

FACULTAD: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**.**
SEDE: ITUZAINGÓ II.
CARRERA: LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
MATERIA: TRABAJO DE DESARROLLO DE TESIS.

TITULO: *LA IMPORTANCIA DEL CONSEJO DE GRADO COMO ESPACIO SIGNIFICATIVO EN EL DESARROLLO DE LA ESI.*

NOMBRE Y APELLIDO: CINTIA GISELE FIGUEROA MATTEUCCI.

TUTOR: JORGE SÁNCHEZ.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está dedicado a

A mi familia, por quienes con su eterna paciencia, amor y esfuerzo me permitieron lograr una de mis grandes metas, gracias por enseñarme el ejemplo de perseverancia y valentía, de no tenerle miedo a las dificultades porque sé que Dios siempre está conmigo.

A mis amigos, por estar siempre presentes y darme una palabra de aliento para seguir adelante cuando me costaba creer en mi misma.

A mis profesores, por acompañarme en mi camino universitario. Por la entrega y pasión en sus clases.

A mí misma, porque descubrí que no hay límites para superarse y depende de uno levantarse y seguir adelante

Muchas gracias a todos.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad investigar sobre la importancia del consejo de grado como espacio significativo en el desarrollo de la ley 26.150, ley de Educación Sexual Integral, como marco normativo de la puesta en marcha el Programa Nacional de ESI, conocer cuáles son las características de la escuela primaria en la actualidad para ahondar en el marco social en el que desarrolla el consejo de grado y la importancia en su implicancia.

Este trabajo aborda el desarrollo de la escuela primaria en argentina en su calidad de agente socializador y la necesidad que crear un espacio que brinde asesoría pedagógica, de escucha y de derechos.

PALABRAS CLAVES

ESI, consejo de grado, escuela primaria, ley 26.150, derechos del niño.

ÍNDICE

Tabla de contenido

AGRADECIMIENTOS 1
RESUMEN Y PALABRAS CLAVES 2
PROBLEMA 5
OBJETIVOS 6
METODOLOGIA 8
ESTADO DEL ARTE 9
- Relevamiento del consejo de grado 9
- Beneficios para el desarrollo de la ESI 9
- Prácticas y estrategias del consejo de grado 10

INTRODUCCION. Las infancias de hoy 12
CAPITULO PRIMERO ¿Qué es la escuela? 14
Un poco de historia 15
Nuevos paradigmas, nuevas teorías 19
- ¿Es científico lo que hace un educador? 21
- Pragmatismo 23
- Materialismo 25
- Constructivismo 28

CAPITULO SEGUNDO ¿A qué llamamos escuela primaria? 33
Característica y contexto 33
- La fundación del debate pedagógico 37
- El país entre siglos 37
- Uniformidad y exclusión 44
- El caso de los guardapolvos blancos 44

CAPITULO TERCERO ¿Qué es la ESI? 52
La ESI como política pública 52
- La ESI como política pública y su historia 53
- Línea de tiempo ESI 54
- Enfoques y ejes de la ESI 57

- La sexualidad como contenido pedagógico 57
- Enfoques tradicionales/opuestos al enfoque de la ESI 58
- La propuesta de La Educación Sexual Integral 61
- La sexualidad en la escuela, una oportunidad para el desarrollo de la ESI 65
- El estudiante como sujeto de derecho 69

Cuestiones a tener en cuenta del presente capitulo 71

CAPITULO CUARTO ¿Qué es el consejo de grado? 74

Importancia e implicancia de un espacio de reflexión en el aula 74

- La tradición oral como parte de la cultura 75
- Desde la perspectiva del Ministerio de Educación de la CABA . 77
- Líneas de acción 78
- Acuerdos escolares de convivencia (AEC) 85

Dispositivos de participación 87

- Consejos de aula 87
- Organización escolar de participación 87
- Convocatoria al consejo de aula 88

TRABAJO DE CAMPO 102

Modelo de encuesta 102

Muestra de datos 107

- Tabulación de las respuestas obtenidas mediante la encuesta 107

Análisis de los datos 112

CONCLUSION 116

ANEXO 118

BIBLIOGRAFIA 120

PROBLEMA

En el presente trabajo se pesquisar sobre la importancia del consejo de grado como espacio significativo. En esta búsqueda, se emplea el uso de la ESI como una herramienta en la resolución de problemas de un grupo. A partir de la implementación de este programa, nos preguntamos, ¿Cuál es el nivel de importancia de la implementación del consejo de grado?

OBJETIVOS

Los objetivos que delimitan el presente trabajo de investigación son los siguientes:

- Objetivos generales

✓ Identificar el nivel de conocimiento de los docentes de nivel primario en la implantación del consejo de grado.
✓ Demostrar el nivel de eficacia en la implementación del consejo de grado como herramienta de resolución de conflictos.
✓ Trazar la mirada de acción en la implementación del consejo de grado.
✓ Valuar la escuela como un espacio simbólico en el desarrollo de los derechos y obligaciones de los y las alumnas en la construcción de su identidad ciudadana.
✓ Establecer un espacio para que los diferentes actores de la escena escolar realicen intervenciones de casos mediante el consejo de grado.
✓ Crear una *Comisión de Resolución de Conflicto* para poder resolver disidencias que pongan en riesgo la salud y la seguridad de la comunidad escolar.

- Objetivos específicos

✓ Descomponer y analizar las problemáticas planteadas en el consejo de grado para mejorar la relación entre los y las alumnas mediante el uso de la palabra.
✓ Determinar si se implementan medidas reparatorias para establecer la importancia de obligaciones dentro de un espacio de convivencia.

- ✓ Analizar el alcance de éxito o fracaso de las medidas reparatorias planteadas en forma grupal.
- ✓ Registrar los encuentros de los consejos de grado para consignar un camino trabajado mediante la toma de notas de cada reunión.
- ✓ Consignar los roles de los participantes en forma democrática y aleatoria para que los integrantes experimenten diferentes responsabilidades durante de los encuentros.
- ✓ Organizar asambleas periódicas de resolución de conflictos o problemas institucionales mediante encuentros mensuales en el local escolar.

METODOLOGIA

Se llevará a cabo una encuesta[1] a docentes de nivel primario de escuelas públicas de la CABA para determinar la importancia de la implementación del consejo de grado como elemento solucionador de problemas en el grado.

Además, se intentará delimitar si en nivel en cuanto a la preparación docente sobre la dinámica del consejo y que problemas se plantea en los encuentros grupales.

[1] Modelo en la sección Anexo

ESTADO DEL ARTE

El estado del arte sobre la importancia del consejo de grado como espacio significativo en el desarrollo de la Educación Sexual Integral (ESI) en el nivel primario se estructura a partir de una revisión exhaustiva de la literatura académica y práctica pedagógica.

La Educación Sexual Integral (ESI) en el nivel primario se ha convertido en un componente esencial del currículo escolar, destinada a proporcionar a los estudiantes las herramientas y conocimientos necesarios para su desarrollo integral. En este contexto, el consejo de grado emerge como un espacio significativo donde se promueven valores, se abordan temáticas relevantes y se fortalecen habilidades sociales y emocionales. Este estado del arte explora cómo el consejo de grado contribuye al desarrollo de la ESI, destacando su relevancia y efectividad.

Relevancia del Consejo de Grado

El consejo de grado es una instancia educativa donde los estudiantes y docentes dialogan sobre diversas temáticas, resuelven conflictos y toman decisiones colectivas. Esta práctica pedagógica no solo promueve la participación activa de los estudiantes, sino que también fomenta un ambiente de respeto y cooperación.

Beneficios para el Desarrollo de la ESI

- ***Espacio de Diálogo y Reflexión***: El consejo de grado proporciona un espacio seguro donde los estudiantes pueden expresar sus pensamientos y sentimientos sobre temas relacionados con la

sexualidad, el respeto y las relaciones interpersonales. Este diálogo abierto es crucial para desmitificar tabúes y promover una comprensión saludable de la sexualidad.

- ***Resolución de Conflictos***: A través de la mediación y resolución de conflictos en el consejo de grado, los estudiantes aprenden habilidades de comunicación asertiva y manejo de emociones, fundamentales para una convivencia armónica y respetuosa.
- ***Participación y Empoderamiento***: La participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones fortalece su autoestima y sentido de pertenencia, elementos clave para su desarrollo personal y social.
- ***Integración de Valores***: El consejo de grado es un escenario propicio para la promoción de valores como el respeto, la igualdad, y la diversidad. Estos valores son pilares fundamentales de la ESI y contribuyen a la formación de ciudadanos responsables y conscientes.

Prácticas y Estrategias en el Consejo de Grado

La implementación efectiva del consejo de grado requiere de estrategias pedagógicas que garanticen la inclusión y el respeto de todos los estudiantes. Entre estas estrategias se destacan:

- ***Facilitación Participativa***: Los docentes actúan como facilitadores, guiando el diálogo y asegurando que todas las voces sean escuchadas.
- ***Técnicas de Mediación***: Se emplean técnicas de mediación para resolver conflictos y fomentar un ambiente de respeto mutuo.
- ***Actividades Didácticas***: Se incorporan actividades didácticas que abordan temas de la ESI de manera lúdica y educativa

El consejo de grado se consolida como un espacio significativo en el desarrollo de la Educación Sexual Integral en el nivel primario. Su capacidad para fomentar el diálogo, la resolución de conflictos, la participación y la integración de valores lo convierte en una herramienta pedagógica invaluable. La investigación y práctica continuas en este ámbito son esenciales para optimizar su implementación y maximizar sus beneficios en la formación integral de los estudiantes.

Este estado del arte resalta la necesidad de seguir investigando y promoviendo el consejo de grado como una práctica educativa fundamental para el desarrollo de la ESI, contribuyendo así a la creación de entornos escolares más inclusivos y respetuoso

INTRODUCCION

Las infancias hoy[2]

Estamos acostumbrados a pensar en la infancia como un estado biológico que tiene atributos psicológicos definidos. Y, sin embargo, no es lo mismo ser niña o niño, crecer en Purmamarca, Chaco o La Matanza, formar parte de una familia tradicional o una de otras características, tener acceso a una pluralidad de medios electrónicos o solo la televisión, entre otros muchos aspectos. ¿Qué experiencias tienen hoy niñas y niños? ¿Cómo cambio el estatuto de la infancia en los últimos años?

Alguien decía, hace bastante, que los hijos se parecen más a su tiempo que a sus padres. Con esa frase querían evidenciar que cada época imprimió características peculiares a los sujetos, confrontándolos con determinados problemas, con instituciones particulares, con tecnologías y modos de entender la cultura que los moldearon y los ayudaron a devenir adultos. (DUSSEL, 2007)

La escuela tuvo mucho que ver con la delimitación de la infancia, tanto por la difusión de un discurso psicológico que estableció de manera taxativa que debía esperarse de los niños, como la expansión de una idea de minoridad-imcompletud-inmadurez que colocó a la infancia en un lugar subordinado, cuya voz y perspectivas no debían tenerse en cuenta. También tuvo mucho que ver con la producción de una infancia “correcta” y “aceptable” en términos morales y políticos. Una recorrida por los textos escolares nos permite ver los esfuerzos estatales para construir “un buen niño”: patriota, ejemplo ciudadano, moralmente medido y con pautas de higiene y con roles sociales claramente delimitados. (SOUTHWELL, 2007)

En la actualidad, la escuela se encuentra atravesada por la singularidad de los y las alumnas y las pluralidades de sus historias de vida. A través de los

[2] El monitor de la educación (2007)

años, la escuela pública ha evidenciado un derrumbe simbólico de sus paredes para que la realidad atraviese las miradas pedagógicas, los estatutos docentes y los diseños curriculares. Las infancias se encuentran seducidas por pantallas y redes sociales y estas sucumben ante la innovación y la interactividad que la tecnología ofrece en sus múltiples presentaciones. Pareciera que los adultos nos quedásemos como meros espectadores y cueste seguir el ritmo de conectividad digital en esta aldea global mundial.

La ESI es un programa que en la actualidad de nuestro país se encuentra bajo la mirada de una lupa examinadora de índole social. La importancia de atender las necesidades de los y las niñas de la escuela primaria, así como también la de los y las jóvenes de la escuela secundaria, junto con la observación del incremento de cambios en las dinámicas sociales, ha llevado a que el Estado atienda de forma urgente estas exigencias colectivas.

Para concluir, es necesario enfocarnos en el papel docente dentro de los procesos de desarrollo de la ESI. En la actualidad, los docentes nos encontramos con un nuevo paradigma en nuestra labor pedagógica. La investigación y la observación se transformaron en pilares del accionar de trabajo. Generar un espacio de diálogo como el consejo de grado promueve la utilización de una valiosa herramienta didáctica que fortalece el proceso de aprendizaje. La importancia de la palabra se traduce en una herramienta de cuestionamiento social y político. Los y las alumnas se transforman en sujetos en pleno ejercicio de sus derechos sociales. Y así evidenciaremos que se transformarán en sujetos inconformistas transitando la vida desde un lugar de libertad de pensamiento y poniendo el deseo como estandarte de debate.

CAPITULO PRIMERO

¿Qué es la escuela?

