

# Fortalecimiento de las prácticas de las y los integrantes de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) desde un enfoque socioeducativo

## Módulo 5

### ¿Cómo nos pensamos en las diversidades? La inclusión educativa como derecho

#### Clase 6

#### Introducción

Les damos la bienvenida a la clase 6, nos acercamos al cierre de este recorrido formativo, pero aún nos queda transitar por temáticas que acontecen cotidianamente y nos desafían en las maneras de abordarlas y así seguir fortaleciendo nuestras prácticas docentes. En esta oportunidad centraremos nuestra atención en el derecho a la inclusión educativa a partir de preguntarnos ¿Cómo nos pensamos en las diversidades?

Nos parece pertinente considerar como punto de partida que **“la diversidad no es vista como un problema a superar, sino como un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos”** (Booth, Ainscow, Black Hawkins, Vaughen y Show, 2000) por ello nos lleva a replantearnos qué conceptos tenemos sobre las diversidades, cómo nos pensamos en las mismas y cómo esos sentidos atraviesan las prácticas de los Equipos de Orientación Escolar habilitando u obturando el encuentro con las y los otras/os.

#### Objetivos

- Problematizar las prácticas de los EOE ligadas a la inclusión a partir del análisis de situaciones habituales en el contexto educativo.
- Caracterizar los diversos modos de conceptualizar las diversidades y sus expresiones.
- Reflexionar sobre las implicancias de las conceptualizaciones de diversidades y su impacto en el modo de habitar las instituciones educativas.

## Contenidos

Discursos, prácticas y representaciones docentes en relación a las diversidades. Las prácticas institucionales que obturan la inclusión. La presunción de heteronormatividad como modelo hegemónico. Los enfoques que problematizan las prácticas institucionales: Interseccionalidad e Interculturalidad. La ESI como pedagogía transversal. El aporte de los EOE a los dispositivos educativos y a las propuestas pedagógicas de inclusión: articulación entre los niveles y modalidades.

## Las diversidades: conceptualización...

El concepto de diversidad no tiene una definición unívoca, sino más bien nos desafía a problematizarnos e incluirnos en cómo construimos la forma de definirla.

Incluirnos en esa definición supone que no estamos “por fuera” de las diversidades, sino que las conformamos; la comunidad educativa toda puede ser pensada como el ámbito de encuentro y reconocimiento de múltiples diversidades: de procedencias culturales, de condiciones físicas, de identidades sexogénéricas, entre otras.

## PARA VER

¿Diversidad? Laura Duschatzky lee a José Contreras Domingo

<https://drive.google.com/file/d/1HVAM8rPGgVoUD31kDCQjGjtnwf88sviU/view?usp=sharing>

Las ideas de “normalidad” -a pesar de cuanto hemos argumentado en su contra- siguen sobrevolando nuestras prácticas y nuestros modos de percibir las trayectorias educativas. Esto es comprensible en tanto las concepciones de las que nos valemos son aprendidas en la vida cotidiana y producto de múltiples procesos colectivos de nominación. Las instituciones sociales suelen configurar prácticas estigmatizantes que definen la normalidad/anormalidad, pero estas se pueden desandar y desanudar a partir de la desnaturalización de aquello que se acepta como dado. Esto nos invita a un esfuerzo cotidiano para preguntarnos respecto de la procedencia y pertinencia de aquellas concepciones.

Como se cita en la Comunicación 8/12 de PC y PS: Promoción de prácticas escolares libres de estigma y discriminación.  
 El principio de no discriminación como punto de partida para una escuela inclusiva y democrática.

Desnaturalizar consiste en “conseguir ese efecto de extrañeza, de desfamiliarización. Se trata de suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas, por el mero recurso de intentar /pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones”. (Larrosa; 1995, 13)

El desafío que se nos presenta como integrantes de los EOE es el de no permanecer indiferentes ante actitudes, acciones, expresiones o prácticas hacia niños/as, jóvenes y adultos, que coloquen en una situación de desigualdad a los/as más vulnerables, sino más bien alojar las diversidades en clave de equidad y garantía de derechos.

