afectan a la propia comunidad, donde todas las personas actúan como co-productoras de saberes. La finalidad de esta aproximación es la intervención social.

Las investigaciones sociales más tradicionales están centradas en la compilación de datos, su interpretación y la formulación de hipótesis. En cambio, este modelo de investigación es colaborativo, colectivo, comunitario, donde los problemas y las preguntas nacen de las situaciones conflictivas que releva cada espacio social y en las cuales las personas de la comunidad participan como co-productoras de saberes.

No es la intención de esta clase hacer un curso de metodología de la investigación social ni desarrollar los principios, supuestos y bases de lo que podríamos llamar investigación acción participativa, pero retomaremos algunos de sus principios ya que nos permiten organizar nuestro trabajo y aprender a pensar y a hacer colectivamente. Estos principios son:



1. Recuperar los saberes académicos, profesionales sobre un tema o área en conjunto con las experiencias y los saberes populares de las personas que forman parte de la comunidad.
2. Tensionar las divisiones históricas entre la teoría y la práctica y revisar los supuestos conceptuales y teóricos a partir de la experiencia, del saber hacer o de lo hecho.
3. Cuestionar la neutralidad de las personas involucradas (nosotras/os) en el proceso de investigación, señalando el lugar situado de sus intereses y preguntas, el compromiso con la transformación y la construcción de consensos. Esto quiere decir que nadie reflexiona sobre estos problemas de forma desinteresada, descomprometida o neutral. Todas las personas tenemos una posición, un lugar situado desde donde vemos, sentimos, pensamos e imaginamos.



¿De qué manera podemos trabajar de forma colaborativa en nuestras comunidades?

Un modo posible es consultando en el barrio a personas o instituciones expertas o con experiencia en el tema con el fin de que nos orienten, recolectando experiencias de docentes, recuperando experiencias en nuestras propias instituciones, leyendo diferentes documentos: marcos normativos nacionales y jurisdiccionales, convenciones, materiales sobre ESI, etcétera.

¿De qué otra manera piensan que se puede concretar el trabajo colaborativo?



Es importante conocer los marcos normativos internacionales, nacionales y jurisdiccionales sobre las distintas temáticas porque allí se pueden encontrar definiciones y alcances del tema en cuestión. También suelen proporcionar información sobre los objetivos y principios que deben guiar la acción, pueden aclarar o establecer responsabilidades y obligaciones de los distintos actores involucrados con relación al tema, entre otras informaciones.

Saber más a partir de la historia de Débora

Ahora que tenemos algunas pistas sobre lo que implica saber más e investigar en red, trabajaremos con una situación problemática de las que presentamos al inicio del módulo 6. Seguiremos modelizando los pasos hacia el trabajo final con la escena que elegimos, mientras en paralelo ustedes van construyendo estos pasos con su propia situación elegida. Vamos a ir caminando a la par, realizando el mismo ejercicio, pero cada quien con su propia escena.

Recuperamos a continuación una de las escenas para la educación secundaria y de adultos. Transcribimos cómo se presenta la versión original, y la ampliación de la escena que hicimos en la clase 2 del módulo 6, para ejercitar a partir de la misma un primer acercamiento hacia el **saber más**.

Versión original



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.

Ampliación de la escena

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 volvió a cambiar de escuela.**

Saber más, investigar en red

En la historia, Débora se cambia de escuela “porque el grupo no logró incluirla” según la comunicación que el equipo directivo le hizo a la familia.

Nuestro primer paso es saber más, investigar en red, para analizar lo que sucede en la escuela desde las lentes de la ESI: con perspectiva de género, desde un análisis interseccional, enmarcados en el paradigma de derechos. La historia de Débora es una buena oportunidad para realizar nuestro ejercicio. ¡Empecemos!

¿Organizamos el diseño y el trabajo en los dos primeros puntos? Este es solo un orden sugerido, los momentos o etapas pueden desarrollarse de otra manera, según las necesidades de la situación, las personas afectadas, las instituciones, etcétera.

1. Mapeo de mi territorio: ¿con qué instituciones contamos?

Tomando la historia de Débora, nuestro mapa debe recuperar espacios que nos asesoren e informen sobre los derechos de las personas con discapacidades, las adolescencias y la educación. En este sentido, los primeros espacios de consulta institucional que encontramos son los siguientes para nuestra historia:

- La defensoría de personas con Discapacidad en Mendoza
- Consejo Provincial de las Personas con Discapacidad de Mendoza
- La Secretaría de Inclusión y Accesibilidad de la Municipalidad de San Rafael, Provincia de Mendoza.
- La Asociación Mendocina de Actividades para discapacitados en Mendoza
- La Dirección de Atención de Personas con Discapacidad en Mendoza
- Observatorio de personas con discapacidad en Mendoza.
- ONG Orgullo Disca Mendoza (una red que tiene fuerte presencia en las redes sociales con materiales muy interesantes para trabajar)

2. *Investigamos: la recolección de información, conocimientos, experiencias, marcos normativos*

Llegó el momento de la búsqueda de información sobre nuestra controversia: ¿discapacidad motriz y educación secundaria? ¿ESI y educación secundaria? ¿Discriminación y educación secundaria? ¿Cuerpos que irrumpen la norma en la escuela?

Estas, y algunas otras preguntas que vayan surgiendo, serán el motor para iniciar la búsqueda de información en las clases anteriores del postítulo. Al igual que harán ustedes cuando busquen marcos de referencia conceptuales y normativos para analizar las escenas que ustedes hayan elegido para el trabajo final.

Entonces nos preguntamos, de los cinco módulos recorridos en la Actualización, ¿en cuáles hay mayor cantidad de temas vinculados con la situación elegida? ¿Qué leyes, teorías o voces de personas y organizaciones pueden ampliar nuestros conocimientos?

En esa búsqueda recorrimos primero el **módulo 1**, y encontramos una ley específica sobre discapacidad, sancionada en el año 2008 (idos años después de la sanción de la ley de ESI!) que nos aportaba un claro marco normativo:

- Ley 26.378 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Leyendo sus artículos, algunos nos llamaron especialmente la atención, y nos ayudaron a pensar la situación escolar de Débora.

El artículo **c**, reafirmando la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación.

En el artículo **e** se reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Es decir, según este artículo, solo se puede pensar la discapacidad en relación con un entorno, que puede garantizar las posibilidades de desarrollo o sumar obstáculos potenciando las dificultades. Es por eso que se comienza a hablar de contextos discapacitantes, no centrando la discapacidad solo en la persona. Este cambio de paradigma nos permite pensar la situación de Débora, no solo centrada en ella y lo que puede o no puede por sí misma, sino en cómo la institución educativa proporciona un contexto (edilicio, simbólico, emocional, etc.) que se adapte o no a las necesidades de ella. Nos permitiría pensar por ejemplo, en temas de infraestructura y mobiliario. El diseño de los baños de la escuela, ¿facilitan su autonomía o la dificultan? ¿Se pensó la posibilidad de realizar cambios en su mobiliario? ¿La distribución de las sillas y mesas en las aulas se adaptan a la silla de ruedas? ¿Hay posibilidades de modificar algo de ese contexto?

Siguiendo con la lectura de la ley, encontramos que la perspectiva de género también es indispensable para integrar, desde una mirada interseccional, con el enfoque de la discapacidad. En su artículo **q**, leemos que se reconoce que las mujeres y las niñas con discapacidad suelen estar expuestas, con un riesgo mayor, dentro y fuera del hogar, a situaciones de violencia, lesiones o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación, y se subraya la necesidad de incorporar una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad.

Y en diálogo con la ley de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes, remarca que los niños y las niñas con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás

niños y niñas, recordando las obligaciones que a este respecto asumieron los Estados Parte en la Convención sobre los Derechos del Niño.

En otro artículo escribe que la familia es la unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a recibir protección de esta y del Estado, y que las personas con discapacidad y sus familiares deben recibir la protección y la asistencia necesarias para que las familias puedan contribuir a que las personas con discapacidad gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condiciones.