Si buscamos la definición de lo que significa la palabra *escuela* en un diccionario, podemos encontrar muchas interpretaciones relacionadas al término. En cuanto a su explicación etimológica, el término escuela proviene del griego antiguo σχολή (skholḗ) por mediación del latín *schola*. Curiosamente el significado original en griego era *tranquilidad*, *tiempo libre*, que luego derivó a aquello que se hace durante el tiempo libre y, más concretamente, aquello que merece la pena hacerse, de donde acabó significando 'estudio' (por oposición a los juegos) ya en el griego de Platón y Aristóteles. En el periodo helenístico pasó a designar a las escuelas filosóficas, y de ahí, por extensión, tomó el significado actual de *centro de estudios*. [3]

Es importante entender que la escuela como lugar físico o simbólico de aprendizaje está acompañada por dos términos que son tan o más amplios de analizar como a sí misma. Esos términos son *educación* y la función de la *enseñanza- aprendizaje*. Por educación, se entiende al proceso de facilitar el refinamiento de habilidades o capacidades propias del individuo, mediante el aprendizaje o la construcción de conocimientos, así como también de las virtudes, creencias, hábitos, u otras características del ser. El proceso educativo se puede dar a través de la investigación, el debate, la narración de cuentos, la discusión, la enseñanza, el ejemplo y la formación en general. La educación no solo se produce a través de la palabra, pues además está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes. Generalmente, la educación se lleva a cabo bajo la dirección de las figuras de autoridad: los padres, los educadores

[3] En Wikipedia, La libre Enciclopedia https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela

(profesores o maestros[4]) (DOGLIOTTI, 2009), pero los estudiantes también pueden educarse a sí mismos en un proceso llamado aprendizaje autodidacta[5]. (DEWEY, 1944) El conjunto de personas que tienen un protagonismo activo en la educación reciben el nombre de Comunidad Educativa. Cualquier experiencia que tenga un efecto formativo en la forma en que uno piensa, siente o actúa puede considerarse educativa.

Un poco de historia

Muchos de nuestros contemporáneos conocen al hombre primitivo o al de occidente, o al de la era industrial, o al hombre criminal, o al hombre burgués o al proletario, pero se preguntan qué se quiere decir cuando se habla simplemente del hombre. La tarea de la educación no consiste, evidentemente, en esta abstracción platónica que es el hombre en sí mismo, sino en formar a un niño determinado, que pertenece a una nación, a un medio social y a un momento histórico dados. (…) La tarea principal de la educación consiste ante todo en guiar el desarrollo dinámico por el cual cada uno se forma a sí mismo para ser un hombre. En otras palabras, se trata de preparar al niño y al adolescente para instruirse durante toda la vida. (MARITAIN, 1943)

En la Antigüedad, (…) en Egipto, en la época del Imperio Medio, existían escuelas[6]. Platón fundó la Academia de Atenas, la primera institución de educación superior en Europa. La ciudad de Alejandría, en Egipto, fundada en 330 a. C., se convirtió en la sucesora de Atenas como la cuna intelectual

[4] DOLGIOTTI, P. (2009) Figuras de autoridad y enseñanza, 3º Foro Interdisciplinario sobre Educación, IAE-FLACSO Uruguay. https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/661/661

[5] DEWEY, John (1944) [1916]. Democracy and Education (en inglés). The Free Press. pp. 1-4. ISBN 0-684-83631-9. https://archive.org/details/democracyeducati00dewe/page/n7/mode/2up

[6] ASSMAN, Jan (2002). The Mind of Egypt: History and Meaning in the Time of the Pharaohs (en inglés). p. 127 https://archive.org/details/mindegypthistory00assm/page/n72

de la antigua Grecia. Allí, el matemático Euclides y el anatomista Herophilos construyeron la gran Biblioteca de Alejandría y tradujeron la Biblia hebrea al griego. Las civilizaciones europeas sufrieron un colapso de alfabetización y de la organización después de la caída de Roma en el año 476[7]. (BLAINEY, 2004) En China, Confucio (551-479 a. C.), del estado Lu, fue el más influyente filósofo antiguo del país, cuya perspectiva educativa sigue influyendo en las sociedades de China y vecinos como Corea, Japón y Vietnam.

En la Edad Media, Después de la caída de Roma, la Iglesia católica se convirtió en el único conservador de erudición alfabetizada en Europa Occidental. La iglesia estableció escuelas catedralicias en la Alta Edad Media como centros de educación superior. Algunos de estos establecimientos en última instancia, evolucionaron en las universidades y los antepasados de muchas de las universidades modernas de Europa medieval. Durante la Alta Edad Media, la catedral de Chartres operó la famosa e influyente Escuela Catedral de Chartres. Las universidades medievales de la cristiandad occidental estaban bien integradas en toda Europa occidental, anima a la libertad de investigación, y produjeron una gran variedad de finos eruditos y filósofos naturales, (…). La Universidad de Bolonia fue fundada en 1088 y es considerada como la universidad más antigua continuamente en funcionamiento. El fin del Imperio romano de Occidente (476) marca el final del mundo antiguo y el inicio de la larga Edad Media hasta el siglo XV. El cristianismo, nacido y extendido por el Imperio romano, asume la labor de mantener el legado clásico, filtrado por la doctrina cristiana[8]. (JARAMILLO, 2017)

La educación durante el periodo contemporáneo, viene a mostrarnos un mundo lleno de cambios (…) “caracterizados por las revoluciones y por las

[7] BLAINEY, G. (2004) A Very Short History of the World (en inglés) Penguin Books.
[8] JARAMILLO, C. (2017) 2da Disquisicion sobre La Verdad, La Justicia, La Libertad y Los Derechos. Palibrio ISBN:9781506522180, 1506522181 Numero de control de la Biblioteca del Congreso de EE. UU 2017916060 En Internet https://books.google.com.mx/books?id=BzFDDwAAQBAJ&pg=PT422&lpg=PT422&dq

grandes transformaciones artísticas, demográficas, sociales, políticas, tecnológicas y económicas.” (CEPEDA MOLINA, et. al. 2023) La ciencia y la cultura entran en un periodo de extraordinario desarrollo y difusión; mientras que el arte y la literatura, liberados por el romanticismo, de las sujeciones académicas y abiertos a un público en un mercado cada vez más extenso; se han visto sometidos al impacto de los nuevos medios de comunicación de masas, escritos y audiovisuales, lo que les provocó una verdadera crisis de identidad que comienza con el impresionismo y los progresos que aún no se han superado.

(…) Esta es una época en la que Europa ha visto surgir la educación pública con la escuela primaria como institución fundamental, impulsora del Estado docente. Esa condición autónoma del Estado fue gestándose al impulso de las ideas del liberalismo burgués, enfrentado ideológicamente al fuerte control que el cristianismo había ejercido sobre la educación. Una situación de mayor independencia se vivió en la educación superior. La universidad europea en los momentos en que Durkheim formulaba los fundamentos filosóficos de una teoría positivista del conocimiento, a comienzos del siglo XX, era ya una institución que cumplía casi mil años desde que se fundara la primera en Bologna en el siglo XI. (VARAS, 2003)

La mayoría de países de América Latina empiezan sus procesos de emancipación política a comienzos de 1810. Es difícil pensar en la aparición y confrontación de teorías educativas en medio de tanta inestabilidad social y política. Hacia mediados del siglo y, consolidados los Estados en su organización republicana independiente, la educación alcanza relevancia con la creación de escuelas religiosas, las primeras escuelas públicas y, muy significativamente, con la creación de las primeras universidades en Santo Domingo, Lima, Caracas y Santiago de Chile. Los métodos didácticos, la concepción del rol docente, la disciplina y otros aspectos del currículo seguían fielmente la tradición de las prácticas educativas heredadas de las concepciones escolásticas.

Es importante detenernos y analizar en la importancia de asimilar que ningún estudio de teoría educativa puede alcanzar plena relevancia y pertinencia si no se vincula su pasado con el presente, y éste permite vislumbrar las acciones que el hombre imagina, piensa y crea para enfrentar los desafíos del futuro. La mayor aceptación de una teoría surge cuando ésta responde al rigor científico y los resultados de su aplicación en la realidad determinan aportes significativos al bienestar social y espiritual de la humanidad.

El s. XX ha sido fiel testigo de los cambios que se vaticinaron en los últimos tiempos en cuanto al hombre y su lugar en el mundo. Luego de un exhaustivo trabajo de análisis global, dos de los informes[9] más importantes de la UNESCO confirman la importancia ineludible de invertir en investigaciones que permitan detectar el estado actual de la teoría educativa y estimular la creación de nuevas teorías que consideren el desarrollo de los *mass* medias y los aportes de la tecnología de la comunicación. Hacia esa misma dirección deberá sostenerse el esfuerzo internacional y la solidaridad para una amplia discusión que incentive la imaginación en una redefinición del humanismo. (DELORS, 1998)

El mundo estaba cambiando a pasos agigantados, y en ese contexto es legítimo que la educación se formulase preguntas que apunten a las expectativas del desarrollo teórico, la producción de nuevos conocimientos, la reformulación de los recursos didácticos, una re conceptualización de la función docente, una nueva percepción y valoración del currículo que centre el éxito del proceso educativo en quien aprende y no en quien enseña. Un nuevo hombre se estaba gestando, y la educación iba a ser testigo de ello como guía de los nuevos tipos de aprendizaje, en un mundo que experimentaba cambios a grandes pasos.

[9] : *La educación encierra un tesoro*, estudio coordinado por Jacques Delors, exministro de educación de Francia en 1998, e, *Informe sobre el estado de la educación en el mundo*,

Nuevos paradigmas, nuevas teorías

En 1986 el físico y filósofo Thomas S. Kuhn publica su libro La estructura de las revoluciones científicas[10], y con esta obra la comunidad científica pondera la discusión relativa a los modelos teóricos de hacer ciencia. Kuhn enfatizó el carácter temporal de la verdad científica y sostuvo que ha sido una constante el paso de un modo, forma o modelo de hacer ciencia, al que propuso llamar paradigma. Así lo dijo: "Considero a éstos (los paradigmas) como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kuhn, 1986, p. 13).

Así, un paradigma emerge como un criterio para seleccionar problemas y, reconocida su existencia, adquiere validación para su solución. Su presencia en la comunidad científica es reconocida como una fuerza impulsora hacia el cambio.

"El paradigma abre nuevos territorios, despliega orden y pone a prueba creencias aceptadas desde hace mucho tiempo [...] Lo que incita a continuar entonces es la convicción de que, a condición de tener habilidad para ello, el hombre de ciencia logrará resolver un enigma que nadie ha logrado resolver hasta entonces o, por lo menos, no tan bien" (KUHN, 1986, p. 72).

Hay un tiempo en que lo viejo y lo nuevo coexisten, pero, dialécticamente, de la contradicción surge el nuevo paradigma. Las posibilidades de reflexionar sobre este fenómeno en las ciencias pueden ser ilimitadas. A los propósitos de este trabajo importa determinar cómo en el estado actual de las teorías educativas, puede observarse que algunas intentan sobrevivir y cómo otras emergen hasta extender sus postulados al

[10] Fondo de Cultura Económica. México, 2004. Traducido por Carlos Solís Santos.

constituirse en el discurso que sustenta las políticas educacionales de los Estados.

La década de los sesenta del siglo XX representa en el continente el período de mayor crecimiento cuantitativo de los sistemas educativos. Los significativos incrementos en presupuesto, expansión de la matrícula, asistencia social, etc., no produjeron los cambios deseados en la calidad de la educación y ello podría explicar la confrontación que se produjo desde una simple discusión informal entre educadores, padres y grupos, hasta la formalización de hipótesis que pretendían inspirar investigaciones sobre esta falencia de la realidad educativa. No parece exagerado constatar que en esas discusiones aparecía como rasgo relevante la ausencia de teorías educativas al definir políticas y reformas educacionales.

Tiene sentido, entonces, preguntar qué es una teoría educativa y qué la diferencia de una teoría científica, en general: "...una teoría científica es un intento de dar explicación general de algo que sucede en el mundo. Cuando el científico intenta establecer su teoría, busca la evidencia disponible en el mundo empírico..." (Moore, 1980, p. 15).

Los compromisos de un científico para ser tal -y un educador no escapa a estas exigencias- son percibidas por Kuhn como conductas mediante las cuales debe interesarse por comprender el mundo y esta aspiración es de la más alta responsabilidad filosófica. Debe, además, analizar la naturaleza con rigor empírico, ser cuidadoso en las observaciones, capaz de articular teorías. Todo ello supone, como es obvio, que los compromisos del educador como científico deben dar plena respuesta a cuestiones conceptuales, teóricas, instrumentales y metodológicas.

¿Es científico lo que hace un educador?

Pareciera que haber ido alguna vez a la escuela como alumno o dedicarse profesionalmente a la docencia no fueran actividades y trabajo que se califiquen de científicos por contraste con lo que hace un físico, un químico o un biólogo, por ejemplo. Es útil, entonces, preguntarse, ¿qué hace que una actividad sea científica?

El pensamiento científico parte, en última instancia, de problemas sugeridos por la observación de cosas y sucesos de la experiencia común, trata de comprender esas cosas observables descubriendo en ellas algún orden sistemático; y la prueba final a la cual somete las leyes que sirven como instrumento de explicación y predicción consiste en la concordancia con tales observaciones... (Nagel, 1968, p. 79).

En una teoría, las observaciones tienen carácter sistemático y predictivo. Una teoría constituye un sistema estructurado de enunciados que se vinculan entre sí y aun cuando los objetos de la observación, los de la experimentación, son elementos importantes de la teoría, no deben confundirse con ella. El mismo autor ha enfatizado los componentes de una teoría poniendo de relieve cómo en ella se articulan un sistema explicativo, que actúa como esqueleto, las nociones básicas del sistema de esa teoría, las reglas que conducen a los resultados empíricos y la interpretación final.