### Discursos, prácticas y representaciones docentes en relación a las diversidades.

Si apelamos a la definición de diversidad de la RAE nos encontramos con dos acepciones, por un lado “variedad, desemejanza, diferencia” y por otro “abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas”. Estas acepciones nos invitan a reflexionar cómo aparece cierta universalidad, donde se puede percibir una tendencia homogeneizante en la cual lo diverso es acompañado con rasgos valorativos y respondiendo a discursos contextuales. Sobre todo, en la primera acepción, el ser “diferente” es acompañado con una mirada que penaliza y no aloja lo diverso. Entonces, vale la pregunta ¿cómo piensa la escuela el ser diferente?

Si nos situamos en los orígenes de la escuela, el tratamiento de las diferencias estaba claramente dirigido a que se disuadieran; se fundiera en aquello que “debían ser los niños y los maestros”. La búsqueda de “construcción del ciudadano” solo ofrecía una posibilidad: homogeneizar a quienes la transitaban en torno de modelos prefijados como deseables.

La igualdad como premisa de la escuela fundacional se inscribía en el plano democratizador, pero suponía al mismo tiempo una habilitación a excluir todo lo que resistiera o amenazara los cánones considerados correctos.

Como dice Dussel y Southwell (2004:1) “La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general”. La escuela tendió a equiparar a todos los ciudadanos en torno de los principios rectores de la Modernidad, tendiendo al modelo idealizado: varón, heterosexual; adulto; productivo; blanco; racional; urbano. Cómo van a señalar varios autores, la centralidad de esa figura es la que luego habilita las múltiples desigualdades.

*El problema puede empezar a aclararse si cuestionamos esa equivalencia entre igualdad y homogeneidad, y desigualdad y heterogeneidad. La igualdad debería empezar a pensarse como una igualdad compleja, como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin por eso convalidar la desigualdad y la injusticia. Es cierto que hay en esa relación una tensión que no termina de resolverse nunca. ¿Cuál es el punto en que la diversidad se convierte en desigualdad? (Dussel y Southwell, 2004)*

Desde la reapertura democrática se va habilitando un cuestionamiento a la lógica homogeneizadora; se hace necesario que las paredes de las escuelas se vuelvan más permeables a visualizar y alojar las diversidades en clave de favorecer la participación de todas/os más allá de las singularidades. Este proceso “desde abajo” y protagonizado por resistencias de estudiantes y docentes va a alcanzar en la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007) un status de reconocimiento y obligación de parte del Estado, a través de sus instituciones, de garantizar la inclusión educativa.

### Interseccionalidad como eje rector

Retomando las palabras de la [Comunicación 1/20 Líneas de Trabajo Prioritarias](#) los enfoques de Derecho, de Género e Interseccional, se constituyen en irrenunciables en las intervenciones de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, particularmente de los EOE; ya que entendemos que nos permiten interrogar las prácticas escolares.

La interseccionalidad nos habilita un acceso a las desigualdades en sus dimensiones entrelazadas a nivel histórico, micro y macro social, evitando de esta manera las reducciones unidimensionales. En tanto se trata de estudios sobre las relaciones de poder, esto nos permite acceder a los múltiples pliegues que potencian desventajas y vulneraciones, aunque también nos sirven para comprender los privilegios y cómo en los grupos dominantes se dan estrategias para conservar su posición. Sintetizando entonces desde Platero (2014) “la interseccionalidad sencillamente, se podría decir que hace consciente cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad (u “organizadores sociales”) mantienen **relaciones recíprocas**. Es un enfoque que subraya que el género, la etnia, la clase, u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas” son construidas y están interrelacionadas”

Kimberlé Crenshaw nos ofrece en su [Charla TED](#) una imagen simple de la interseccionalidad, y nos plantea que cuando omitimos los solapamientos entre distintas dimensiones alcanzamos una visión distorsionada de los problemas y por ello no comprendemos que cada situación crea desafíos nuevos.

El concepto de diversidad puede ser utilizado en muchos ámbitos y hace alusión a las diferencias que puede haber entre personas, grupos, elecciones, entre muchas otras. Por ello, nos encontramos con la necesidad de utilizar categorías para pensar y alojar las distintas expresiones de diversidad de la existencia humana;

entonces, solemos definir diversidad cultural, sexual, lingüística, religiosa, entre otras.