Luego de leer este marco normativo robusto que regula los derechos de Débora y su familia, y que son una herramienta fundamental para luego poder pensar las acciones a llevar adelante, buscamos en las clases del módulo voces de organizaciones o personas con discapacidad que dieran una mirada que nos permita acercarnos a lo que ocurre en las prácticas cotidianas.

En la clase 3 del **módulo 2**, nos encontramos con el video “La otra norma”, donde dos chicas jóvenes explican la importancia de hablar de lo que no estamos acostumbrados/as a que se hable. Mucha gente se siente incómoda con el tema de la discapacidad, ya que la sociedad enseñó que era incómodo u ofensivo nombrarla. Ellas dicen que se llaman a sí mismas “lisiadas”, que eligen nombrarse así y que históricamente fueron nombradas por otras personas que no tenían discapacidad. Oír eso nos permite vincularlo con muchos aspectos relativos a la identidad, que venimos trabajando en la ESI, donde la sociedad nos nombra o habla en nombre de, como lo son la identidad de género, o el mundo adulto hablando por las niñeces.

Ellas relatan que su vida “*no es todo un bajón*”. Sin embargo, las palabras que se utilizan para nombrar a las personas con discapacidad suelen tener una carga fuerte de burla. En este momento, frente al miedo de nombrar mal, no se nombra. De este modo, se tapa la discapacidad, incluso en los medios y en las instituciones que deben aprender cómo nombrar. El lenguaje construye la sociedad. Es importante que se nombre, que se diga. Personas con discapacidad, no discapacitadas.

“*Además de la discapacidad, sos una persona, por ejemplo, de géminis*”, agregan. Es importante que cada uno/a se nombre como quiera y se sienta cómodo/a. Ellas sugieren: “*¡Pregunten! El “no mires, no digas” solo quita visibilidad y naturalidad. ¡Miren, nombren y pregunten!*”, e invitan a suscribirse a su canal de YouTube. Anotación aparte, ya veremos qué hacer con eso, mientras seguimos buscando en las clases más información interesante. Al escucharlas, extraemos muchos datos que

nos sirven para nuestro **saber más**, pero también tomamos algunas ideas que vamos punteando para nuestra próxima clase, las acciones que propondremos frente a la situación de Débora.

En otro video de la misma clase, Mercedes Monjaime, mujer adulta, lesbiana y con discapacidad, nos cuenta:



“En los derechos sexuales y reproductivos está la idea de que somos personas angelicales, que no tenemos sexualidad, o contrariamente que tenemos una sexualidad desenfundada. Ambas ideas circulan a la par, las dos caras de la misma moneda. Operan como barreras culturales a la hora de entablar conversaciones o garantizar derechos. A las familias les resulta más difícil desapegarse, que generar las condiciones para que una niña o adolescente con discapacidad pueda desarrollarse. Están sujetas las familias a los mismos prejuicios que las instituciones que discriminan. A veces para proteger de una realidad que es muy limitante, es difícil que se den las condiciones para que puedan vincularse con otros adolescentes, si no hay rampas, ¿cómo se toma un colectivo? A veces por ejemplo, hay que ayudar a levantarlas, y resulta más difícil que alguien sienta atracción por ellas. Los chistes en la escuela, nadie quiere salir con quien el resto del grupo designa como el bagallo. La etapa más difícil es la adolescencia, porque la opinión del grupo es más importante, condiciona más. De adulta ya no te importa tanto, y a quien gusta de vos tampoco le importa tanto. Pero a esa edad, sí.”

(Monjaime, 2019)

Mercedes agrega que la gran consigna que se creó fue *“nada sobre nosotros sin nosotros”*, para reivindicar el protagonismo de personas con discapacidad. Al escuchar sus palabras, podemos vincular este relato con la escena sobre Débora y su contexto.

Por otro lado, podemos ver la distancia entre lo que la ley plantea, y lo que ocurre en las prácticas cotidianas. Pero, ¿por qué ocurren tantas prácticas de discriminación? ¿Cómo se explica que la mayoría de las vivencias de las personas con discapacidad estén atravesadas por no poder acceder a los derechos que les corresponden? ¿Cómo se conjuga el acceso a esos derechos en función del género, la etnia, la clase social, la orientación sexual y la edad?

Seguimos buscando en la misma clase (clase 3, módulo 2) y encontramos una respuesta conceptual que nos ayuda a enmarcar y explicar estas situaciones. Estamos hablando de **capacitismo**, ¿recordamos qué era?



El capacitismo es el sistema social, político y económico que está basado en el privilegio y la sobrevaloración de ciertas capacidades humanas por sobre otras. Es decir, discrimina a las personas con discapacidad por el hecho de serlo. Desde los años 60 y 70, movimientos a favor de los derechos de las personas con discapacidad lo definieron y denunciaron como un discurso discriminatorio hacia ellas, análogo al racismo o al sexismo.

Es posible enmarcar a la discapacidad en la Ideología de la normalidad: es una categoría dentro de un sistema de clasificación que produce sujetos, a partir de la idea de normalidad única que funciona tanto como parámetro de medición de lo normal/anormal, como de ideología legitimadora de relaciones de asimetría y desigualdad (Rosato, et al, 2009). La discapacidad se ha presentado desde las teorías hegemónicas como una anomalía, que a partir de ser diagnosticada, a partir de la constatación profesional de una falta respecto del parámetro de una normalidad única presenta una serie de características:

- no se corrige, pero debe intentarse la corrección.
- no se cura, pero la cura es la orientación de las intervenciones profesionales y del sentido común (Rosato, et al, 2009).



Hoy nos encontramos atravesando un camino que procura deconstruir ese concepto y propone un cambio cultural que reivindica los derechos de las personas con discapacidad constituyéndolas como sujetos capaces de desarrollar con libertad todos los ámbitos de sus vidas (con los apoyos que necesiten que deben ser garantizados por el Estado). La ratificación por parte de la República Argentina de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad constituye un claro ejemplo de este camino y propone un trabajo sostenido en pos del cumplimiento de sus prerrogativas. Este camino iniciado nos impulsa a reflexionar y generar conocimiento para el debate sobre cuestiones que, como la sexualidad, se

encuentran cargadas de prejuicios y preconceptos que resulta necesario desarticular (Mouratian, 2015).

Podemos pensar entonces la discapacidad como categoría sociopolítica que se entrecruza con otras categorías, como lo son el género, la clase social, la edad, la etnia. Es decir, la **interseccionalidad** se nos vuelve un modo cada vez menos abstracto para poder leer y entender las vivencias cotidianas.

Y dentro de la definición no podemos dejar de señalar una categoría que nos acompañó en todo este viaje: la **ideología de la normalidad**, esa poderosa y eficiente manera de disciplinar los cuerpos y las vidas, disponiendo qué lugar le toca a cada quien en la estructura social. Y volver a pensar lo normal y lo anormal, es acercarnos nuevamente al concepto de lo diferente. ¿Diferente a qué?

En el módulo 2, en su clase 1 introductoria, al profundizar en uno de los cinco ejes de la ESI, respetar la diversidad, nos *interrogamos sobre nuestras representaciones acerca de esa construcción que hacemos de lo otro que se distancia de nuestra normalidad, y sobre los estereotipos que nos acercan a ciertos discursos y prácticas culturales que podrían parecer políticamente correctas pero son sensiblemente confusas.*

Volviendo a Débora, y repensando los sucesos de discriminación ocurridos en el aula con sus compañeras y compañeros, en la institución y con las familias, podemos preguntarnos desde qué dimensiones se está experimentando la diversidad en esta comunidad.

Retomamos de la misma clase (clase 1, módulo 2) las tres posibles versiones sobre la diversidad y sus implicancias en el contexto educativo, para pensar si algunas de ellas entran en juego en las representaciones sobre la discapacidad que estamos analizando en nuestra escena (y seguramente se podría hacer extensiva a muchas otras representaciones que circulan en paralelo, como la del ser mujer, o ser joven):

- ***La diversidad como fuente de todo mal***

La modernidad construyó, en ese sentido, varias estrategias de regulación y de control de la otredad. Entre ellas: la demonización del otro. En esa otredad diferente se depositan todos los males, son entendidos como portadores de las fallas sociales. Este tipo de pensamiento supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar del estudiante, la deficiencia del deficiente.