- Es una percepción de un fenómeno en cuyo centro se percibe una anomalía. El fenómeno por sí solo no dice ni explica nada.
- Es la detección de un problema o de un conjunto de problemas. Es un modo de interpretar las relaciones entre esos problemas.
- Es una anticipación de lo que el mundo es en el campo en que existe el problema y que deberá ser confrontado empíricamente.

Una teoría educativa es *un sistema descriptivo/explicativo que incluye, entre otros, aspectos fundamentales de la realidad*:

- Un concepto del hombre, asunto de la antropología filosófica.
- Una concepción definida de la cultura, es decir, una visión de antropología cultural.
- Una respuesta a la pregunta qué es el conocimiento, que da origen a las especulaciones gnoseológicas.
- Una proposición sobre los fines de la educación, tarea filosófica que recoge la teleología.
- Una respuesta acerca de los valores que dan relevancia a los problemas axiológicos.
- Una respuesta acerca de la conducta del hombre en sociedad, tarea que recae en la ética.
- Una declaración de las relaciones entre la ciencia de la educación y sus posibles desarrollos teóricos, que abre paso a la reflexión epistemológica.

Hay, finalmente, otros elementos de la teoría educativa que cualifican sus posibilidades y que en otras ciencias no parecen tener la incidencia que se observa en los resultados de la actividad educativa, en sí. Esos son los aspectos que suelen calificarse como *curriculares* y que merecen consideración. Algunos son:

- Cuestiones prácticas derivadas de la tradición y la innovación didáctica.
- La planificación.
- Las técnicas de planificación, supervisión y evaluación.
- Las exigencias de los espacios físicos en que sucede el proceso educativo, etc.

Desde la década de los sesenta, relevante en la historia reciente de las teorías educativas del continente, se destaca la aparición de los movimientos llamados “contra la escuela” o anarquistas, especialmente preocupados por negar la vigencia de la escuela. La educación no directiva permite reconocer cómo los esfuerzos teóricos de Maslow y Rogers se

encuentran en una teoría de fundamentos en los avances de la psicología. Sus empeños no parecen haber caído en el olvido. La experiencia de Paulo Freire, iniciada en campañas de alfabetización en Brasil y continuadas en Chile, logró extender toda una estructuración teórica reconocida como educación liberadora. La muerte relativamente reciente de este educador no significa la obsolescencia de sus ideas.

Se detallan a continuación tres teorías[11] que se han destacado por en la educación occidental actual.

Pragmatismo[12]

Francis Bacon postulaba en el siglo XIII que el saber ha de ser sometido a verificación empírica antes de pretender la categoría de verdad. Un segundo aspecto que destacaba, es la exigencia de que el valor del conocimiento debe ser medido por la eficacia de sus aplicaciones. Un siglo después Ockham sostenía que debe aceptarse como conocimiento *aquello que brinda testimonios irrefutables en la experiencia*.

Otros fundamentos teóricos del pragmatismo están vinculados al desarrollo del empirismo inglés y del positivismo. Hume era ya un adelantado opositor a la metafísica, empeño siempre presente en la mentalidad pragmática. Postuló que debe oponerse el estudio racional de las posibilidades del conocimiento fundado en principios empíricos a toda desesperanza a que siempre conduce el saber en su pretensión de absoluto. Creía, con sincera pasión, que un científico debe abandonar cualquier actitud metafísica. También se rebeló contra las verdades dogmáticas. Cuando los pragmatistas guiados en la educación de la mano de Dewey sostienen que el conocimiento es siempre provisional, relativo, y que no hay verdades

[11] VARAS, I. (2003)
[12] VARAS, i. (2003) UCLA. Investigación y Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela.

absolutas, están reconociendo implícitamente la herencia de Hume. (VARAS, 2003)

El pragmatismo es en la filosofía contemporánea, más allá de su aceptación o refutación, la filosofía de la acción. Desde este punto de vista inicial, el conocimiento será siempre un potencial, una probabilidad; la filosofía será siempre una *episteme* y nunca contemplación pasiva o meditación. El conocimiento no tiende a captar la verdad definitiva del universo sino a garantizar la supervivencia del hombre en el mismo.

James llegó a sostener que el pragmatismo es al mismo tiempo un método y una teoría genética de la verdad. Para expresarlo con mayor rigor, he aquí sus palabras:

"Las ideas verdaderas son las que podemos asimilar, hacer válidas, corroborar y verificar [...] La verdad acontece a una idea. Llega a ser cierta, se hace cierta por los acontecimientos. Su verdad es, en efecto, un proceso, un suceso a saber: el proceso de verificarse, su verificación. Su validez es el proceso de su validación" (James, 1984, p.131).

Se ha señalado antes que toda filosofía de la educación postula de manera implícita o explícita un concepto del hombre. En el pragmatismo hay matices. Por una parte, la antropología de Dewey responde a la tradición del pensamiento laico continuador de la ilustración. James representa una tradición religiosa que se refleja en su obra. El pragmatismo reconoce en el hombre su naturaleza biológica y social. Su aspiración es hacer de esa naturaleza un ser humano crítico, reflexivo y, como buenos herederos del positivismo, en condiciones de usar plenamente su racionalidad. La naturaleza humana es fluida, plástica, y corresponde a la educación desarrollarla y moldearla. El niño debe ser educado para el máximo desarrollo de sus potencialidades racionales en un clima de actividad y acción permanentes, inspirados en los aportes de las ciencias, para lo cual la experimentación y la observación son indispensables.

En sus numerosas obras, Dewey destacó lo que estaba sucediendo en las experiencias que él mismo recogía como educador. Estimulaba a los maestros a superar la educación tradicional entendida como información o simple transmisión de datos. Pensaba sinceramente que debía estimularse al educando para juzgar desde su propia inteligencia. Razones de espacio nos impiden extendernos más ampliamente sobre esta filosofía cuyos efectos no han desaparecido y resurgen constantemente en un mundo que sigue siendo, en muy alta medida, un mundo pragmático.

Materialismo[13]

Para adentrarnos al interior de (…) los planteamientos teóricos del pragmatismo, en este caso se comenzará por la, se recurrirá a analizar la antropología filosófica que postulará Marx sobre la concepción materialista del hombre y, por su relevancia histórica

El punto de partida de Marx es el concepto de *alienación*. En su época, desde la segunda mitad del siglo XIX, observa las condiciones de desarrollo del capitalismo triunfante en la revolución industrial. Describe al hombre en el proceso productivo, en sus relaciones con la máquina y en las relaciones del trabajador con otros trabajadores.

Marx va descubriendo las condiciones que impiden la plena realización humana. Rechaza las formas variadas de la explotación del hombre en el mundo capitalista y deja claramente establecida su posición humanista al decir que es en la existencia real, en la posición concreta, en el proceso productivo, en el antagonismo de clases, donde se gesta y desarrolla la alienación. Por lo tanto, su antropología filosófica está exenta de toda posible vinculación con los idealismos, las concepciones metafísicas y las

[13] VARAS, i. (2003) UCLA. Investigación y Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela.

ideas religiosas que piensan al hombre como una criatura hecha a imagen y semejanza de un ser perfecto y todopoderoso.

En las relaciones de trabajo el hombre produce un determinado objeto. Al finalizar, éste le es ajeno, va a las manos del dueño de los medios de producción. El hombre trabaja con cosas y termina sintiéndose cosa, es tratado como cosa. Esta cosificación del ser humano es su enajenación. Está inmerso en la alienación (Marx, 1992).

Las diferencias del pensamiento marxista con los postulados del pragmatismo en educación son radicales. Marx inscribe su teoría educativa en una concepción más amplia del mundo y del hombre. Marx habría combatido con energía la tesis pragmatista que confía en la educación como la vía para la plena realización humana. La teoría de la alienación y el papel de la educación forman parte de un concepto mucho más amplio de transformación de la sociedad. Por ello, todo asomo de individualismo debe ser combatido, pensaba el marxismo. La conciencia del hombre no es el resultado de una reflexión del hombre consigo mismo, una especie de terapia introspectiva. Es la conciencia social la que determina la conciencia individual. El conocimiento, la conciencia y el pensamiento forman una unidad: “En todas las épocas, y por tanto también en la nuestra, el pensamiento es un producto histórico, que en los distintos períodos adopta formas muy diferentes, y por ende contenidos muy diversos” (Engels, 1978, p. 44).

Por ello, mientras no se cambien las condiciones que en la sociedad determinan la existencia de fenómenos como la explotación en el trabajo, la alienación, las diferencias de clases sociales, la educación, no podrán cambiar las desiguales relaciones de los hombres. Como hoy se sabe, la lucha de clases y la conciencia de clases harían los pilares sobre los cuales el hombre construiría su revolución.

El concepto del hombre en Marx es un concepto desacralizado y tenía que oponerse obviamente a las tesis del teísmo y la metafísica, dominantes en

su época. Se trata de una antropología filosófica que seculariza la presencia del hombre en el mundo y hunde sus raíces en la tradición humanista que iniciaran Demócrito, Heráclito y Epicuro. En esa misma dirección, el concepto de naturaleza humana en Marx se opone a la tradición judeo-cristiana. El concepto de naturaleza humana en Marx se diferencia, además, del idealismo absoluto de Hegel. La naturaleza humana se encuentra determinada históricamente, dice Marx, en las condiciones materiales de vida, propias de cada época. El hambre y el instinto sexual forman parte de una naturaleza humana común, por así llamarlo, naturaleza humana de la especie, inevitable y, por tanto, asumidas en cada cultura con sus naturales especificidades. Hay una naturaleza humana que se descubre y se realiza. La autorrealización es siempre el desplegarse del hombre en la actividad productiva, una realización en y por el trabajo.

Para el materialismo, el conocimiento es un proceso dialéctico. Se inicia en los objetos del mundo exterior y tiene como criterio –objetivo– la práctica humana, como se indicó recientemente. El conocimiento no es nunca algo acabado e invariable, sino constante renovación y modificación. Los materialistas niegan la existencia de la cosa en sí como criterio de verdad. En esta idea se aprecia porqué Marx tenía que abandonar las ideas de Hegel, imbuidas de un idealismo absolutizante. La verdad no es nunca algo predeterminado o un resultado de fuerzas misteriosas que lo instalan en la mente, según pensaba el idealismo, desde Platón. En el proceso gnoseológico los objetos existen fuera de nosotros y nuestras percepciones y sensaciones reflejan su corporeidad material en nuestro cerebro. Ese proceso tiene su verificación en la práctica, en la realidad. Allí el conocimiento se nos presenta como verdadero o falso, correcto o incorrecto.

Constructivismo[14]

Entre las filosofías de la educación contemporánea, el constructivismo (…) ha inspirado reformas educativas de Europa y ha sustentado a la mayoría de los esfuerzos de cambios en la educación de América Latina.

Los fundamentos científico-filosóficos, es decir, las bases desde las cuales construye su discurso epistemológico el constructivismo no son perceptibles con nitidez. En el tiempo, parecen asomar algunos rasgos enunciados ya en el título de un informe sobre el estado de la educación en el mundo presentado por una comisión de la UNESCO presidida por Edgar Faure, a comienzos de la década de los setenta del siglo recién pasado. El título de ese informe puede considerarse un antecedente importante de los esfuerzos del constructivismo: *Aprender a ser*[15]. Hoy podría complementarse con otros rasgos que van emergiendo de las prácticas educativas constructivistas*: aprender a pensar, construir el conocimiento, desarrollar la imaginación, estructuras conceptuales, estructura de representación*, etc. Ahora, bien, una teoría educativa y los resultados respectivos de los esfuerzos de una práctica educativa para demostrar su pertinencia y consistencia en la realidad, no se miden por la cantidad de jergas más o menos novedosas en boga. ¿Qué es el constructivismo?

En la bibliografía existente suelen encontrarse expresiones que se refieren a esta teoría y aluden a ella diciendo que *se trata de un enfoque, una corriente educativa, un marco conceptual y metodológico, una tendencia* (por oposición al conductismo y al empirismo/positivismo), *una psicología actitudinal más o menos ecléctica*, etc. En esas indagaciones es posible

[14] VARAS, i. (2003) UCLA. Investigación y Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela.

[15] UNESCO, 1973.

descubrir algunos intentos por introducirnos en la respuesta a esa pregunta que se formula más arriba:

(…) *"el constructivismo es una estructura conceptual, metodológica y actitudinal en la cual son conjugadas teorías de la psicología cognitiva (en cuanto a indagación de cómo y por qué se originan las representaciones y sus conceptos en la conciencia humana y qué relaciones tienen con el mundo exterior), de la epistemología (la naturaleza de los saberes y el conocimiento en las relaciones individuo/comunidad), de la lógica (el problema del pensar metódico y las leyes de la deducción y la demostración de las hipótesis), de la lingüística (la codificación y decodificación comunitarias) y de la pedagogía y la didáctica (transformación intelectual y el aprender a leer y a escribir en un lenguaje especializado)...* (Gallego-Badillo, 1997, p.13).

Esa cita podría explicar por qué en el constructivismo tienen cabida tantos nombres. En la física newtoniana sólo tiene cabida Newton, sin desconocer lo que recibió como aportes de Galileo y Copérnico. En la matemática cartesiana el mérito es de Descartes. Aquí, vea usted: se nos presentan como constructores del constructivismo Piaget, Vygotsky, Novak, Ausubel, y si la mirada se extiende hacia el pasado reciente los estructuralistas franceses no escaparían de esta lista. Tampoco sería justo excluir a Kohler, Koffka y Wertheimer, cuyas aportaciones gestálticas son innegables al constructivismo.