Quienes persistían en afirmar su diversidad fueron muchas veces percibida/os como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización. Eso sucedió con las culturas indígenas, los gauchos, los pobres, los inmigrantes, personas con discapacidad, los de religiones minoritarias, y con muchos otros grupos de hombres y mujeres que debieron o bien resignarse a ser incluidos de esta manera, o bien luchar por sostener sus valores y tradiciones a costa de ser considerados menos valiosos o probos.

La escuela intentó volver equivalentes la igualdad y la homogeneidad fusionando las nociones de cultura, nación, futuro, territorio en torno a la idea de nosotras/os, de algo en común; acorde a los valores que consagraba. Si este "en común" no existía, debía construirlo; aunque esa construcción no estaba exenta de jerarquías y exclusiones.

Aquí es interesante también recuperar la impronta que tuvo en nuestra modalidad, la idea de "gabinetes" cuyas prácticas consistían en la evaluación, el testeo, la categorización de niñas/os y las lógicas de derivación. Como venimos señalando en diversos encuentros, desde la Dirección de PC y PS se ha favorecido a la problematización y cuestionamiento de este paradigma. Desde los EOE se ha trabajado sostenidamente para transformar el modo de mirar las diversidades impulsando numerosos proyectos que han colocado como tarea central de los mismos la institucionalización de prácticas para su reconocimiento e inclusión. (Ver por ejemplo las Comunicaciones [8/12](#), Promoción de prácticas escolares libres de estigma y discriminación. El principio de no discriminación como punto de partida para una escuela inclusiva y democrática.

[6/15](#), Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires

[Comunicación conjunta 1/12 - Guía de orientación](#), entre otras)

## La ESI como pedagogía transversal

Para la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la Educación Sexual Integral (ESI) es uno de los ejes prioritarios enmarcados en las políticas de cuidados integrales. Dicho posicionamiento implica pensar al cuidado como una dimensión de la ciudadanía, es decir, como un conjunto de derechos y obligaciones desarrollados por el Estado y las/os ciudadanas/os, como un comportamiento ético y amoroso para pensar las relaciones humanas.

La ESI exige considerar el desafío, la complejidad y las responsabilidades en la inclusión del abordaje pedagógico en las escuelas, siendo necesario el trabajo de revisión de los propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual a los fines de orientar una práctica educativa consolidada desde los saberes específicos y el rol de educadores en la ESI.

La intencionalidad es trabajar a partir de la pregunta, desde una propuesta pedagógica que permita visibilizar las representaciones y prácticas institucionales, que promueva los cuidados personales e interpersonales, que reconozca las diversas identidades. En este sentido, los EOE juegan un rol importante para la mejora de la calidad de vida tanto física como afectiva de las y los estudiantes.

*La ESI apunta a reconocer al sujeto sexuado, en su dimensión deseante, pensante y actuante. Nos invita a realizar una mirada crítica del currículum, de las estrategias de enseñanza y sus implicancias en la construcción de las subjetividades de las/os niñas/os y jóvenes. Es por ello que reafirmamos lo propuesto por Graciela Morgade que “[toda educación es sexual](#)”*

## PARA VER

Las/os invitamos a ver (en el contexto de la apertura de la Diplomatura en la FFyL - UBA) a Graciela Morgade en una apretada síntesis del significado de la frase: [Toda educación es sexual](#)

## PARA LEER

Para quienes quieran profundizar, compartimos la investigación que coordinó Graciela Morgade: [Toda educación es sexual](#)

Los EOE vienen trabajando sostenidamente desde la ESI. Su avance significa dotar de estrategias para establecer mejores vínculos, prevenir la violencia, fomentar el respeto por la diversidad, dar garantía a los derechos de cada estudiante, favorecer las decisiones informadas, promover la igualdad de géneros, prevenir el abuso sexual infantil, entre otros aspectos.

Sin embargo, es una perspectiva que debe sostenerse cotidianamente, que debe ser profundizada y extendida a la totalidad de las prácticas educativas. En tal sentido constituye un compromiso ético, que posibilita la revisión de lo realizado, advertir las omisiones, discriminaciones y violencias; e instala un horizonte político-pedagógico que genera mejores condiciones para que *otras relaciones* tengan lugar.