*La versión que concibe la idea de diversidad ligada al **otro como fuente de todo mal** empuja a la xenofobia, al sexismo, al odio, al racismo.*

Y podríamos agregar, al capacitismo. Leemos esta versión, y encontramos que muchas de las conductas que surgen en el grupo de estudiantes, en el de docentes, y en las familias, podríamos enmarcarlas aquí. Pero sigamos leyendo las otras, ya que muchas veces la realidad no responde a una sola versión. Si continuamos pensando en clave de controversias, seguramente haya diferentes miradas entrecruzadas al mismo tiempo.

- **La diversidad como sujetos plenos de un grupo cultural.**

*El segundo enfoque es el de **los/as otros/as como sujetos plenos de una marca cultural**. Para esta perspectiva, las culturas representan comunidades homogéneas de creencias y estilos de vida. Este mito supone que cada sujeto logra identidades plenas a partir de únicas marcas de identificación, como si las culturas se estructuraran independientemente de relaciones de poder y jerarquía. Por poner un ejemplo, todas las personas negras vivirían la negritud del mismo modo, las personas musulmanas experimentarían una única forma cultural y las mujeres vivirían el género de manera idéntica. Como consecuencia, se desconocen las relaciones de desigualdad y poder que subyacen a las relaciones sociales.*

En el campo educativo esta mirada presenta una doble impronta. Por un lado, se trata de una entrada folklórica caracterizada por un recorrido turístico de costumbres que convierte a la diversidad cultural en una foto fija que ingresa al paisaje escolar, bajo la forma de festejo o efeméride que engrosa la lista de las celebraciones escolares. Por otro lado, la reivindicación del localismo como retórica legitimadora de la autonomía institucional pasa a ser otro modo de traducción educativa del discurso multiculturalista.

*El **otro como sujeto pleno de una marca cultural** encubierto por el discurso multiculturalista corre el riesgo de fijar a los sujetos a ciertos anclajes de identidad únicos, que es igual a condenarlos a no ser otra cosa de la que se es y a abandonar la pretensión de todo lazo colectivo.*

Leendo esta versión, retumban en nuestras cabezas las palabras de las jóvenes del video La otra norma: “Además de la discapacidad, sos una persona, por ejemplo de géminis”.

- **La diversidad como algo a tolerar**

*“Te tolero, pero no molestes ni vengas a pedir demasiado”. La tercera mirada de la diversidad es la de **el otro/a/e como alguien a tolerar**. La tolerancia por momentos puede tornarse un eufemismo, un como si, ya que nos exime de tomar posiciones y responsabilizarnos por ellas. Enmascara las desigualdades, no pone en cuestión un modelo social de exclusión y está relacionada con la indiferencia.*

Si nos centramos en analizar cómo juega la tolerancia en la educación, un ejemplo es que se inscriba en la escuela a una persona de género no binario con el nombre que desea, mientras se continúan enseñando contenidos desde una perspectiva binaria. Otro caso podría ser la asistencia de niñas y niños y jóvenes de distintos grupos étnicos, religiosos, etc., en donde su presencia concreta no supone siempre un reconocimiento simbólico (Skliar y Duschatzky, 2000).

*La tolerancia es un **como si** de un mundo que promueve vivir en la diversidad, porque aparentemente incorpora lo que aparece como distinto a la norma, a lo normal, pero no transforman los patrones culturales que se han ido cristalizando en las instituciones sociales. Es decir que el problema no es la constatación de la diferencia, sino el sistema de evaluación que se monta sobre el mismo y que concluye en que determinados grupos concentran ciertos atributos y las posibilidades de subordinar a otros (Manzano et. al, 2010: 211). El problema radica entonces en las valoraciones de las diferencias sobre la base de parámetros de superior-inferior y la tendencia a naturalizar y universalizar esos parámetros. Lo que encontramos en la base de los actos de discriminación es una subvaloración de los sujetos o grupos que la sufren.*

Esta versión encierra un peligro que muchas veces es difícil de identificar en las instituciones. La tolerancia se camufla con el respeto a la diversidad, pero es solo hacer **como si** incluyéramos, **como si** diéramos lugar a la participación. Si la voz y la participación de las personas involucradas en un conflicto no modifica realmente ni tiene influencia real en las decisiones que se toman, todo queda en un acto para afuera, que solo refuerza las desigualdades.

Luego de leer las versiones que circulan en torno a la diversidad, nos resulta interesante volver a la idea de controversias. Dijimos al comienzo que pensar en controversias nos ayuda a reconocer la multiplicidad de interpretaciones y representaciones sobre eso que está sucediendo. Ayuda a no ofrecer respuestas lineales ni simplificadas frente a las situaciones que ocurren.

Por otra parte, **el módulo 5** de la actualización ofrece pistas para pensar la escena de Débora. La clase 2 invita a preguntarnos, ¿de qué se trata una mirada integral del cuerpo? ¿Qué pasa (y nos pasa) con los cuerpos en la escuela? Estas preguntas sirven para visibilizar el lugar que tiene la escuela en el proceso de control y normalización de los cuerpos. Nos permiten revisar la idea de cuerpos **normales** o hegemónicos, y dar lugar a los cuerpos con discapacidad, a los cuerpos gordos, cuerpos no binarios, trans, cuerpos marrones y de personas mayores, entre otros. “El cuerpo es un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en «estado natural»; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión” (Scharagrodsky, 2009).

Para finalizar nuestra búsqueda del saber más, vamos hacia algo más específico vinculado a nuestras prácticas pedagógicas en ESI, para luego unir todo lo aprendido.

En la clase 2 del **módulo 1** nos encontramos con palabras de Graciela Morgade donde explica que el modo en que la sexualidad es comprendida por las personas que conforman una institución educativa (docentes, equipos directivos, equipos de orientación o apoyo, estudiantes) se verá reflejado en las prácticas escolares que se construyan. Esto ocurre más allá de la intencionalidad pedagógica al incluir contenidos de ESI en la tarea educativa, ya que, *toda educación es sexual* (Morgade, 2011).

Es decir, que lo hagamos consciente o no, educar en sexualidad es algo que ocurre siempre, solo que al no planificar y enmarcar las intervenciones educativas, el enfoque que se le da puede ser opuesto a lo buscado.

En el mismo módulo, en la clase 3, podemos leer las condiciones que son necesarias para pensar la integralidad y la transversalidad de la ESI. Se requieren condiciones institucionales, simbólicas, políticas y socioeconómicas, para que la ESI se efectivice. Asimismo, para que las prácticas educativas en ESI acontezcan, hay que abrirles espacio para identificarlas, nombrarlas, exigir las, inventarlas y resignificarlas de la mano activa de equipos docentes, estudiantes, familias, organizaciones sociales, con clara convicción acerca del derecho que les asiste a las infancias y adolescencias.

Seguimos mirando las clases y aparecen muchos más conceptos, ideas, voces que pueden abrirnos puertas para saber más y seguir pensando nuestra historia con herramientas cada vez más sólidas.

Pero a modo de ejercicio, de cómo podríamos sacarle el jugo a nuestras clases anteriores, vamos a ir dejando por acá esta búsqueda.

Antes de despedirnos...

Nos quedamos pensando, con esta nueva información, en nuevas preguntas que nos permitan acercarnos a buenas prácticas pedagógicas desde la ESI.

Pensando ya en la clase que viene, les dejamos algunas de nuestras preguntas para comenzar a definir las líneas de acción:



¿En qué nos puede ayudar la ESI para pensar y construir otra trama para esta historia? ¿Cómo la escuela puede acompañar a Débora y al grupo sin exponerla, pero al mismo tiempo visibilizando las prácticas discriminatorias y la violencia simbólica que se ejerció? ¿Cómo podemos construir espacios de formación, debate y reflexión para las y los docentes mientras transcurre el año escolar? ¿Cómo hacemos para seguir pensando en problemas y construir consensos sobre esta controversia en base a la política de cuidados y derechos desde la ESI? ¿Cómo hacemos para que Débora termine el secundario feliz?