Al esbozar entonces los principios básicos de la teoría constructivista de la educación de estos tiempos debe destacarse, como lo intuyera Gallego-Badillo, en Discurso sobre el constructivismo (1997), que en estos autores hay coincidencias, sin demeritar las naturales peculiaridades entre ellos. Tan sólo las relaciones entre el pensamiento de Piaget y Vigotsky han dado lugar a estudios variados entre académicos e investigadores.

Para el constructivismo el hombre construye sus conocimientos desde estructuras conceptuales, metodológicas y mentales en inseparable unidad

con la cultura. Esa relación determina los elementos a partir de los cuales se regulan y armonizan las relaciones consigo mismo, con la sociedad y con la naturaleza y, para ser más precisos, con el mundo. Hay, entonces, unos primeros esbozos de una concepción del hombre, es decir, de una antropología filosófica en esta corriente, tendencia, teoría o lo que el futuro de las investigaciones y los aportes del constructivismo determinen: se trata ahora de considerar que el hombre no necesita entrar en estado de gracia para alcanzar la verdad. No hay, tampoco, verdades eternas ni trascendentes. Tampoco hay verdades *a priori* ni imperativos categóricos que califiquen qué debe ser considerado como verdad y queda entendido que tampoco hay una autoridad que la imponga.

Estas primeras lecturas del discurso constructivista nos remiten a la idea de la función docente que se aleja de todo sesgo impositivo, escolástico y autoritario de cualquier orden y considera las estructuras, ya no sólo mentales (intelectuales: que se forman en la cultura en que el niño se desenvuelve), sino también las estructuras lingüísticas, metodológicas (didácticas, en sentido amplio).

Podría decirse que para los constructivistas *el conocimiento es un proceso de construcción plural*. Se trata de poner en acuerdo la intersubjetividad de los actores o participantes en el proceso educativo. La intersubjetividad y la objetividad dejan de ser instancias separables. Se ha superado la consigna positivista que consideraba como verdad sólo los hechos objetivos.

Deberá prestarse igual atención al desarrollo de las neurociencias y el mayor conocimiento que ha ido develando la estructura y anatomía del cerebro. Los aportes que se derivan de estos nuevos conocimientos guardan estrecha relación con el constructivismo en su afán por oxigenar las prácticas de aula y, en general, de todo el proceso educativo. El constructivismo está especialmente interesado en demostrar que un

aprendizaje significativo es más duradero y guarda una mayor relación con lo que el individuo puede hacer con ese aprendizaje.

Un destacado investigador lo dice así:

La concepción constructivista del aprendizaje escolar sitúa la actividad mental constructivista del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. Aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido son tres aspectos esenciales de esta manera de entender el aprendizaje. (Coll, 1996, p.179).

Los expertos en psicología de la educación y los educadores en general, parecen estar cada día más conscientes e interesados en el dominio científico profundo y en la evaluación de los resultados prácticos de la teoría construccionista. En las políticas educacionales que han impulsado reformas educacionales recientes es posible descubrir esta intención:

Es imposible mejorar la calidad de la enseñanza si no se adoptan estilos pedagógicos centrados en el aprendizaje activo de los niños. Para producir este cambio se requiere que las escuelas experimenten primero y adopten luego modalidades de enseñanza que desarrollen las aptitudes de los alumnos para pensar de modo creativo, tomar decisiones, solucionar problemas, participar en trabajos sistemáticos de grupo, usar la imaginación y adaptarse a circunstancias cambiantes. Lo importante es entregar a la escuela –a sus líderes pedagógicos y al equipo docente– la responsabilidad de elegir y aplicar sus propias modalidades y estrategias educacionales (Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Santiago de Chile, 1997, p. 37).

La mayor responsabilidad de los educadores tal vez consista en reconocer en los discursos vigentes los aspectos más relevantes de la teoría educativa que se relacionan con la tarea diaria de educar. Educar es inseparable de pensar y repensar la educación como reto personal y desafío ético ante la sociedad. Ético, en el sentido etimológico, es decir, pensar que la educación es un proceso social, entre seres humanos en constante diálogo e interacción. Es en la vida social donde, despojados de nuestras máscaras, se va mostrando nuestra auténtica ética, es decir, el sello de nuestra personalidad.

CAPITULO SEGUNDO

¿A qué llamamos escuela primaria?

Caracterización y contexto[16]

La educación básica es el ciclo educativo que los Estados orientan hacia los niños, niñas y adolescentes desde la primera infancia hasta los últimos años de la adolescencia. Abarca desde el nivel inicial hasta el secundario. Comprende la enseñanza de los conocimientos y habilidades que se consideran imprescindibles para que toda persona se desempeñe de manera efectiva en la sociedad contemporánea, equipando a cada individuo para el ejercicio de una ciudadanía activa, la continuación de la formación en el nivel superior y el acceso al mercado de trabajo. Catorce de los diecinueve países que conforman la región latinoamericana utilizan la denominación “educación básica” aunque con diversos alcances. Brasil, Nicaragua, Perú y Venezuela son los que le dan el alcance más amplio, abarcando desde la primera infancia hasta el final de la escuela secundaria. En estos países, la educación básica contempla algunos años de escolarización obligatoria y otros que no lo son. En Panamá, la educación básica coincide con la obligatoria. Argentina, Bolivia, Cuba, Guatemala y Uruguay, por su parte, no utilizan la denominación “educación básica”. En el resto de los países (Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay y República Dominicana), la educación básica constituye una etapa dentro del tramo de escolarización obligatorio.

La expansión de la cantidad de años de educación obligatoria en la región ha sido notable en las últimas tres décadas. Durante los años noventa, varios países introdujeron la obligatoriedad de uno o más años del nivel inicial y de la secundaria inferior. En los decenios de 2000 y 2010, la tendencia al incremento se acentuó todavía más, tanto para el nivel inicial

[16] Recuperado de internet https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_basica

como para el secundario. En la actualidad, todos los países (a excepción de Cuba) cuentan con al menos un año obligatorio en el nivel inicial (cubriendo en todos los casos a la población de 5 años de edad) y varios de ellos establecen la obligatoriedad desde los 3 o 4 años de edad. A su vez, con respecto al secundario, todos los países (a excepción de Nicaragua) han declarado obligatorio el ciclo bajo o inferior, mientras que 13 de los 19 países lo han concretado para la secundaria superior (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela). El tramo de escolarización obligatoria tiene una duración de 15 años en Ecuador, México y Venezuela; 14 años en Argentina, Bolivia, Brasil, Perú y Uruguay; 13 años en Chile, Costa Rica, Paraguay y República Dominicana; 12 años en El Salvador, Guatemala y Honduras; 11 años en Panamá; 10 años en Colombia; 9 años en Cuba; y 7 años en Nicaragua. Con respecto al marco normativo y programático, todos los países de la región cuentan con leyes generales que regulan la educación básica a nivel nacional y, en muchos casos, con planes que orientan su funcionamiento. En casi la totalidad de los países[17], durante los últimos 20 años se realizaron actualizaciones normativas que afectaron aspectos principales de los sistemas escolares (IIPE UNESCO y CLADE, 2015; López, 2007).

[17] Anexo

País	Plan de educación vigente	Leyes de educación y de expansión de la obligatoriedad: Denominación	Leyes de educación y de expansión de la obligatoriedad: Año de publicación	Leyes de educación y de expansión de la obligatoriedad: Última modificación
Argentina	Lineamientos Estratégicos Educativos para la República Argentina 2022-2027. Por una educación justa, democrática y de calidad	Ley 26.206 de Educación Nacional	2006	2015
		Ley 27.045 Declara obligatoria la educación inicial para niños/as de 4 años	2015	n/c

Tabla 1 Marco normativo y programático

Uno de los cambios fundamentales consiste en una explicitación más clara de la educación como un derecho y de la ampliación de los alcances de las obligaciones del Estado respecto a respetarlo, protegerlo y hacerlo efectivo. Esto implica, en primer lugar, que el Estado garantice tanto la existencia de una oferta educativa universal como las condiciones de acceso –en especial, la gratuidad– sin ningún tipo de discriminación. Las nuevas leyes han establecido una extensión de lo que se entiende por educación básica, al instaurar una educación media y al menos un año del nivel inicial como obligatorios y universales, a la vez que se garantiza también una oferta orientada a los primeros años de vida. Así es como se llega, en varios países, a ciclos obligatorios de hasta 15 años –que superan largamente los determinados en las leyes anteriores–, y también a ofertas universales, que cubren desde los 45 días de vida hasta los 17 años de edad. (UNESCO, 2015)

Por otra parte, en las nuevas normativas, la efectivización del derecho a la educación supone ir más allá del acceso a la escolarización, asegurando que todos los niños, niñas y adolescentes incorporen un corpus amplio de saberes y habilidades. Esto se vincula con la integración de un conjunto de disposiciones que buscan asegurar las condiciones para brindar una educación de calidad y que incluyen medidas en las áreas de los diseños

curriculares, la formación docente, las mediciones de los aprendizajes, la innovación pedagógica, el clima institucional, la incorporación de nuevas tecnologías, y la infraestructura y equipamiento escolar.

A su vez, el corpus de saberes y habilidades considerados necesarios se ha ampliado en respuesta a nuevos fines generales de la educación, introducidos en la renovación normativa. Estos nuevos propósitos –que plantean importantes exigencias en términos del desarrollo curricular– abarcan la protección del medio ambiente y la educación en derechos humanos, así como la promoción de la no discriminación, de la igualdad de género, de los derechos sexuales y reproductivos, y de la cosmovisión de los pueblos originarios.

Otro aspecto destacable de las nuevas leyes es el referido a un impulso de la participación de los actores escolares y de la sociedad civil, que contiene un potencial democratizador de los sistemas educativos. Por un lado, y aun con ciertas limitaciones con respecto a su alcance, se reconoce y promueve el ejercicio del derecho a ser parte de los procesos de toma de decisiones a nivel institucional y de discusión de las políticas educativas por parte de estudiantes, docentes y familias. Por otro lado, se verifica una tendencia de incorporación de las organizaciones de la sociedad civil a instancias de debate, formulación e implementación de acciones educativas, que tradicionalmente fueron ámbito exclusivo del Estado.

El compromiso de los países de la región con el derecho a la educación ha sido ratificado en su adhesión a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, cuyas metas apuntan a la universalización de una educación básica equitativa y de calidad. Esto supone una serie de importantes desafíos. Por un lado, si bien la tendencia general en América Latina es hacia la cobertura completa en los tramos de educación obligatoria, persisten déficits en el acceso y la graduación, en especial para la población indígena y afrodescendiente y para sectores de bajos ingresos. Por otra parte, las altas tasas de escolarización alcanzadas tienen como contracara importantes deudas respecto a la adquisición de

aprendizajes. De manera transversal a todos los países, una proporción significativa de estudiantes no alcanza los niveles mínimos de competencias básicas (en lectoescritura, matemáticas y ciencias), tanto en las pruebas internacionales como en los operativos nacionales de evaluación. Por último, cabe destacar también la necesidad de lograr mayores avances en el reconocimiento de la diversidad, en especial a través de un enfoque educativo intercultural, así como en la implementación de la enseñanza en áreas como las de la educación sexual y ambiental.

La fundación del debate pedagógico

EL PAÍS ENTRE SIGLOS

El desarrollo de la educación en nuestro país tiene su fundación durante el Virreinato del Rio de La Plata. Ni siquiera las luchas independentistas de América Latina pudieron borrar la cultura traída desde el *viejo mundo*. El proceso de reorganización nacional no dejo de lado el papel en la construcción de un ciudadano criollo de la mano de la educación. A través de los años, se vieron implementados distintos currículums que satisfacían la necesidad de moldear un ciudadano acorde a las miradas de la sociedad de entonces.