[Experiencia CEC Convivencia](#)



[Experiencia CEC Igualdad de Género](#)

## La participación de los EOE en los Dispositivos Educativos de Inclusión (DEI)

Los **Equipos de Orientación Escolar** cobran fundamental importancia en la construcción de los **Dispositivos Educativos de Inclusión**, desde el **carácter transversal** de los mismos, mediando, articulando y acompañando para que el trabajo en red que se planifica en función de garantizar trayectorias y en este marco promover derechos, tome forma en cada propuesta de enseñanza.

La definición de los DEI, requiere que las instituciones educativas propicien en su proyecto institucional la participación de todas/os las/os docentes para que su materialización sea lo más beneficiosa posible desde sus inicios para los/las alumnos/as y sus familias. Vale recordar que la **inclusión educativa** se constituye como un **principio rector** para la construcción del Proyecto Institucional. Por ello, la concreción de estos dispositivos requiere que los equipos de conducción institucional y territorial presten especial atención a la articulación entre los distintos niveles y modalidades en el marco de la responsabilidad compartida; aquí los Equipos de Orientación Escolar operan como **facilitadores** en la comunicación entre las/os diferentes participantes.

Retomamos a Lidia Fernández quién plantea que “el término **dispositivo** alude a un arreglo organizativo de espacio, tiempo, relaciones y propósitos, diseñado para facilitar la emergencia y desarrollo de movimientos instituyentes”. (Fernández L., 1996:18)

De este modo, es importante recordar que los DEI no existen hasta tanto un equipo institucional ponga en acto el análisis de lo que ese niño/a necesita, proponga las estrategias y articulaciones mencionadas. Por ello, los DEI se ligan con la **particularidad y singularidad** de cada trayectoria escolar en virtud de que cada trayectoria insinúa un nivel histórico y biográfico de la experiencia de los sujetos.

Se trata de un “camino en construcción permanente, que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento, un itinerario en situación”. (Nicastro S.; Greco M.B., 2009:23)

Retomando lo mencionado en la [Comunicación 5/14](#) Los equipos de orientación escolar EOE y las trayectorias educativas de alumnos con proyectos de integración

los DEI se deben iniciar desde una **aproximación diagnóstica pedagógica** (hipótesis de carácter provisorio) acerca de las trayectorias educativas que requieren una propuesta de enseñanza específica. Para ello se consideran los componentes de la tríada didáctica:



**Respecto a la enseñanza:** la propuesta pedagógica didáctica que hasta el momento se ofreció (propósitos, situaciones didácticas, intervenciones docentes, indicadores de avance y criterios de evaluación);

**Respecto a la/el alumna/o:** su desempeño, esto es conocer puntos de partida desde inicio del año en cada una de las áreas, conocer qué grado de avance tuvo en sus aprendizajes, cuánto de autonomía pudo lograr, cuánto pudo tomar de la ayuda de un/a otro/a sabiendo que lo que un/a niño/a aprende hoy con ayuda, más tarde lo hará suyo (como menciona Vigotsky), información ésta, que permitirá conocer tanto modalidad de vincularse y de aprender como el nivel curricular real en que se encuentra la/el alumna/o.

**Respecto al contenido y abordaje metodológico:** las propuestas de enseñanza deben enmarcarse en los diseños del nivel, contemplando las variables didácticas en cada una de las áreas curriculares, acordes a las necesidades de la/el alumna/o, cuidando de no realizar “recortes” en los contenidos a enseñar.

## A modo de cierre

Será el sentido profesional, ético y político de las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar, las que imprimirán un sentido diferente a todas aquellas trayectorias no lineales que habitualmente quedan en el lugar de la excepción, de lo *no esperado* para que puedan ser pensadas como una más entre el conjunto de lo diverso. Y lo diverso -a su vez- pensado como ventaja pedagógica, y de esta forma pensar a las/os alumnas/os como ciudadanas/os de una sociedad donde lo diverso sea lo regular, en el sentido más humano del término.

El contexto de pandemia (Covid-19) que hoy estamos atravesando es un momento excepcional e inédito que dejará marcas en las sociedades y, por supuesto, en los modos de hacer escuela, trascendiendo fronteras e interpelándonos como humanidad. Es un momento complejo que sostiene y profundiza las desigualdades educativas existentes, que resitúa la centralidad del Estado para garantizar el derecho a la educación de todas las niñas, niños y adolescentes, redoblando esfuerzos y generando un mayor compromiso en la tarea de educar en cada una/o de las/os docentes.