¿Alcanza con que la inspectora diga que la escuela debe incluir a Débora? ¿En qué conductas concretas observamos el como si de dicha inclusión? ¿Se sigue midiendo a todas las chicas y chicos con la misma vara de evaluación? ¿Hay posibilidad de pensar que las diferencias (y no solo la de Débora) dejen de ser vistas a la luz de un ideal de alumno/a a alcanzar? ¿Cómo se trabaja para que convivan en la escuela estas diferentes maneras de ser, de estar, de pensar? ¿Cómo se alojan, como se visibilizan, como se problematizan estas representaciones que circulan dentro de los distintos grupos?

Nos encontramos en la próxima clase para pensar posibles líneas de acción para esta historia.

Material de lectura

En este módulo las y los 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 en su momento. Les sugerimos ir registrando en esta segunda lectura aquellas ideas que les resulten interesantes y pertinentes para incorporar en sus trabajos finales.

Material de ampliación



Si te interesa saber más sobre este tema, te recomendamos visitar

[#Por una vida independiente](#)

[Foro de vida independiente y divertad](#)

Bibliografía de referencia

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7. Rosario: Ed. Bordes.

Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.

Mouratian, P. (2015). Sexualidad sin Barreras. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo - INADI Sexualidad sin barreras: derechos sexuales y reproductivos de las personas con discapacidad. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo - INADI, 2015.

Rosato, A.; Angelino, A. et al (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad Ciencia, Docencia y Tecnología, vol. XX, núm. 39, noviembre, 2009, pp. 87-105. Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Scharagrodsky, P. (2009). *Pedagogía El cuerpo en la Escuela*. Explora. Programa de educación multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. [Disponible aquí](#).

Créditos

Autoras: Cepeda, Agustina y Di Marzo, Paula

Cómo citar este texto:

Cepeda, A.; Di Marzo, P. (2023). Clase Nro 1: Saber más e investigar en red. Transversalizar la ESI en el proyecto pedagógico institucional. Taller integrador. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



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

Clase 2: Actuar y acompañar

¿Qué hacer? Nuestro laboratorio ESI

Llegamos al último de los momentos que nos planteamos para trabajar en función de la escena elegida. Como ya aclaramos, en la vida cotidiana estos pasos o instancias propuestas no siempre responden a un orden planificado previamente, ya que las situaciones muchas veces se presentan de manera imprevista, alterando y conmoviendo la vida cotidiana escolar y nuestras acciones se van acomodando a esas situaciones disruptivas.

Ejercitar, imaginar, formarnos en las múltiples dimensiones que tiene nuestra práctica poniendo en el centro la garantía de derechos nos da herramientas para que al momento en que los episodios irrumpen, podamos tener una capacidad de respuesta más amplia. Y por supuesto, y sobre todo (saliendo de las cosas que aparecen de modo abrupto) que podamos planificar nuestros abordajes, nuestras clases, nuestra construcción en la escuela (o donde estemos) de modo que la ESI sea **integral** y **transversal**. Esperamos que llegando a esta estación de nuestro largo viaje, ya podamos ir hablando de lo mismo al decir esas dos palabras.

Nuestro primer paso es imaginar qué tipo de acompañamientos y acciones se podrían hacer para que Débora se quede en la escuela, que el grupo de compañeras y compañeros pueda reflexionar sobre sus prácticas de discriminación y hostigamiento con el fin de cambiarlas, y que las personas adultas repiensen sus actitudes y su modo de actuar (familias, preceptores, docentes, equipo directivo, equipo de inspección).

Ya teníamos la situación desarrollada en el módulo 6. En la clase anterior comenzamos con el paso de **saber más** e **investigar en red**.



Realizamos dos pasos fundamentales para eso:

- **Mapeo de mi territorio: ¿con qué instituciones contamos?**
- **Investigamos: la recolección de información, conocimientos, experiencias, marcos normativos.**

Ahora nos queda por delante pensar qué vamos a hacer con toda esa información que recabamos, a partir de lo que nos permitió pensar, posicionarnos en otro lugar, con los contactos que pudimos establecer o profundizar, con las reflexiones que fueron surgiendo.

Una de nuestras primeras acciones será generar espacios donde puedan aparecer las palabras, los sentires y el debate de nuestra comunidad.

Si bien la situación de Débora fue la que generó esta búsqueda de transformar prácticas institucionales naturalizadas, no deja de ser un emergente que permite poner en cuestión el caso puntual, y también puede ser una buena oportunidad para profundizar con estudiantes, familias y comunidad educativa muchas de las preguntas que nos hicimos la clase anterior.

La diferencia es que ahora podremos ir a abrir esos espacios de debate teniendo en claro qué leyes y/o aspectos de las mismas nos falta profundizar y qué estructuras estamos repitiendo y necesitamos visibilizar entre todos y todas para analizarlas en conjunto y buscar nuevas opciones. Y, fundamentalmente, escuchar lo que Débora tiene para decir, de esta manera estamos haciendo realidad el postulado que leímos en la clase anterior que es central para las personas con discapacidad: “nada sobre nosotras sin nosotras”.

Esta premisa nos puede ayudar a revisar también las posturas adultocéntricas que impactan en la situación concreta de Débora. Por ejemplo, al momento de tomar decisiones, ¿creemos realmente que Débora, en tanto adolescente, mujer y con una discapacidad tiene la suficiente autonomía para discernir qué necesita? ¿Encontramos en nosotras/es/os una pequeña voz adultocentrista que duda de su capacidad de ser protagonista de su propia historia de vida? ¿Confiamos realmente en que ese grupo de jóvenes puede repensar sus actitudes y conformar otro modo de vincularse?

Sería interesante que cuando pensemos acciones, nos detengamos previamente y anotemos todas aquellas frases que nos aparecen y descalifican lo que otros/as/es pueden hacer y ser. Ponerlas sobre

la mesa nos da la posibilidad de hacernos cargo de las contradicciones con las que tenemos que convivir todo el tiempo. El modelo adultocéntrico es una de las barreras más fuertes que levantamos (la mayoría de las veces sin darnos cuenta) para evitar que infancias y adolescencias puedan tomar la voz y tener incidencia real en el cambio de las estructuras y de la vida cotidiana en la que se desarrollan.

Como primeros pasos proponemos:

- **Una escucha atenta y respetuosa a Débora sobre cómo está viviendo este proceso.**
- **Consulta y debate en la comunidad escolar.**
- **Se empieza a armar el plan: los *puntos* de partida para imaginar los *puertos* de llegada (que sin duda, serán nuevos puntos de partida).**



¿Qué acciones consideran que serían pertinentes en el contexto de la escena escolar para introducir contenidos vinculados con la ESI? ¿Qué acciones consideran que serían pertinentes en el contexto de la escena escolar para trabajar sobre alguna dimensión de la organización institucional de la escuela (normas de convivencia, usos de los espacios, organización de los actos escolares, etcétera)? ¿Qué acciones consideran que serían pertinentes en el contexto de la escena escolar para trabajar/involucrar a las familias y a la comunidad en el acompañamiento de esta situación? ¿Qué acciones consideran que serían pertinentes en el contexto de la escena escolar para la reflexión/formación entre pares?

Se empieza a armar el plan: los *puntos de partida* para imaginar los *puertos de llegada*

Podemos decir que las prenociones, prejuicios y estereotipos que encontramos en la historia de Débora son:

- 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 entendida como **problema** y además una cuestión exclusivamente individual, encarnada en el paradigma capacitista.
- La idea de responsabilizar exclusivamente a las personas con discapacidad de la adaptación a los entornos.
- La fuerte creencia de que las discapacidades y no la discriminación y el estigma son el problema.
- La invisibilidad de la discapacidad, ya que no se le da lugar a su reconocimiento ni entendimiento.
- Ideas adultocéntricas sobre lo que es o no es importante, vergonzante, angustiante para Débora desconociendo sus necesidades de adolescente.
- La naturalización de la discriminación y violencia entre adolescentes de un grupo como forma de vinculación.
- La imposibilidad de pensar los trayectos educativos acordes a diferentes tiempos y procesos.