Ya en los albores de la segunda mitad del siglo XIX, los cambios económicos y políticos a nivel mundial influyeron a la bienvenida de nuevos actores en la construcción de nuestra nación. Según el censo de 1895 la Argentina tenía 3.995.000 habitantes, con un 25% de extranjeros; en el de 1914 se registraron 7.885.000. A partir de las últimas décadas del siglo XIX habían llegado 3.000.000 millones de inmigrantes. El 35% de los habitantes eran analfabetos y la población escolar no alcanzaba el millón. Los efectos de la ley 1420 habían sido

limitados por los efectos devastadores de la inmigración adulta analfabeta. (…) El analfabetismo era el tema del debate de la época. Los inmigrantes que llegaron entre fines del siglo XIX y principios del XX no eran aquellos noreuropeos cultos que esperaban los dirigentes argentinos. Eran campesinos sobrantes del proceso de modernización europea, en su mayoría católicos y analfabetos; algunos tenían ideas anarquistas y socialistas; había refugiados políticos y ateos, agnósticos, protestantes y judíos. La oligarquía estrechó sus filas. Los intelectuales del régimen simpatizaron con el positivismo. Los escrito- res naturalistas tuvieron éxito ante la opinión pública, valiéndose del biologismo para fundamentar la inutilidad de la población criolla y sostener que los gringos eran tan renuentes como el gauchaje a aceptar el orden del país que los recibía. Uno de los máximos teóricos del naturalismo nacional, Francisco Argerich, escribió la novela *Inocentes y culpables.* En ese texto describía la destrucción de la patria vieja por la llegada de los inmigrantes, de quienes afirmaba que debían elegirse como el ganado, para importar solamente tipos escogidos. Los naturalistas defendían la racionalización etnocéntrica y la legitimidad del sojuzgamiento de indígenas, mestizos y negros. Su sentimiento de superioridad blanca respecto a la población del resto de América Latina dejó huellas aún presentes en la cultura argentina. (PUIGGROS, 2018)

En el sistema escolar se trazaron caminos distintos para diferentes grupos sociales. Los chicos rubios de las ciudades, hijos de familias asentadas desde algunas generaciones atrás, tenían un destino educacional exitoso, en tanto los hijos de los recientes inmigrantes debían luchar para no quedar marginados por ser "gallegos", "gringuitos" o '·rusos'', y los descendientes de los criollos apenas si alcanzaban a aprender a leer y escribir en las miserables escuelitas rurales. Los debates entre políticos y educadores giraron en torno al papel que se adjudicaba a la educación en la construcción de la hegemonía. El bloque de poder porteño, librempresista y agrario exportador, estaba interesado en

usar la educación para imponer el orden. Los trabajadores rurales, los artesanos de las ciudades, el naciente proletariado industrial y los nuevos sectores medios inmigrantes querían que jugara un papel más progresista. La veían como un vehículo para la movilidad social y aspiraban a la concurrencia de sus hijos a la escuela tanto como a la posesión de un pedazo de tierra, de un puesto en las empresas de Bunge y Born o de un empleo fijo en la administración pública. La revolución radical de 1890 condensó la protesta de aquellos sectores y llenó de preocupación a los intelectuales de la oligarquía. Crecía el anarquismo. Juan B. Justo tradujo *El Capital* de Carlos Marx al castellano y fundó el Partido Socialista. La situación económica y social del país era grave. (…) En 1891 quebraron el Banco Nación y el Banco de la Provincia de Buenos Aires; además quedó afectada seriamente la compañía inglesa Baring Brothers, por la suspensión del pago argentino. El ambiente político y económico intervino en la acentuación de tendencias pedagógicas distintas. El nacionalismo católico exigió la adaptación de la población al modelo cultural tradicionalista y la represión de toda disidencia; desarrolló un sistema escolar privado y asistencial *y* luchó por obtener el dominio de la educación pública. (…) Un débil social cristianismo realizó experiencias de educación obrera dirigidas por el padre Grotte. Los salesianos, aunque tenían una concepción tradicionalista, se diferenciaron por sus metas y su trabajo que vincularon a los problemas de los despoblados territorios nacionales y la gente pobre. *Un sector progresista de la oligarquía* prefirió proponer reformas al sistema educativo que lo (…) vincularan la educación con el trabajo; la población quedaría así contenida en el marco de un país al cual querían industrializado y moderno. Carlos Pellegrini, que había fundado la Unión Industrial Argentina, abrió la primera Escuela de Comercio en la Capital Federal. Desde el gabinete de Julio Argentino Roca, Joaquín V. González intentó una reforma laboral que, aunque llevaba el sello oligárquico, marcaba un camino

alternativo al de las leyes de Residencia de 1902 y de Defensa Nacional de 1910, ambas dirigidas a reprimir las demandas de los trabajadores y las acciones de los anarquistas. Paralelamente, González propugnó una enseñanza secundaria moderna, científica y utilitaria.

En 1899 el ministro de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco elevó al Congreso un *Plan de Enseñanza General y Universitaria,* con la firma de Roca. El proyecto se dirigía a eliminar el enciclopedismo, dar una orientación práctica y técnica a la enseñanza y mantener Colegios Nacionales solamente en algunas provincias y en la Capital. El proyecto de Magnasco tenía como antecedentes los de Juan Balestra, Antonio Bermejo y Juan Beláustegui. En el debate de la Cámara de Diputados sobre el proyecto de Magnasco, la oposición, encabezada por Alejandro Carbó, sostuvo que se introducía la educación técnica para desviar la ola de ascenso popular hacia la educación superior y defendió el programa de los Colegios Nacionales. Educadores radicalmente democráticos como Carlos Vergara defendieron el proyecto por su inclinación hacia la práctica y su rechazo al enciclopedismo. La opinión de Vergara aparece en su libro *El gran debate.*

En 1905 el diputado Gouchón presentó un proyecto de reforma de la estructura del sistema que contemplaba educar para el trabajo des- de la escuela primaria, pero no logró su aprobación. Carlos Saavedra Lamas, ministro del gobierno de Victorino de la Plaza, presentó una nueva propuesta, elaborada por el pedagogo positivista Víctor Mercan- te. Consistía en acortar el ciclo primario a 4 años obligatorios, incluir una escuela intermedia de 3 años que proporcionara una orientación. cultural general y contuviera emocionalmente a los adolescentes y un nivel secundario de cuatro años, de carácter profesionalístico. La ley, aprobada en 1916, no contó con el apoyo total de los sectores dirigentes. La Unión Industrial Argentina expresó sus reservas argumentando su

preferencia por escuelas de artes y oficios para obreros. Temía que una escuela intermedia formara a personas de clase media que no querrían luego trabajar como obreros de baja calificación. La Ley fue derogada por el Congreso apenas iniciado el período del gobierno radical de Hipólito Irigoyen.

La sociedad argentina no pudo llegar a ningún acuerdo sobre un problema tan crucial como la relación entre la educación y el trabajo. Las propuestas de los conservadores contemplaban la necesidad de di- versificar el sistema, ofrecer nuevas opciones, capacitar a la población para una variedad de tareas. Pero lamentablemente esas propuestas estaban teñidas de un interés represivo y limitativo de los sectores medios y de los inmigrantes. Ambos sentían atacada su perspectiva de movilidad social por la vía de la educación, ante el intento de limitar la obligatoriedad y restringir la oferta de bachilleratos. Pero al mismo tiempo quedó registrado en los informes de los inspectores y rectores ele los colegios y de las Escuelas Normales, así como en la producción pedagógica publicada en revistas y libros de la época, el profundo interés de esos mismos sectores por obtener una educación menos abstracta, más actualizada, práctica y vinculada con el trabajo. Entre las cuestiones mal resueltas por la sociedad argentina en el pasado que aún nos pesan tiene un lugar preponderante la incapacidad para resolver democráticamente la relación entre la educación y el trabajo. (PUIGGROS, 2018)

Ahondando un poco en los entramados de la construcción de la educación de nuestro país, es interesante poner en foco la idea de inclusión. Si bien, en la actualidad la idea de incluir todavía está en desarrollo, el debate sobre el enclave social en la educación no es nuevo. La identidad nacional común requería, tal como el pacto republicano, el abandono de identidades particularistas y también de filosofías individualistas liberales, vistas como una fuente de anarquía por la mayoría de los organizadores del sistema escolar. Para convertirse en

sujetos nacionales, los inmigrantes debían abandonar su lengua, sus costumbres, sus héroes y sus formas de vestirse y relacionarse. El sistema escolar participó activamente en esta campaña, que recibió el pomposo título de "Cruzada patriótica", vigilando de cerca que se practicaran y respetaran el español correcto, las memorias correctas, y las reglas sociales correctas. Un ejemplo de esta cruzada puede encontrarse en libros de texto del período, que enfatizaban la necesidad de renunciar a los héroes y símbolos identitarios de otras naciones de origen y "abrazar" la narrativa nacionalista sobre la Argentina (BRASLAVSKY, 1993).

A través de la adopción de una pedagogía medicalizada, los niños fueron "normalizados" y sujetos a reglas disciplinarias y rituales estrictos Las prácticas docentes debían seguir métodos científicos que podrían ser replicados a través del país. Junto con ellos, surgió una serie de reglas e instrumentos clasificadores de la población escolar. En el apartado siguiente analizaré con mayor profundidad algunas de las características de esta pedagogía "normalizadora", que estructuraron las bases de la inclusión de muchas generaciones de niños y también de una persistente exclusión. (PUIGGROS, 1990).

Adriana Puiggrós ha denominado "normalizadores" a una serie de pedagogos laicos y católicos argentinos que hacia fines del siglo pasado impusieron un modelo de enseñanza-aprendizaje que tendría vastas repercusiones hasta nuestros días (Puiggrós, 1990, p. 41ss). Tomando la noción de normalización de Michel Foucault, la autora argumenta que esta pedagogía se basó en la creación de una norma o cuadrícula general en términos de la cual se puede medir cada uno de los individuos, e identificar si cada uno cumple con ella o se desvía del parámetro común. Así, la norma supone la idea de que hay que "corregir" al individuo desviado, ya sea vía el castigo o vía la adopción de estrategias de refuerzo que eviten que la conducta transgresora vuelva a repetirse. La pedagogía se convierte en algo normativo: prescribe cuál es la conducta "natural" y esperable, y por lo tanto "genera" y "produce" lo anormal, la transgresión, la desviación. "La norma es una medida, una manera de producir la medida común" (Ewald,

1990, p.168). En ese acto de producir la vara común, la instauración de la norma excluye a quienes no la cumplen. No es casual que sea en esta época que aparece la clasificación de los alumnos según sus capacidades, y que se confine a los "anormales" en instituciones especiales. Nótese el lenguaje que se utiliza para referirse a los "desviados": "deficientes", "anormales", "dis-capacitados". Todos estos calificativos sólo adquieren sentido cuando se los compara con un individuo "normal".

Puede observarse, como ejemplo de esta voluntad normalizadora, la proliferación de clasificaciones y jerarquizaciones de los alumnos según sus características y rendimiento escolar, que se hizo muy popular a principios del siglo XX en toda América y por supuesto también en Europa. Stephen Jay Gould (1981), en su libro *La medida del hombre*, proporciona una descripción y crítica exhaustiva a estos modelos de clasificación de la inteligencia, estrechamente vinculados a las estructuras clasistas, racistas y sexistas de las sociedades. Esta tendencia puede ilustrarse en el artículo que publicó, en 1910, en la revista del Consejo Nacional de Educación de la Argentina[18], la doctora Hermosina de Olivera, en el que decía que había niños "atrasados", y que éstos debían clasificarse como sigue:

- La muchedumbre heterogénea que por su organización psíquica y física es incapaz de aprovechar los métodos comunes de enseñanza;
- Los imbéciles, idiotas, sordomudos, ciegos y epilépticos;
- Los distraídos, como prefieren llamarlos los padres, o atrasados. No son simplemente anormales y están atacados de debilidad mental por causas múltiples y pasajeras. Son especialmente los hijos de nuestra masa obrera, con funcionamiento lánguido del cerebro, producto de una alimentación deficiente. Perturban la disciplina, ocupan inútilmente un lugar en las clases comunes, desalientan a la maestra e influyen en sus condiscípulos.

[18] Citado en Apud Puiggrós, 1990, p.134-135.

Lo importante para los científicos de esa época era analizar las sociedades como producto de regularidades y normas; encontrar las leyes que las gobernaban, y explicar por qué a veces las cosas se desviaban de ese camino prefijado que es el crecimiento. Los imbéciles, los idiotas, los distraídos o desatentos, debían ser estudiados y confinados en su lugar en la grilla, para analizar si correspondían acciones remediales o los casos eran, valga la redundancia, sin remedio.

Los pedagogos "normalizadores" fueron quienes construyeron los pilares del sistema educativo argentino a fines del siglo pasado y principios de éste. El nombre de "normalizadores" también se vincula al hecho de que muchos de ellos fueron egresados de las primeras escuelas normales que se fundaron en el país, notablemente de la Escuela Normal de Paraná y de las Escuelas Normales N. 1 y 2 de la Capital Federal. A través de ellas, se difundió una pedagogía que reformó las formas de enseñar y aprender en la Argentina (Pineau, 1997). Fruto de su actividad profusa, incesante, minuciosa, son los planes de estudio, códigos disciplinarios, edificios escolares, textos pedagógicos, que formarían a buena parte de los maestros de este siglo. Aún cuando hubo disidencias muy importantes, fueron los normalizadores quienes impusieron su concepción del vínculo pedagógico y estructuraron las bases de una relación entre maestros y alumnos en el aula por largos años.

Uniformidad y exclusión: el caso de los guardapolvos blancos

Los guardapolvos o delantales blancos que se adoptaron en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina, Uruguay y Bolivia fueron, (…), uno de los puntales de la inclusión y homogeneización de la población escolar. Para evitar la diferenciación social por las apariencias y vestuarios, se estableció, primero en algunas escuelas y paulatinamente en todo el sistema educativo, que los niños debían ir a la escuela con un delantal

blanco sobre sus ropas. Este uniforme, que se parece al que usan los médicos y enfermeras, tenía, además de fundamentos igualitarios y moralizantes, fines profilácticos, como prevenir la propagación de gérmenes y bacterias (DUSSEL 2000).

En el caso argentino, poco tiempo después de extenderse su uso entre los alumnos, se obligó a los maestros a vestir el mismo delantal. Se pensaba que el delantal cubría las diferencias y las borraba, instaurando una apariencia igualitaria a toda la población escolar. La igualdad era pensada como homogeneidad: si todos aparecían como equivalentes, no se podrían realizar distinciones y discriminaciones. Retomando las ideas desarrolladas anteriormente, puede señalarse que el guardapolvo era un símbolo privilegiado de esta suspensión de las diferencias y de la creación de una ficción de equivalencia entre todos los cuerpos.