### [Los nadie - Eduardo Galeano](#)

- ¿Con que *nadies* nos encontramos en nuestra práctica docente?
- ¿Qué frase del texto te conmueve más? ¿Por qué?



## Título de la actividad

Las/os invitamos a pensar prácticas escolares en las que se invisibilizan, se ignoran o se penalizan las diversidades; por ejemplo: en los libros de textos, en las actividades de educación física, en las propuestas de artística, en los actos escolares, en el uso de los espacios en los recreos, en la disposición e invitación a los juegos, entre otras. Teniendo en cuenta los aportes del presente módulo las/os invitamos a que describan una situación puntual; expliciten con claridad los aspectos que refieren a sentidos naturalizados y propongan una estrategia de intervención. Consideren que la misma sea simple y situacional.

## PARA VER

Las/os invitamos a visualizar los aportes conceptuales que nos ofrece las/os siguientes invitadas/os:

Verónica Cruz; Paula Fainsod y Néstor Artiñano.

<https://youtu.be/vfRsEYK65PY>

## Referencias bibliográficas

<https://drive.google.com/drive/folders/1GBGzk0izbQtVrcLkJegewlezZ0vU6kaV?usp=sharing>

DGCYE. DPCYPS (2012). Comunicación Conjunta 1: Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar

DGCYE. DPCYS (2012). Comunicación 8. Promoción de prácticas escolares libres de estigma y discriminación. El principio de no discriminación como punto de partida para una escuela inclusiva y democrática.

DGCYE. DPCYPS (2015). Comunicación 6. Guía para el abordaje de la diversidad sexual e identidad de género en las instituciones educativas de la Provincia de Buenos Aires

DGCYE. DPCYPS (2014). Comunicación 5. Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y las trayectorias educativas de alumnos con Proyectos de Integración

Dussel I, Southwell, M (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. Revista El monitor de la educación – octubre de 2004 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Argentina

Fernández, L. (1996) Instituciones Educativas: dinámicas institucionales y situaciones críticas. Buenos Aires. Siglo XX.

Larrosa, J. (Ed) (1995). Escuela, Poder y subjetivación. Madrid. La Piqueta.

Morgade Graciela, comp. (2011) Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa. Editorial la Crujía, 1° edición.

Nicastro, Sandra; Greco M. (2009) Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Buenos Aires. Homo Sapiens Ediciones

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.

Platero Méndez, R. L. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. Quaderns de Psicologia, vol.16, no.1, pp.55-72, disponible en: <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v16-n1-platero>

## Licencia Creative Commons

Autor(es): Equipo de la Dirección de Formación Docente Permanente. Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE. Provincia de Buenos Aires (2021)

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

## Sobre este documento

El presente documento describe el formato gráfico general y algunas orientaciones para pensar la clase escrita semanal en los cursos a distancia de la Dirección de Formación Docente Permanente. Sin embargo, es importante tener en cuenta que en la virtualidad ni un curso son 6 clases ni una clase es un documento de 12/15 páginas.

Por el contrario, la invitación es a pensar otros formatos posibles, otros soportes, otras temporalidades (o juegos de sincronía/diacronía), otros lenguajes. Podemos imaginar entonces otros modos de disponer el encuentro y la conversación alrededor de los temas que nos interese trabajar con los docentes, que puedan resultar más participativos (o participativos de otros modos) y convocar a otras reflexiones.

Algunos ejemplos son:

- encuentros sincrónicos que recuperen producciones e intervenciones de los cursantes a partir de una consigna de trabajo dada,
- encuentros con autores o especialistas en vivo,
- entrevistas y clases videadas (grabadas),
- recorridos por materiales existentes, curado y orientado por los autores ● piezas digitales que habiliten otras formas de acceso y recorrido por el contenido global de la clase (por ej. un módulo dispuesto a través de una presentación multimedial estilo Genial.ly),
- recorridos que alternen páginas de contenidos con preguntas reflexivas cuyas respuestas reciba el formador o formadora, y se recuperen en una instancia de socialización posterior.

Se trata de pensar pedagogías reflexivas para la virtualidad, que hagan lugar al trabajo recursivo sobre las ideas propias y las de otros y otras y que aprovechen también, mayormente, las herramientas que brinda la plataforma en que se llevan adelante las propuestas formativas de la Dirección (Moodle).