A partir de reconocer que estas ideas circulan y operan en el cotidiano escolar y en la comunidad, podemos reflexionar sobre nuestras acciones. ¿Cómo ayudar a que se pongan en cuestión y que puedan dialogar con otras representaciones? Teniendo como bagaje todo lo que estuvimos averiguando, leyendo, conociendo en la clase anterior, vamos a plantear nuestros próximos pasos.

Consulta y debate en la comunidad escolar

Vamos a imaginar que tenemos que conocer cuáles son las opiniones (las preconociones, los prejuicios, los miedos y temores) que circulan entre las personas que están inmediatamente involucradas en nuestra historia. Para ello, se propone realizar una serie de encuentros con el equipo docente completo, con las familias de tercer año, con Débora y su familia en una primera instancia.



Recordar contextualizar, proponer acciones pertinentes y tramadas para el acompañamiento de las situaciones conflictivas. La idea es imaginar acompañamientos en los planos institucionales, curriculares y comunitarios.

En esas reuniones las preguntas y acciones serían situadas según las/los interlocutoras/es.

El primer espacio es **con Débora**, para escuchar cómo está viviendo ella este proceso. Es importante que quienes estén presentes sean dos personas de la institución de confianza para ella (no tanto por el cargo que tengan, si no por el vínculo construido). Para no caer en un *como sí*, (es decir, hacer que hacemos algo pero en verdad nada cambia) es imprescindible empezar a tener en cuenta la voz de Débora, sus necesidades y deseos respecto de lo que está atravesando y traccionar los cambios posibles en función de sus planteos.

Otro espacio sería **con su familia** para conocer cómo se están sintiendo con la escuela. Sabiendo que vienen de una serie de cambios de escuelas, seguramente se cuiden mucho en no decir nada que perjudique la permanencia de Débora. Es importante aclarar que Débora se quedará en la escuela, pero que están buscando trabajar con el grupo y las familias sobre las actitudes que aparecen. También reforzar las normativas, que seguramente ya conozcan, pero para asegurarse que tengan acceso a los derechos que la ley otorga. Se les avisará que habrá más adelante un taller con las demás familias, en el que podrán participar.

Con las/los estudiantes se podrán implementar diversas estrategias:

- El equipo docente trabajará para articular dentro de los contenidos temas que emergen de este conflicto (discriminación, violencias, la construcción de la otredad, la discapacidad, los modelos hegemónicos de belleza y sus efectos, etc.)

- Acercarse a una organización de la comunidad (por ejemplo, la ONG Orgullo Disca San Rafael) para reflexionar en conjunto, y en especial que puedan compartir su experiencia con las y los jóvenes.

Con el equipo docente se pueden hacer reuniones y talleres para trabajar diferentes aspectos: por ejemplo poner en conocimiento el marco normativo y hablar de las dificultades que aparecen en el espacio curricular en relación a Débora. Especialmente elegimos este artículo de la ley para profundizar entre todas/os: *El artículo c, reafirmando la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación.*

Pero también dar lugar a que aparezcan los lugares más incómodos (como por ejemplo “hoy por hoy la escuela no está preparada y nosotras/os tampoco”) y poder reflexionar en torno a eso. Es importante incluir al equipo de orientación en algunas de estas reuniones para pensar en conjunto y que sus estrategias no sean sentidas como externas para el equipo docente.

Entre las y los docentes de Educación Física se podrá crear un grupo de WhatsApp que podría llamarse “No más capacitismo”, donde sistematizar tesis, documentos oficiales, artículos periodísticos, notas y reseñas de libros, y que sea de búsqueda permanente de cuestiones que vinculan la discapacidad física, la educación física y la ESI. Luego de trabajar sobre esos materiales, con esa misma área (Educación Física) proponer una jornada de taller para los dos ciclos (básico y superior) del secundario sobre el siguiente tema: *¿Qué puede un cuerpo? La diversidad corporal y la discriminación.*

También se puede realizar un taller interdisciplinar **entre profes del área de Ciencias Sociales, de Arte, Literatura y de Educación Física** donde trabajar con imágenes y entornos sobre las formas en que la diversidad corporal es tratada en la sociedad y en la escuela en particular. En el taller, a partir de distintas dinámicas de juego con los cuerpos, lectura y reflexión se abordarán las cuestiones relativas a la discapacidad, los discursos gordo-odiantes y los modelos hegemónicos de belleza.

Si este taller tiene buenas repercusiones, y se logra que se trabaje sobre los temas propuestos con profundidad, se les puede proponer a las/los profes de esas áreas que realicen una jornada con las y los estudiantes, planificándola junto con el centro de estudiantes.

Se puede usar en la jornada el material audiovisual de *Otra Norma*:



Otra Norma: canal de YouTube

<https://www.youtube.com/@otranorma843>

Nosotras somos Ro y Lucre, lisiámigas y ahora youtubers (?)

Seguinos en #OtraNorma y descubrí el mundo desde nuestra perspectiva.

Dos propuestas de trabajo

Acercamos, a modo de ejemplo, dos posibles propuestas concretas de trabajo con encuadre definido:



Transversalización de la Educación Sexual Integral en la escuela secundaria

1. **Destinatarios/as:** estudiantes del primer y segundo ciclo de la escuela secundaria de la modalidad de Ciencias Económicas.
2. **Tipo de acción:** taller de juego.
3. **Contenido a desarrollar en el taller:** ¿Qué puede un cuerpo? La diversidad corporal y la discriminación. Modelos hegemónicos de belleza. Discapacidad.
4. Horario de 9:40 a 11:40, en el gimnasio de la escuela.

A su vez, el equipo directivo puede proponer una jornada de trabajo sobre las normas de convivencia entre los/as estudiantes del último año del secundario, realizando una encuesta sobre las opiniones y sugerencias que las/los estudiantes tienen sobre el régimen de convivencia, los acuerdos sobre las formas en que se tratan entre ellas/ellos y especialmente qué proponen sobre las formas de resolver las situaciones de conflicto, violencia o discriminación como la historia de Débora.



Jornada de trabajo sobre nuestros acuerdos de convivencia:

¡Entre todas y todos!

1. **Destinatarios/as:** estudiantes del último año del nivel secundario de la institución y docentes del mismo año.
2. **Tipo de acción:** jornada de intercambio y trabajo sobre los acuerdos de convivencia de la institución con docentes y estudiantes.
3. **Contenido a desarrollar en la jornada:** Análisis y puesta en común de los acuerdos de convivencia. Presentación de las opiniones de las y los estudiantes. Trabajo en grupos sobre propuestas para abordar situaciones de conflicto, violencia y discriminación en la escuela. Se redactarán las propuestas de las y los estudiantes y se presentarán al resto de la comunidad educativa.
4. **Horario:** de 8:00 a 10:00, en el SUM de la escuela, con recreo a las 9:30.

Además, podemos compartir los materiales de consulta que compartimos en los siguientes links antes de la preparación de la jornada de trabajo.



Aquí hay materiales sobre el régimen de convivencia del Ministerio de Educación de la Provincia de Mendoza que se trabajaron en la Jornada Institucional y materiales de la *Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela* que analizó el equipo directivo para llevar a cabo las Jornadas. Trabajaron el material Pensar las Diferencias del Ministerio de Educación de la Nación.

<https://secretariomike.files.wordpress.com/2019/04/anexo-4-convivencia-escolar.pdf>

<https://www.educ.ar/recursos/157476/pensar-las-diferencias>

Con las familias se puede proponer una reunión para poder habilitar el diálogo y el intercambio, preguntarles cuáles son los temores de que una estudiante con discapacidad motriz esté en la escuela. En ese primer acercamiento al tema, dar lugar a que expresen sus miedos o prejuicios.