La idea de uniformar a los niños proviene de las escuelas de caridad y lasallianas[19] en los siglos XVII y XVIII, pero tuvo un espaldarazo definitivo en las propuestas de la Revolución Francesa, que intentó abolir las diferencias entre castas y sectores sociales igualando la vestimenta de niños y adultos (DUSSEL, 2001). A finales del siglo XIX, sin embargo, Sarmiento y otros líderes educativos no suscribieron a esta práctica, con la convicción de que una vestimenta obligatoria excluiría antes que incluiría a muchos niños, y comportaría una erogación que muchas familias pobres no estaban en condiciones de realizar. A pesar de esta prohibición de exigir una vestimenta especial, que se hizo explícita en los reglamentos para la escuela primaria, la cuestión del vestuario adquirió relevancia como parte de las tareas "civilizadoras" y modernizadoras de la escuela. Puede ilustrarse esta preocupación con el relato de uno de los maestros norteamericanos traídos por Sarmiento para reorganizar el sistema de educación pública entre 1869 y 1898. John Williams Stearns relataba en una carta a sus familiares escrita entre 1875 y 1877 que cuando organizó

[19] Anexo

la escuela normal de Tucumán tuvo que cambiar las pautas de vestimenta de los alumnos.

“Aquí los niños más pobres van completamente desnudos o apenas con una camisa andrajosa, y aún aquéllos de la clase media, sin lavarse ni peinarse, y vestidos con ropas que consideraríamos apropiados sólo para los mendigos... Hemos librado batalla, y con sólo rehusar la entrada a los que no concurran decentemente vestidos, se ha producido un cambio milagroso. La escuela tiene fama de estar muy por encima de cualquier otra de la ciudad, y antes que perder la oportunidad de enviar a sus hijos aquí, los padres han preferido comprarles ropas nuevas.” (Apud Houston Luiggi, 1959, p.104)

Si el escenario que describían los maestros y maestras norteamericanas era uno donde primaba la desorganización y la heterogeneidad en el vestuario, hay que destacar que la introducción del guardapolvo en las primeras décadas de este siglo modificó el paisaje de las escuelas argentinas. Siguiendo el ejemplo de las escuelas francesas, se adoptó un uniforme que cubriera la ropa y que igualara a todos los alumnos pese a sus diferencias sociales. En el caso francés, se usaba un blusón negro, gris o azul, mientras que en la Argentina se adoptó un uniforme blanco. Dado que el guardapolvo era un elemento fácilmente accesible y relativamente barato, no habría más pobres excluidos de la escuela por vestimenta inapropiada, como en el caso de Stearns.

El uniforme operaba como símbolo de austeridad y de homogeneidad, que por otra parte se vincula a otras modificaciones en las presencias públicas de los cuerpos para aquélla época (TRAVERSA, 1997).

En oposición al modelo aristocrático que había sido predominante en el vestuario durante todo el siglo XIX, que privilegiaba el lujo, la ostentación y el exceso de ornamentación, el estilo republicano desechó los colores vivos y se refugió en telas lisas y despojadas, o discretos rayados, denunciando al estilo anterior como inconveniente o indecente (Perrot, 1987). En esta

jerarquía de lo ascético o austero, los niños estaban ubicados en el peldaño superior, y en las revistas de la época los niños "modelo" vestían trajes de marinero, capas navales, o uniformes escolares (TRAVERSA, 1997; PAOLETTI, KREGLOH, 1989).

Es importante destacar que la idea del delantal como código de vestuario dictaminado unilateralmente por la autoridad se vinculaba a la prevalencia de un régimen disciplinario bien descripto por Foucault en 1977. Mientras que en la era clásica el cuerpo de los condenados era propiedad del rey, y éste le imprimía su marca a hierro y fuego, con la emergencia de las disciplinas como régimen de saber/poder el cuerpo pasó a ser un bien social, "objeto de una apropiación colectiva y útil" (p.113). La persona que rompía las reglas o quebraba la ley era entonces considerada como enemiga o traidora. Como dice Foucault, es una *"lucha desigual: de un solo lado, todas las fuerzas, todo el poder, los derechos todos"* (p.94). Puede vincularse esta idea de la apropiación colectiva o social del cuerpo con los recuerdos de la pedagoga brasileña Guacira Lopes Louro sobre su experiencia con los uniformes escolares. El uniforme conllevaba la obligación de portarse adecuada y respetuosamente, en cualquier lugar y en cualquier momento en que se lo vistiera, porque siempre se estaba representando al cuerpo social (LOPES LOURO, 1998, p. 19). La construcción del cuerpo como propiedad colectiva, y de la transgresión como traición a la sociedad, ha permeado la manera en que los uniformes y guardapolvos fueron y son legislados en las escuelas.

El uso del delantal tenía además otras connotaciones que es importante destacar. El uniforme daba, y aún da, un sentido de pertenencia y de comunidad que ayudó a la expansión del sistema educativo en la Argentina. El orgullo de vestir el guardapolvo estaba asociado a que era un símbolo de inclusión en las dinámicas de movilidad social ascendente, que representa el dramaturgo Florencio Sánchez en "M'hijo el doctor" en la década de 1920, entre otros. También tenía la ventaja de instaurar

parámetros claros sobre la obediencia a la autoridad (Joseph, 1986; Synott, Symes, 1995).

El uniforme daba señales claras sobre quién transgredía las reglas, y volvía más fácil detectar a un alumno que se "hacía la rata" y andaba fuera del colegio en horas de clase, como proponía en su *Didáctica* el inspector Leopoldo Lugones en 1910 (Lugones, 1915).

Por otro lado, la difusión del guardapolvo blanco encuentra fundamento en el discurso médico que es característico de la pedagogía de esa época (Puiggrós, 1990). El delantal surgió paralelamente a la declaración de la "guerra contra los microbios" por Louis Pasteur y sus seguidores (Latour, 1988). Los médicos y científicos de laboratorio empezaron a usar delantales como forma de protección propia y de los pacientes frente a lo que empezaron a percibir como la "amenaza de los gérmenes". Inicialmente éstos eran oscuros, tanto por higiene como porque parte del personal hospitalario era miembro de órdenes religiosas y vestían hábitos, pero entre 1880 y 1920 el blanco pasó a ser dominante. Avisos de la época recomendaban a los médicos su uso para mostrar una imagen "limpia, prolija, fresca, científica" a la sociedad (Blumhagen, 1979, p.113). El blanco pasó a asumirse como símbolo de vida, salud, justicia, pureza. No es casual que se produjera esta asociación entre la blancura y la virtud en el marco del auge de las teorías de la supremacía de la raza blanca sobre las otras[7].

La adopción del guardapolvo blanco en las escuelas fue paulatina, y en ella jugó un rol central el estado nacional a partir del gobierno de Irigoyen (1916-1922), primer gobierno electo por sufragio obligatorio y secreto. Un año antes de su asunción, se estableció que en las escuelas dependientes de la Nación estaba permitido el uso de uniformes o delantales; al mismo tiempo, se prescribió su uso para los docentes, quienes debían aparecer como modelos ejemplares de modestia y decoro. Durante el gobierno irigoyenista, el estado nacional impulsó la creación de asociaciones cooperadoras por escuela, constituidas por padres o ciudadanos activamente interesados en la educación, que estarían a cargo de brindar

guardapolvos a quienes no pudieran comprarlos por sí mismos. En las décadas de 1930 a 1950, el estado asumió en forma directa la distribución de vestimenta, incluyendo delantales y calzados, a todo el país.

La implantación del uniforme, vivida según algunos testimonios orales como un acto igualitario y democrático, quiso borrar las diferencias sociales y la particularidad de los cuerpos. Sin embargo, las marcas sociales se abrían paso más tarde o más temprano en la ropa debajo del guardapolvo, los zapatos, los abrigos, y la disponibilidad de útiles escolares. Esto, por supuesto, no es privativo de la Argentina. Un educador inglés recuerda aún con pavor el día en que se le ensució su único saco azul (en Inglaterra, el uniforme de las escuelas públicas consistía en un saco azul y pantalón gris), y tuvo que concurrir con un saco gris, el único alumno frente a 600 alumnos uniformados de azul (Corrigan, 1988, p.155). Obviamente, de tener más de un saco, tal episodio no hubiera ocurrido. Puede recordarse aquí que la ficción de equivalencia es precisamente eso, una ficción, que cotidianamente es objeto de cuestionamiento y de desafío por parte de las estructuras jerarquizadoras y discriminadoras de nuestras sociedades.

La presencia del guardapolvo también dio una nueva configuración a viejos conflictos generacionales. En torno a él, se articularon luchas de los adolescentes en desafío a la autoridad adulta (Gagliano, 1997). La altura de las polleras, o del escote, fueron motivo de rebeldías y síntoma de pequeñas transgresiones diarias, más o menos exitosas. Durante la última dictadura militar (1976-1983), que tuvo a la juventud como uno de sus blancos preferidos, el tema de los códigos de vestimenta en la escuela fue particularmente álgido. A partir de 1977, los alumnos no podían concurrir a las escuelas con jeans, ni con minifalda; se hicieron obligatorios el pelo corto en los varones y recogido en las mujeres, quienes tampoco podían usar maquillaje o aros notorios. Los límites de lo permitido se habían restringido considerablemente, y el guardapolvo o uniforme parecía haber sido desbordado por pequeñas muestras de rebeldía que debían ser castigadas.

La reinstauración de los gobiernos constitucionales en 1983 trajo aparejada en la mayoría de los casos la relajación de las normas disciplinarias y de la vestimenta. En muchas escuelas secundarias se procedió a elaborar colectivamente códigos disciplinarios, donde generalmente figura en un lugar prioritario el tema de qué pueden y deben vestir los adolescentes. En algunos casos, se decidió el uso de distintivos o escudos para simbolizar la pertenencia a la escuela (Birgin et al, 1994). Por otra parte, en la mayoría de las escuelas primarias el uso del guardapolvo sigue siendo dominante, y en la legislación se señala que el delantal es el símbolo de la escolaridad pública y que seguirá siendo obligatorio. También parece serlo en algunas escuelas secundarias de sectores populares. Un testimonio recogido en un estudio etnográfico realizado el año pasado en un barrio marginal señala las causas de esta persistencia: "Yo me siento cómoda viniendo [a la escuela] en guardapolvo, porque eso quiere decir que sos una persona en progreso, quiere decir que sos una estudiante", relata la adolescente Laura, preocupada por diferenciarse de "los pibes de la esquina" que abandonaron el colegio. El guardapolvo diferencia y prestigia al mismo tiempo (Duschatzky, 1999, p.58). El hecho de que el guardapolvo blanco se haya convertido en el estandarte de lucha que los dirigentes del sindicato docente CTERA entregan en reconocimiento a algunos visitantes en el ayuno en la Carpa Blanca, y el que los maestros ayunantes lo vistan todo el tiempo, también habla de su poder simbólico como referente de una tradición de escolaridad pública común.

Sin duda, el delantal blanco, a través de la historia del sistema escolar y de la cultura argentina en el último siglo, ha venido a representar deseos y aspiraciones de inclusión y justicia social legítimos y laudables. En este sentido, es un emblema de una tradición igualitaria que sigue siendo necesario sostener, aunque en una forma renovada. Pensando en términos de la inclusión y la exclusión que produce la escuela, hay que alertar que los delantales portan otros significados además de la pretendida igualdad de los sujetos, que hacen a las formas de construcción de la autoridad escolar y docente, y a la intención de borrar y ocultar los cuerpos y las

diferencias, lo que trae consecuencias en términos de los aprendizajes que se realizan en las escuelas y en términos de la cultura política y la vida democrática de nuestras sociedades. Lejos de lo que dice el refrán de "las apariencias engañan", sostenemos que las apariencias nos marcan y configuran tanto como una incisión quirúrgica, mucho más de lo que percibimos (Grosz, 1995).

En ese sentido, no se trata de prescribir si en la escuela debe o no usarse delantal, o aún si el delantal es una forma más inclusiva que excluyente, sino de pensar los sistemas de significación que los configuraron y los configuran como símbolos de la escuela pública, qué cargas conllevan, sobre qué inclusiones y exclusiones se fundan, y en alguna medida reproducen injusticias viejas y nuevas. Pensar, como lo hicieron muchos educadores, que el guardapolvo resuelve por sí sólo los complejos problemas de la inclusión y exclusión sociales, es creer que la ficción de equivalencia se ha realizado, olvidando el lado oscuro de esta misma ficción que ha implicado la constitución de jerarquías, la cristalización del otro como inferior o incapaz, y la negación de la diversidad y el pluralismo como fundamente de una vida democrática.

CAPITULO TERCERO

¿Qué es la ESI?

Toda sociedad, pasada y presente, tiene su forma de educación sexual. Es decir que toda sociedad educa sexualmente a sus miembros como parte de los procesos de socialización. Nuestra familia, la televisión, la escuela, la iglesia, el club o la medicina, por poner sólo algunos ejemplos, son agentes que disponen características arbitrarias para varones y mujeres, una forma específica de división social del trabajo y, en general, roles de *género* diferenciales y desiguales para unas y otros, que vamos internalizando. Pero también disponen roles y capacidades según la edad, explicaciones sobre el origen de la nueva vida, pautas para la realización de los partos y la crianza de niñas y niños, sobre las relaciones amorosas y eróticas. Es decir que nuestra educación sexual no responde únicamente a los valores de nuestra familia ni tampoco a lo propuesto por la Escuela, sino también a lo *enseñado* por otras instituciones como las religiones, las disciplinas científicas, las leyes, etc.[20].

La educación sexual integral constituye un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que comprende contenidos de distintas áreas curriculares, adecuados a las edades y etapas de desarrollo de las personas desde el Nivel Inicial hasta la Formación Docente.