También se podrían hacer dinámicas donde trabajar en función de algunas ideas erróneas que suelen aparecer frente a estas situaciones. Podríamos hacer pequeños carteles con frases para que debatan en subgrupos: “Que habrá descenso del nivel educativo del año”, “Que traerá problemas de integración y violencia”. Pero también sería interesante que se reflexione en torno a las dificultades que viven las familias de las personas con discapacidad en torno a la escolaridad, entre otras.

A lo largo de esta clase, exploramos posibles acciones para acompañar y construir, a pesar de las controversias, acciones de conjunto en la institución.

Estas acciones simuladas tienen como objetivo pensar las múltiples formas de trabajar la ESI en las escuelas, la aproximación integral donde lo curricular no es lo exclusivo, sino que el acompañamiento se trama colaborativamente.

Luego de identificar la forma en que se expresa el problema y donde radica la controversia (los distintos puntos de vista sobre la situación de los diferentes actores institucionales) las acciones deben estar orientadas a la visibilización y reflexión en un primer momento, y luego a la proyección de otro conjunto de acciones que nos comprometan en la construcción de nuevas formas de representación de las diversidades, las disidencias, las identidades de género, el cuidado y los derechos con una perspectiva de género.

Este es un listado de acciones posibles; al ser un ejercicio, tendrá mayor riqueza cuando lo planifiquemos y llevemos a cabo en la vida real, a partir de las nuevas propuestas que irán surgiendo en cada uno de los espacios que abrimos. Poder delinear y concretar acciones siempre va de la mano de tener la suficiente apertura para que, en particular las y los jóvenes puedan tomar como propio el conflicto y ser parte de las soluciones que pueden ir apareciendo, o de las nuevas preguntas.



Foro de intercambios del módulo 7

No dejen de pasar por el foro de intercambios del módulo 7. En ese espacio las/es/os tutoras/es estarán dando pistas para acompañar la producción del trabajo final. En el foro también pueden intercambiar sobre las dudas que les surjan durante el proceso de elaboración del trabajo.

Desde nuestro rol podemos intentar, buscar, abrir el juego, construir en red, aprender más, poner nuestros prejuicios a ventilarse y removerse, cuestionarnos, confiar en que entre todas y todos siempre hay una posibilidad de transformar, de buscar y encontrar hacia dónde ir.

Es fundamental que podamos reconocer la complejidad de temas y problemas asociados a la ESI, sus dimensiones, sus debates y especialmente la posibilidad que tenemos desde nuestras comunidades de desarrollar acompañamientos. ¿Por qué imaginan que propusimos la idea de acompañamiento y no de intervención?

Acompañar es **andar con otra/otro**, es **compartir tiempo y espacio**. Esta idea simple, se completa con nuestra idea de que es necesario reconocer que la ESI afecta nuestros universos de creencias, de formas de pensar e imaginar el mundo, los sentimientos, los cuerpos, las relaciones de poder, las desigualdades, las hegemonías y las disidencias. Por esas afectaciones-transformaciones es que las diferencias entre los puntos de vista deben ser visibilizadas para resolver en conjunto los problemas.

Acompañar es una decisión pedagógica, política, ideológica: acompañar es hacer con otras personas desde la escuela.

¿Podemos juntar los pedacitos de los sueños rotos? ¿Los podremos unir al sueño general?



Los sueños rotos por la realidad (Juan Gelman)

a Manuel Scorza

Los sueños rotos por la realidad

los compañeros rotos por la realidad/
los sueños de los compañeros rotos
¿están verdaderamente rotos/perdidos/nada/
se pudren bajo tierra?/¿su rota luz
diseminada a pedacitos bajo tierra?/¿alguna vez
los pedacitos se van a juntar?
¿va a haber la fiesta de los pedacitos que se reúnen?
y los pedacitos de los compañeros/¿alguna vez se juntarán?
¿caminan bajo tierra para juntarse un día como dice manuel?/¿se juntarán un día?
de esos amados pedacitos está hecha nuestra concreta soledad/
per/dimos la suavidad de paco/la tristeza de haroldo/la lucidez de rodolfo/ el coraje de
tantos
ahora son pedacitos desparramados bajo todo el país
hojitas caídas del fervor/la esperanza/la fe/
pedacitos que fueron alegría/combate/confianza
en sueños/sueños/sueños/ sueños/
y los pedacitos rotos del sueño/¿se juntarán alguna vez?
¿se juntarán algún día/pedacitos?
¿están diciendo que los enganchemos al tejido del sueño general?
¿están diciendo que soñemos mejor?

Juan Gelman

De: "Notas" – Calella de la Costa – París – Roma, agosto-octubre de 1979.



“El mundo académico no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar donde se puede crear un paraíso. El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un escenario de posibilidades. En ese campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar a favor de la libertad, de exigirnos a nosotras y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, a la par que imaginamos colectivamente cómo traspasar fronteras, cómo transgredir. Esto es la educación como práctica de libertad.” (hooks, 2021: 266)

Material de lectura

En este módulo las y los 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 en su momento. 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

hooks, b. (2021) Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad. España: Capitán Swing Libros.

Créditos

Autoras: Cepeda, Agustina y Di Marzo, Paula

Cómo citar este texto:

Cepeda, A.; Di Marzo, P. (2023). Clase Nro 2: Actuar y acompañar. Transversalizar la ESI en el proyecto pedagógico institucional. Taller integrador. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Clase 3: ¿Final del viaje? Reflexión sobre el recorrido transitado

Un viaje que termina, para dar lugar a nuevas estaciones

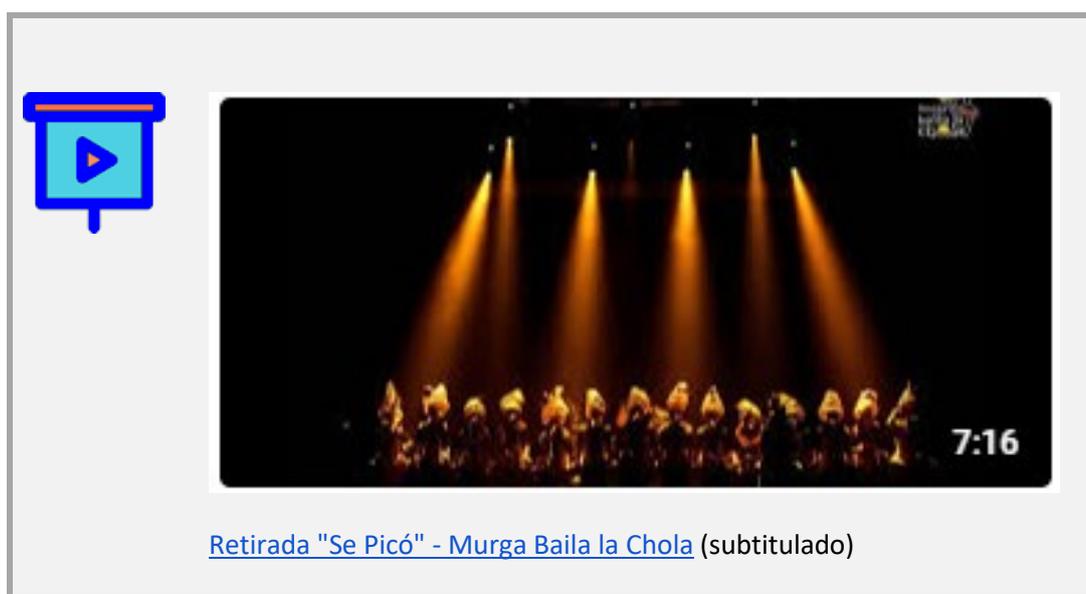
“¿Qué significa hacer queer el currículo? (...) “Lo queer [observa Tamsin Spargo] puede entenderse como un sustantivo, un adjetivo o un verbo, pero siempre se define contra lo ‘normal’ o lo ‘normalizante’” (Spargo, 1999). (...) sería un acto de desconfianza del currículo (tal como se nos lo presenta), para tratarlo de modo no usual; sería un movimiento para desconcertar y transformar el currículo. Tal vez se pudiese, entonces, poner en acción algo que me parece implícito en el uso gauchesco de “extrañar”: la idea de “sobrepasar los límites”, de excederse. Pienso que ese es el espíritu del queering del currículo: pasar los límites, atreverse, desconfiar de lo que está allí y mirar de modo propio lo que está incluido para poner en situación embarazosa lo que está en ese “cuerpo de conocimientos”; en fin, enfrentar las condiciones en que se da el conocimiento” (Lopes Louro, 2012: 114-115).