Dentro de la escuela como espacio de transformación, la propuesta pedagógica de la ESI aborda los conceptos de manera transversal y en espacios específicos. Incluye el desarrollo de saberes y habilidades sobre los cinco ejes conceptuales en los que se trabaja: el cuidado del propio cuerpo; la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; el reconocimiento de la perspectiva de género; el respeto de la diversidad; y el ejercicio de los derechos concernientes a

[20] En escuela de maestros. Ministerio de Educación. CABA. 2022

la sexualidad. Además, promueve el trabajo articulado con centros de salud, organizaciones sociales y familias.

La ESI como política pública y su historia.

La educación en sexualidad, de manera explícita y en la escuela, no comenzó con la Ley de 2006, aunque esta ley sí implicó cambios fundamentales. Es importante señalar que la sanción de las leyes ESI en 2006, la 2110 de la CABA y la Nacional 26.150, fueron un punto de inflexión al reconocer la obligatoriedad de esta educación, a la vez que su implementación en todos los niveles educativos.

Mucho antes de 2006 ya existía la demanda por una ley de educación sexual presente en colectivos docentes, de trabajadoras y trabajadores de la salud y, fundamentalmente, desde organizaciones feministas. Por ejemplo, en CABA, en el año 2002, se presentó un proyecto de ley de educación sexual, que no se aprobó. Sin embargo, en un principio, estas demandas estaban más ancladas en la necesidad de brindar conocimientos para un ejercicio responsable de la sexualidad, entendida como relaciones sexuales, para así prevenir las infecciones de transmisión sexual (ITS) y los embarazos tempranos, y por lo mismo mucho más focalizada en púberes y adolescentes. Con el tiempo, y sobre todo a partir de lo que organizaciones feministas recogieron de los aportes de estudios de género y subjetividades, se problematiza esta vinculación reduccionista entre sexualidad y genitalidad, así como su enfoque en *potencial* población "sexualmente activa".

Las leyes de ESI de 2006 reconocen la definición integral de sexualidad de la OMS, sosteniendo que se trata de "*una formación que debe plantearse desde el comienzo de la vida y en la cual los contenidos veraces sobre el cuidado del cuerpo y la salud son tan importantes como la reflexión sobre las construcciones socio-históricas (como por ejemplo los desiguales roles de género o los ideales de belleza, que pueden operar como obstáculos*

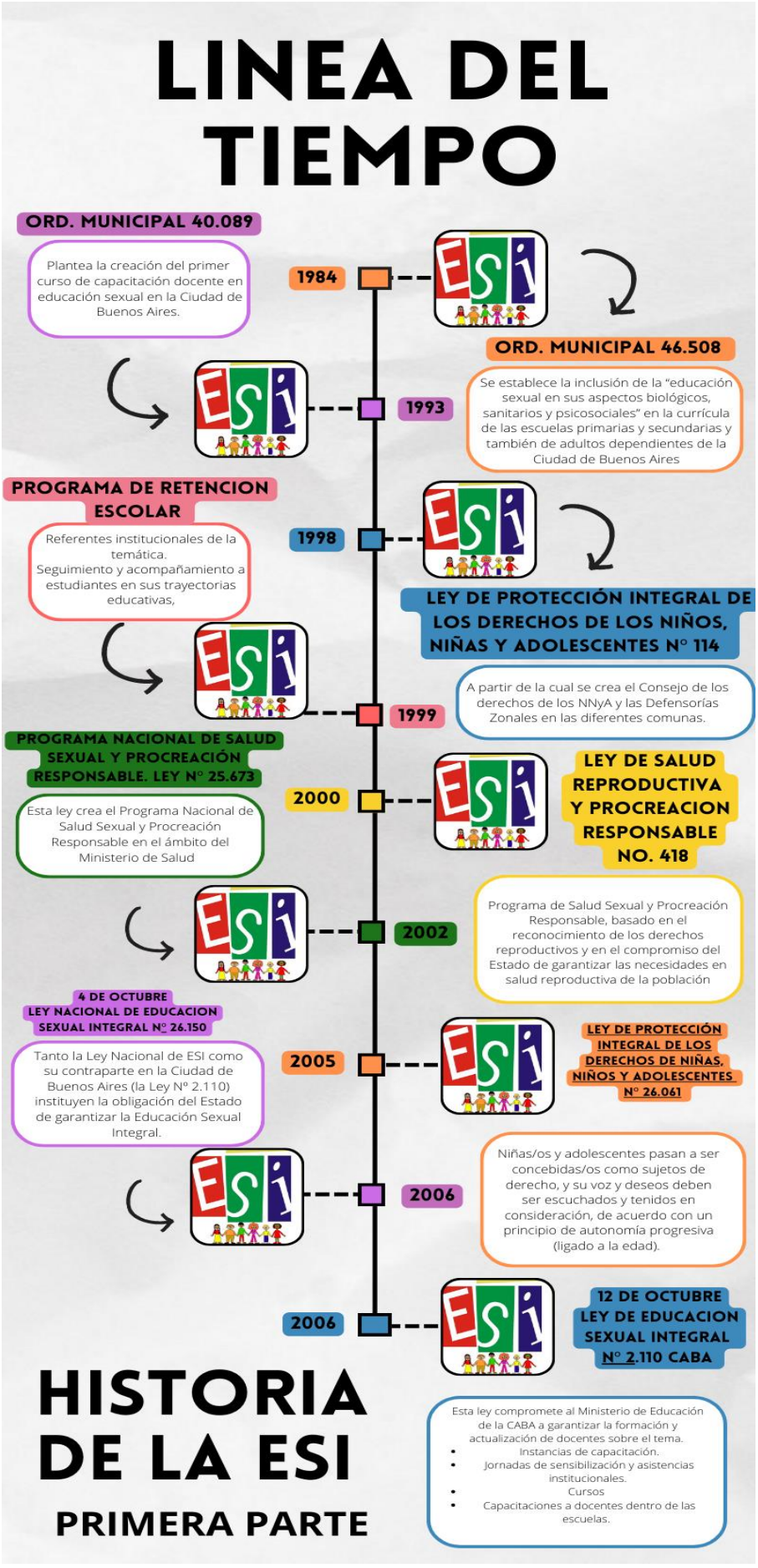
para el ejercicio de derechos[21]*).”* (Fondo de Población de Las Naciones Unidas, 2021)

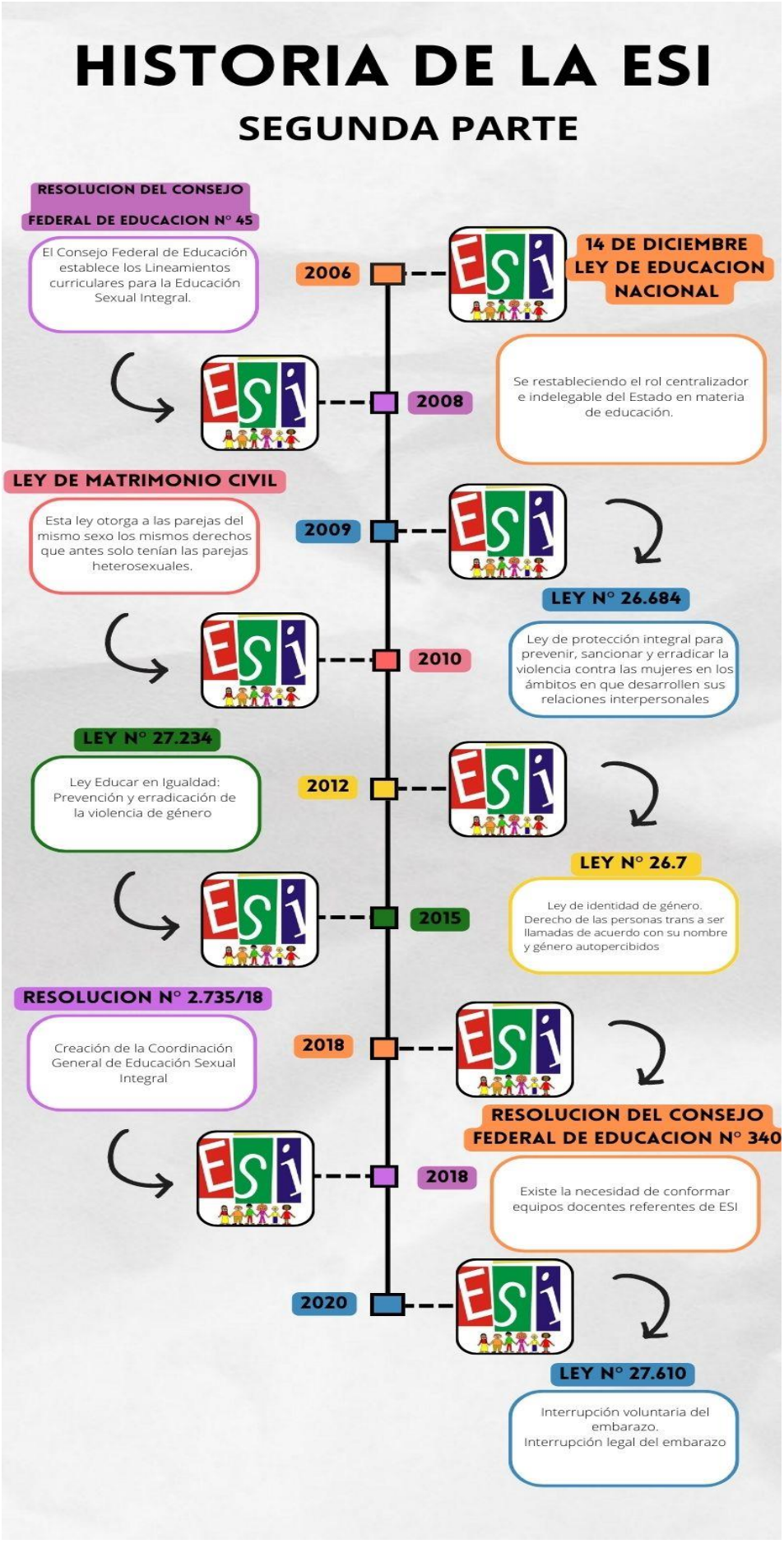
Desde la sanción de la ESI en octubre de 2006 hasta ahora el recorrido fue largo y sinuoso. En 2007, la Ciudad elabora los primeros lineamientos preliminares para los tres niveles escolares y para los profesorados, y en 2009 terminan de modificarse y adecuarse en una versión definitiva. Sin embargo, la incorporación de la materia ESI a los profesorados debió esperar unos años más y terminó de completarse para todos en 2015, con las últimas reformas de planes de estudio.

En 2007, en el entonces Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA, hoy Escuela de Maestros) comienza a funcionar un equipo de trabajo para fomentar la capacitación en ESI y se crea la «Actualización Académica en Educación Sexual Integral en la Escuela», y dos años después, en el profesorado Joaquín V. González, se crea una Especialización de ESI. Desde entonces, la demanda de formación y actualización docente en ESI fue creciendo de forma exponencial y estuvo impulsada, particularmente, en el marco de dos procesos sociales: el Ni Una Menos (2015) y el debate legislativo en torno a la Ley de aborto (2018). Estos procesos fueron acompañados, a su vez, por un creciente protagonismo estudiantil, que comenzó a demandar su derecho a la ESI. En sintonía con todo ello, a finales de 2018, la CABA inaugura una coordinación general de ESI que se plantea nuclear e integrar los diferentes ámbitos educativos desde donde se trabaja por la ESI.

Línea de tiempo ESI

[21] En internet, UNFPA. Actualización 13 de septiembre 2021. https://www.unfpa.org/es/educaci%C3%B3n-sexual-integral#readmore-expand


LINEA DEL TIEMPO
ORD. MUNICIPAL 40.089
Plantea la creación del primer curso de capacitación docente en educación sexual en la Ciudad de Buenos Aires.
1984
ESI
ORD. MUNICIPAL 46.508
Se establece la inclusión de la "educación sexual en sus aspectos biológicos, sanitarios y psicosociales" en la currícula de las escuelas primarias y secundarias y también de adultos dependientes de la Ciudad de Buenos Aires
1993
ESI
PROGRAMA DE RETENCION ESCOLAR
Referentes institucionales de la temática.
Seguimiento y acompañamiento a estudiantes en sus trayectorias educativas,
1998
ESI
LEY DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES Nº 114
A partir de la cual se crea el Consejo de los derechos de los NNyA y las Defensorías Zonales en las diferentes comunas.
1999
ESI
PROGRAMA NACIONAL DE SALUD SEXUAL Y PROCREACIÓN RESPONSABLE. LEY Nº 25.673
Esta ley crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable en el ámbito del Ministerio de Salud
2000
ESI
LEY DE SALUD REPRODUCTIVA Y PROCREACION RESPONSABLE NO. 418
Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable, basado en el reconocimiento de los derechos reproductivos y en el compromiso del Estado de garantizar las necesidades en salud reproductiva de la población
2002
ESI
4 DE OCTUBRE
LEY NACIONAL DE EDUCACION SEXUAL INTEGRAL Nº 26.150
Tanto la Ley Nacional de ESI como su contraparte en la Ciudad de Buenos Aires (la Ley Nº 2.110) instituyen la obligación del Estado de garantizar la Educación Sexual Integral.
2005
ESI
LEY DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES Nº 26.061
Niñas/os y adolescentes pasan a ser concebidas/os como sujetos de derecho, y su voz y deseos deben ser escuchados y tenidos en consideración, de acuerdo con un principio de autonomía progresiva (ligado a la edad).
2006
ESI
12 DE OCTUBRE
LEY DE EDUCACION SEXUAL INTEGRAL Nº 2.110 CABA
2006
ESI
Esta ley compromete al Ministerio de Educación de la CABA a garantizar la formación y actualización de docentes sobre el tema.
Instancias de capacitación.
Jornadas de sensibilización y asistencias institucionales.
Cursos
Capacitaciones a docentes dentro de las escuelas.
HISTORIA DE LA ESI
PRIMERA PARTE


HISTORIA DE LA ESI
SEGUNDA PARTE
RESOLUCION DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION N° 45
El Consejo Federal de Educación establece los Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral.
2006
14 DE DICIEMBRE LEY DE EDUCACION NACIONAL
2008
Se restableciendo el rol centralizador e indelegable del Estado en materia de educación.
LEY DE MATRIMONIO CIVIL
Esta ley otorga a las parejas del mismo sexo los mismos derechos que antes solo tenían las parejas heterosexuales.
2009
LEY N° 26.684
2010
Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales
LEY N° 27.234
Ley Educar en Igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género
2012
LEY N° 26.7
2015
Ley de identidad de género. Derecho de las personas trans a ser llamadas de acuerdo con su nombre y género autopercibidos
RESOLUCION N° 2.735/18
Creación de la Coordinación General de Educación Sexual Integral
2018
RESOLUCION DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION N° 340
2018
Existe la necesidad de conformar equipos docentes referentes de ESI
2020
LEY N° 27.610
Interrupción voluntaria del embarazo.
Interrupción legal del embarazo

Enfoques y ejes de la ESI

Lo que llamamos sexualidad humana no refiere a una dimensión ni a un hecho determinado de la vida humana, sino más bien a un complejo de prácticas, creencias, relaciones, valores, sensaciones, etc., que se desarrollan en y son influenciados por cuestiones biológicas, políticas, históricas, morales, culturales, subjetivas. Cuando hablamos de Educación Sexual Integral, nos referimos a una educación que contemple la sexualidad en su sentido integral, abarcando aspectos de lo que podríamos sintetizar como dimensiones bio-psico-histórico-político-sociales[22].