Cuplé de despedida

Ahora sí, después de mucho viaje compartido, hemos llegado a la última estación. Y como primer modo de despedida, elegimos compartir un cuplé de retirada, que es la canción con la que las murgas cierran sus presentaciones en carnaval. Después de mucho baile y de cantar sus canciones críticas sobre aquello que quieren transformar, con la alegría que las caracteriza, cantan su retirada.

Les presentamos a Baila La chola, murga argentina compuesta por mujeres y disidencias.



En esta última clase, quienes somos parte responsable de este recorrido queremos compartir con ustedes algunas preguntas y reflexiones sobre esta experiencia compartida.

Volvemos a nuestros posicionamientos compartidos, debatidos, resistidos en el marco de la ESI como una política educativa que tiene como antecedentes y referencia a las pedagogías críticas y transfeministas, y que nos permiten repensar nuestra praxis, nuestras instituciones y nuestros vínculos comunitarios.

¿Por qué insistimos en la transversalización de la ESI con una perspectiva de género, de derechos y cuidados?

Nuestra propuesta de transversalización de la ESI es integral y articula las tres grandes perspectivas que hemos trabajado en nuestro recorrido: visibilizar las relaciones desiguales ancladas en las

múltiples diferencias (centradas en el género, la etnia, la discapacidad, la clase, etc.); reconocer el paradigma de Derechos Humanos en las que se inscriben nuestras ciudadanía sexuales (Fassin 2008), y saber que la ESI promueve una ética del cuidado de cada persona y de los colectivos en los que hemos decidido vivir.



"Pensar prácticas y vínculos en la escuela desde un enfoque de cuidado requiere fortalecer la construcción de espacios democráticos, dialógicos y participativos, que propicien la escucha y la colaboración priorizando el protagonismo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes."

(Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2022).

¿Por qué pensamos que las miradas adultocéntricas, capacitistas, cissexuales deben ser cuestionadas en nuestra praxis y formación docente?

En estos caminos compartidos intentamos presentar la potencia de las miradas que ponen en jaque el adultocentrismo que desoye a las infancias y adolescencias y no las considera como sujetos de derechos. No hay ESI posible si anulamos la capacidad de escuchar, de argumentar y de *confiar*.

Como plantea Cornu (1999), la confianza es una hipótesis sobre lo que la otra persona hará en un futuro, una apuesta a no inquietarse del no control del tiempo, del espacio, de los cuerpos e incluso, de las decisiones. La confianza no depende de las características de las personas, de sus virtudes o defectos, sino que se trata de una forma de vincularse que se produce *entre* las personas.

"Uno podría preguntarse ¿qué "gana" el adulto renunciando a su poder? Uno sabe de la tentación de la omnipotencia en la educación y en la formación. Pero podríamos decir que la confianza que se deposita en el niño representa para los dos (el niño y el adulto) una liberación común. Algo que va a ir liberando al adulto progresivamente de la preocupación que representa para él el cuidado del niño. Uno podría decir que la confianza es algo así como una ofrenda de libertad, porque es una renuncia liberadora a un poder absoluto" (Cornú, 1999: 24).

La mirada adultocéntrica bloquea estos canales de confianza en las futuras generaciones. Imaginamos esa confianza entre las personas, como una ofrenda de libertad porque, como dice Cornú, es una renuncia liberadora al poder absoluto.

En cada estación de nuestro viaje, tenemos herramientas para revisar nuestras prácticas como formadoras y formadores en relación a las desigualdades, las violencias, las discriminaciones, las formas de vincularnos, de amar, de conectarnos con nuestros placeres y libertades o censuras. También tenemos en esas mochilas un fuerte cuestionamiento a la sociedad cisexista, heteronormativa que desconoce las identidades no binarias y violenta a las personas que no se adecuan a los estereotipos sexo-genéricos naturalizados. En nuestro equipaje cargamos la duda radical: cuestionamos las representaciones hegemónicas, compartidas por todas las personas; y nos hacemos preguntas.

Con la historia de Débora llega a nuestras últimas páginas del postítulo una propuesta para discutir y desnaturalizar esa idea que da la falsa ilusión de que hay personas que son capaces de todo y otras que no pueden casi nada, por lo tanto no pertenecen al régimen de normalidad (y de productividad). La inclusión que deseamos proyectar es un mundo donde quepamos todas las personas. Para ello es necesario establecer que las políticas y regulaciones capacitistas son alambres que cercan nuestra imaginación.

¿Por qué sostenemos que para implementar la ESI es necesario observar los miedos, comprenderlos, desentrañarlos y superarlos?

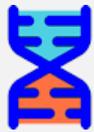
Para esta tarea, retomando las palabras de Eleonor Faur y Mariana Lavari (2022), es necesario que las y los docentes construyan confianza en sí mismos/as, con sus pares, con sus estudiantes y con la comunidad. Esta confianza y este reconocimiento de los miedos y los temores implican dimensiones subjetivas de la afectividad docente, una dimensión subjetiva que se entrelaza en experiencias colectivas en el marco de las instituciones.

Sin reconocer, sin visibilizar, sin encuentros, los temores individuales se convierten en pánicos colectivos, pánicos morales que motorizan desencuentros y violencias. Aquí desplegar la ESI supone generar condiciones institucionales para que esos encuentros se produzcan y para que los discursos de odio, los escraches, las cancelaciones, junto a las prácticas punitivistas que impugnan los gestos de ternura, no tengan más espacio en las escuelas.

Transgredir y emocionar como claves para transformar

Estamos proponiendo una pedagogía que se aleje de lo meramente declarativo y que se exprese como canal de transformación y de libertad. bell hooks(*), una pedagoga afrodescendiente norteamericana, se encontró con Paulo Freire y a partir de allí surgió un Freire preocupado por el sexismo de sus ejemplos y de sus escritos y una hooks que amó la pedagogía, que le permitió derribar las formas consolidadas de la educación bancaria.

¿Leemos en su pluma a estos/as pedagogos/as que abrieron las puertas a la imaginación cuando sintieron que las formas de enseñanza debían recuperar el deseo, la libertad y la comunidad?



“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa.

¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone?” (Freire, 1991: 92)



(*). El pseudónimo de la autora es bell hooks en minúsculas. La autora lo escribe con minúsculas como una forma de transmitir que lo más importante no son las personas detrás de los libros, sino las reflexiones que esos libros contienen; entre otros motivos.



“Las y los estudiantes me enseñaron, también, que es necesario practicar la compasión en estos nuevos marcos de aprendizaje. No me he olvidado del día en que una estudiante llegó a clase y me dijo: «Asistimos a tu clase. Aprendemos a mirar el mundo desde una perspectiva crítica, aprendemos a tener en cuenta la raza, el sexo y la clase. Y ya no podemos disfrutar de la vida». Al echar un vistazo a la clase, vi cómo las y los estudiantes, de todas las razas, orientaciones sexuales y etnias, asentían con la cabeza. Y por primera vez me di cuenta de que puede haber, y por lo general hay, cierto nivel de dolor implícito al renunciar a las formas antiguas de pensar y conocer y aprender nuevos enfoques. Respeto ese dolor. Y ahora, cuando doy clase, incluyo un reconocimiento de este dolor, es decir, hablo del cambio de paradigma y del malestar que puede provocar.” (hooks, 2021: 73)

Estos cambios son procesos complejos en los que la resistencia está presente. Como ya fuimos viendo a lo largo de este viaje, adentrarnos en esas transformaciones implica mucha revisión personal como colectiva, la disposición a enfrentarnos a las propias formas de ser y estar en el mundo. Y eso conlleva, muchas veces (como nos anuncia hooks), dolor de saber que nos estamos transformando en un contexto que no siempre acompaña. El aula como un lugar emocionante, los cuerpos en esas aulas, son lo que bell hooks invita a sentir, pensar y problematizar.

Hay que animarse a transgredir, a crear y a no caer en los guiones dictados por las correcciones políticas. hooks escribe un libro al que denominó *Enseñar a transgredir*, y transgredir no es un salto al vacío, es un salto hacia la construcción de una comunidad pedagógica con otras personas.



Imagen extraída de la foto de perfil de Gema Ríos, artista travesti

La frase nos invita a preguntarnos, ¿habitamos en lo personal lugares de incomodidad? ¿Podemos imaginarnos quiénes los habitan y qué podemos hacer para desarmar esos espacios que instalan algunas existencias en lugares incómodos? ¿Podemos pensar la incomodidad como desigualdad de posibilidades?

La mirada binaria y meritocrática con la que se construyen las prácticas y los discursos escolares sostienen relaciones desiguales de poder. No solo en la escuela, sino en diferentes ámbitos de la sociedad.



Las frases que escuchamos a menudo respecto a la ESI y las dificultades en su implementación tienen como base el miedo a que las familias se enojen, o a que la dirección sancione o la inspección no autorice. Nada conspira más contra la ESI que los discursos que señalan que las comunidades son reactivas. **La ESI es una consigna que demandan nuestras infancias y adolescencias.**

Tenemos la responsabilidad de imaginar nuevos modos de encuentro en la escena educativa.

Desde esta actualización buscamos generar prácticas que permitan que el placer por ser, aprender y construir en conjunto sean caminos hacia una escuela donde, como ya mencionamos en algunas clases, quepan muchos mundos.

Salir del discurso único, o del enfrentamiento de dos discursos opuestos, es abrir el juego a que sean múltiples los discursos que circulen, enriqueciendo la práctica pedagógica, volviéndola más creativa, más habitable, sin temor a las controversias y en busca de la construcción de consensos.

La invitación que sostenemos no favorece solo al colectivo estudiantil, es una posibilidad que como docentes también nos puede conectar con el placer.

Veamos algunas frases que se suelen escuchar en las reuniones con docentes:



“Yo respeto a todas las identidades, por más que no les pregunte sus pronombres.”

“Las mujeres no pueden traer remeras sin mangas, ni escote pronunciado, porque provocan.”

“Si los dejamos venir vestidos como quieran, no los ayudamos a formarse para el mundo del trabajo.”

“Es muy chiquito para saber si quiere ser nene o nena, ¿mirá si después se arrepiente?”

“Los chicos no entienden, solo repiten lo que ven.”

También circulan ideas que defienden que habría que endurecer las medidas de disciplina para mejorar la convivencia y el aprendizaje. O el miedo adulto cuando aparecen en las infancias juegos vinculados a la exploración sexual entre pares, con una mirada adultocéntrica que carga siempre de represión lo vinculado al placer y el descubrimiento.

Al vincular estas situaciones que refuerzan posturas adultocéntricas con la transversalidad de la ESI, podemos pensar qué puerta de entrada se podría activar para que esos discursos que lesionan los derechos de infancias y adolescencias se conviertan en una oportunidad para *mover la estantería* propia e institucional.

Volvemos a la idea trabajada en esta actualización de que aquello que se plantea como un problema es una controversia, que debemos abandonar las expectativas y ansiedades adultocéntricas, heteronormativas, cissexuales y capacitistas. Circulemos las palabras, escuchemos, consultemos a otras personas cuando tenemos dudas y temores, y trabajemos por la ESI.

¿Qué han contado ustedes a lo largo de esta experiencia de formación?

Compartimos algunos registros de reflexiones de ustedes como cursantes

Los traemos acá para poder identificar en sus palabras el impacto que genera la desnaturalización de lo aprendido tanto en lo personal como en lo profesional. Aparece también el pasaje de la obligatoriedad al deseo, de la voz individual a la voz colectiva. Encontramos al leerles, un modo de aprender que reconoce el valor de los relatos y las experiencias de otras personas, que indaga en la mirada existente del mundo y se posibilita crear nuevas ventanas y horizontes.

En esta actualización académica hay más de 20 mil cursantes, sería imposible tomar todas las voces. Intentamos seleccionar algunas que representan, sintetizan, expresan o ilustran aspectos de la diversidad. No tomamos textual sus palabras, sino que extraemos de sus frases algunas de las ideas que queremos compartirles:



Sobre el impacto que la formación tuvo en lo personal y lo profesional:

Permitió empezar a mirar con otros ojos, y a cuestionarse, no solo las propias prácticas, sino también las de colegas, desde un lugar que ayude a crecer y a acompañar las trayectorias de estudiantes.

En el ser docentes y reconocerse agentes del Estado, con la responsabilidad ineludible de educar en la integralidad, la ESI, ahora, es vista como una herramienta y un camino a seguir construyendo en conjunto.



Sobre ampliar la mirada, en relación a la ESI:

Los tiempos cambian y... están quienes sienten pertenecer a otras épocas, con la dificultad de tener estereotipos fijados por una generación anterior y el trabajo de que cuesta adecuarse a una sociedad que cambió y está en continuo proceso de cambio. Frente a eso, este recorrido permitió ampliar las miradas, colocarse en otro lugar, que ya no es desde la crítica sino desde la reflexión.



Sobre los temores:

Lo que antes generaba angustia, un no poder ni saber cómo acompañar, hoy se atraviesa con muchos menos miedos o incluso sin ellos.

Uno de los tantos ejemplos que aparecen es respetar el nombre con el que se autopercibe cada estudiante. Algo que en algún momento se vivía como UN GRAN TEMA, ahora es algo más del cotidiano, y fortalece, a su vez, vínculos de mucha más confianza.

Mirar con otros ojos, escuchar sin juzgar, generar vínculos de más confianza, superar miedos, animarse, arriesgarse.

¡Gracias por esta hermosa experiencia compartida!

Material de lectura

Faur, E. y Lavari, M. (2022) La ESI entre el miedo y la confianza. Aula abierta. Universidad Nacional de Hurlingham. [Extraído desde esta página](#)

Freire, P. (1997) La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI editores.

hooks, b. (2021) Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad. España: Capitán Swing Libros.

Bibliografía de referencia

Cornu, Laurence (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Graciela Frigerio (comp.) (1999) Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Edición Novedades Educativas. Centro de estudios multidisciplinares. Buenos Aires.

Fassin, E. (2008) Cuestiones sexuales, cuestiones raciales. Paralelos, tensiones y articulaciones Estudios Sociológicos, vol. XXVI, núm. 77, mayo-agosto, 2008, pp. 387-407 El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México

Faur, E. y Lavari, M. (2022) La ESI entre el miedo y la confianza. Aula abierta. Universidad Nacional de Hurlingham. [Extraído desde esta página](#)

Freire, P. (1997) La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI editores.

hooks, b. (2021) Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad. España: Capitán Swing Libros.

Lopes Louro, Guacira (2012) Extrañar el currículum. En: Spadaro, María Laura (comp.) (2012) Enseñar filosofía, hoy. La Plata: Edulp.

Ministerio de Educación de la Nación (2022) Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: La escuela como un lugar de cuidado. [Disponible aquí](#)

Créditos

Autoras: Cepeda, Agustina y Di Marzo, Paula

Cómo citar este texto:

Cepeda, A.; Di Marzo, P. (2023). Clase Nro 3: ¿Final del viaje? Reflexión sobre el recorrido transitado. Transversalizar la ESI en el proyecto pedagógico institucional. Taller integrador. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons [Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)