En esa dirección, los lineamientos curriculares de ESI de la CABA plantean que, al hablar de sexualidad, "estamos incluyendo concepciones que no sólo hacen referencia a los aspectos biológicos, sino a procesos psicológicos, sociales, culturales y éticos, que forman parte de la identidad de cada sujeto. Se trata de procesos complejos, es decir, constituidos por aspectos diferentes, que son abordados para su estudio por diversas disciplinas y que configuran un sistema, ya que cada uno de ellos se interrelaciona con los otros. Comprender la sexualidad como un sistema complejo permite analizar algunos de los diferentes aspectos que se entrelazan en ella y contribuye a tomar conciencia de la importancia que tiene cada uno de ellos en la construcción de la subjetividad". (DCyE, DGPE, Ministerio de educación 2011)

La sexualidad como contenido pedagógico

En las aulas, se han promovido históricamente perspectivas bien diferentes y contrapuestas. Recordemos cómo fue nuestra propia educación sexual… Sin lugar a dudas, cada quien asistió a clases en las que se enseñaba sobre

[22] LINEAMIENTOS Para la educación sexual integral, en el nivel primario, DCyE, DGPE, Ministerio de educación 2011.

sexualidad sin decirlo, sin que estuviera explicitado como contenido de enseñanza, con limitaciones o con pudor, o aun con contenidos prescriptos por la currícula oficial, pero también a través de un posicionamiento pedagógico desde el cual se transmitía un modo de comportamiento considerado como “correcto”.

En este escenario, es importante que podamos identificar y analizar los diferentes enfoques a partir de los cuales se enseñaban (y aún se enseñan) contenidos vinculados a la sexualidad en las escuelas. A continuación, vamos a describir brevemente aquellos enfoques que más fuertemente han impregnado las prácticas escolares, que resultan alejados e incluso contrarios al enfoque integral propuesto en los marcos normativos y la perspectiva de la ESI.

Enfoques tradicionales/opuestos al enfoque de la ESI

Cabe señalar que se trata de modelos teóricos construidos a partir de prácticas pedagógicas que en la realidad pueden superponerse, en una misma institución o incluso en una misma experiencia docente.

a) Enfoque moralista

Concibe a las prácticas sexuales como exclusivas de la vida adulta. Hay un explícito propósito de transmitir ese “deber ser”. Estipula conductas adecuadas y esperables, y sanciona todo aquello que se “sale” de lo “esperado”. Podemos pensar que se sustenta en tres pilares:

- Enseñar con un modelo a seguir
- Asumir un paradigma de normalidad
- Fundado en la formación moral

b) Enfoques con basamentos biológicos

Aquí el saber reconocido es el que proviene de la Ciencia. Se focaliza en la genitalidad. Es la información sobre el funcionamiento del organismo la que se considera valiosa para transmitir. Focaliza en los riesgos y consecuencias de las relaciones sexuales.

Al profundizar, se pueden distinguir el enfoque biomédico y el enfoque biologicista.

c) Enfoque biomédico/ biologicista

Este modelo biologicista se "complementa" en la práctica con una perspectiva médica, que pone el foco en las amenazas de las enfermedades que pueden contraerse debido a un incorrecto cuidado en las relaciones sexuales genitales, en los "efectos" no deseados de la sexualidad. Mientras que el enfoque biologicista hace hincapié en la anatomía de la reproducción, este modelo pone el énfasis en las "amenazas" y "riesgos" que se corren si alguien se propone "animarse" a una vida sexual y genital placentera.

Este enfoque ha logrado mayor prevalencia en los programas educativos a partir de la pandemia de VIH-SIDA y con la visibilización en las escuelas de embarazos durante la adolescencia.

Así mismo se refleja en el tratamiento al que muchas veces se expone a estudiantes al trabajar las ITS (infecciones de transmisión sexual): ver fotos de pacientes con una sífilis avanzada y sin tratar, lo que suele causar gran impresión, (o incluso asco o miedo) pero también risas, y ninguna de todas esas emociones suele ser retomada o problematizada. El objetivo es mostrar el peligro para que las y los estudiantes se "espanten" de lo que ven, y por temor, eviten "los riegos" que tiene el sexo.

Otro “componente” en este enfoque es el valor de la palabra de profesionales del área de la salud como la más valiosa y autorizada, y, por tanto, a cargo de talleres o charlas especiales.

El estudiantado resulta “población cautiva”, a la que se le indican maneras para no enfermarse, sobrevalorando el saber médico sobre otras dimensiones sociales, afectivas, culturales y éticas. En este escenario, el saber de los y las docentes resulta desvalorizado frente al saber médico hegemónico, y, por consiguiente, la escuela pierde su responsabilidad en este tema.

Estos modelos no reconocen niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, que son sujetos pasivos a quienes se les “enseña” lo que hay que hacer para cuidarse o se intenta atemorizar a través de una pedagogía del miedo y el impacto. Por lo tanto, la sexualidad es “algo” que hay que evitar y se asocia directamente con estrategias de prevención. Desde este enfoque, no hay lugar para vincular la sexualidad con las emociones, el disfrute, la experiencia corporal, con los “efectos” deseados o deseables que una sexualidad rica y sana puede brindar a una persona.

Hasta la sanción de la ley y el desarrollo de los lineamientos curriculares, “el vacío normativo” posibilitó que muchas escuelas convocaran a agentes externos para validar el conocimiento sobre “la sexualidad”, tanto a profesionales de la salud como también a las empresas de productos de salud y belleza corporal, que traían sus propios “especialistas” para hablar del desarrollo de los cambios y de la anticoncepción. Al final de esos encuentros, solían obsequiar productos de higiene menstrual a las mujeres, destinatarias de lo que podríamos denominar una astuta campaña publicitaria. La sexualidad muchas veces quedaba reducida a la menstruación y al ciclo reproductivo, desde una concepción higienista.

La propuesta de la Educación Sexual Integral

El enfoque integral de la ESI se basa en ciertos fundamentos, que son la base desde la cual la ESI fue y es pensada y promovida en las escuelas:

- La promoción de la salud

La ESI se fundamenta en la promoción de la salud porque nos permite pensar a la sexualidad como algo inherente al ser humano.

- Las personas involucradas como sujetos de derecho

Las leyes N° 26.150/06 y 2110/06 adoptan tanto el enfoque de género como el enfoque normativo anclado en la perspectiva de los Derechos Humanos, que plantean como horizonte deseable el ejercicio pleno de los derechos sexuales, y los derechos reproductivos y no reproductivos.

Una propuesta de educación en la sexualidad desde el enfoque de género y derechos humanos no rechaza el estudio de las dimensiones biomédicas de la sexualidad, y mucho menos pretende eliminar las oportunidades de niñas, niños, jóvenes y personas adultas de cuidar su cuerpo y prevenir efectos no deseados. Sin embargo, su propuesta integral presenta un marco más amplio, con un sustento legal legitimado por organizaciones civiles y tratados internacionales, que promueve el respeto por las diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas que se enmarcan en el respeto por sí misma/o y por las/os demás.

Como ya se dijo, la Ley nacional nació en gran medida por la constante participación y compromiso de los colectivos de mujeres y movimientos feministas, de grupos promotores de salud y de los movimientos LGTB. Y también se funda sobre nuestra constitución, que a partir de la reforma del´94, compromete al país a garantizar el cumplimiento de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) sancionada en 1979, y la Convención

sobre los Derechos del niño, de 1989. Estos dos tratados son significativos en tanto visibilizan a las mujeres y a niños/as y adolescentes como sectores vulnerables, a la vez que los designan como sujetos de derecho. En esta línea, en la ley de ESI se establece la igualdad para la totalidad de niñas, niños y adolescentes. El reconocimiento de la entidad de niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos implica un posicionamiento que se diferencia claramente del rol tutelar que se asumía previamente en relación a las infancias y adolescencia.

- La especial atención a la complejidad del hecho educativo

Quienes intervienen en el proceso educativo no son sólo docentes y estudiantes. También se debe reconocer el lugar que ocupan las familias, el diario que las familias leen, los sindicatos que reúnen a docentes, los libros que están disponibles, los recursos tecnológicos a los que chicas y chicos acceden.

Atender a lo complejo del hecho educativo en relación a la ESI implica reconocer la particularidad de la escuela. No se trata de una acción que realiza la salita, el Centro de Salud, el Hospital, o una Organización de la Sociedad Civil. Se trata de una política educativa específica y obligatoria para la escuela, que deben realizar profesionales de la educación, con preparación para la tarea pedagógica. En esa complejidad se debe trabajar todo el tiempo reconociendo las diferencias (de etnia, clase social, ámbito rural o urbano, creencias particulares) que hacen que cada grupo de niños, niñas o jóvenes transite su crecimiento y constituya su experiencia de maneras muy diferentes. Es la oportunidad que se tiene en el contexto actual de democratización del sistema educativo, de fortalecer la atención hacia las particularidades y las trayectorias que van a realizar niñas/os y adolescentes, de hacer que nuestras instituciones y la totalidad de quienes ejercemos la docencia, desde las aulas y talleres, desde las preceptorías y tutorías, equipos directivos, quienes desarrollan tareas administrativas

atiendan a la necesidad de afrontar el desafío de la inclusión como un mandato ético y político.

Para ello, se consideran elementos tales como la gradualidad, que respeta los tiempos y las etapas de chicas y chicos, así como la progresión de un proceso de enseñanza y un proceso de aprendizaje; ello se vincula con todo lo que tiene que ver con la programación de la enseñanza (cómo seleccionamos y vinculamos contenidos a trabajar en cada momento, las prescripciones curriculares establecidas y los lineamientos generales que orientan y modelan nuestra práctica; etc.) Se trata de una política educativa específica y obligatoria para la escuela, que deben realizar profesionales de la educación, con formación para la tarea pedagógica.

• Finalmente, la integralidad del enfoque de la ESI.

La sexualidad es una construcción social no exenta de regulaciones, discursos y mandatos que se inscriben en relaciones de poder, a las que denominamos relaciones de género.

Podemos pensar entonces, que la sexualidad se enseña y se aprende a lo largo de toda nuestra vida, en distintos ámbitos y también en los dispositivos escolares. Pero, a partir de la existencia de las leyes y marcos normativos que la regulan, el tipo de abordaje tiene un encuadre explícito. Vamos a detenernos aquí.

Definamos qué se entiende por Educación Sexual Integral en la ley nacional y en la local:

Artículo 1: Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Artículo 3°- Definición- La Educación Sexual Integral comprende el conjunto de actividades pedagógicas destinadas a favorecer la salud sexual, entendida como la integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales relativos a la sexualidad, para promover el bienestar personal y social mediante la comunicación y el amor.

Queda planteado entonces que la sexualidad es mucho más que “el aparato reproductor” y que “integra” otras dimensiones que constituyen la subjetividad sexuada.

Con todos estos elementos podemos resumir diciendo que la ESI implica: un espacio de enseñanza y un espacio de aprendizaje sistemático, con contenidos adecuados a la edad del estudiantado, su situación y su contexto sociocultural, que comprende saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas.

Ahora bien, ¿cómo llevamos estas concepciones a nuestra tarea cotidiana? ¿Cómo evaluamos la integralidad de las actividades que elaboramos, del abordaje de los contenidos que hacemos en nuestras propuestas pedagógicas? En el Programa Nacional de ESI han elaborado unas categorías que nos permiten avanzar en este sentido. Hablamos de los Ejes conceptuales, que resultan una valiosa herramienta para analizar las prácticas e identificar si estamos incluyendo las diferentes dimensiones de la sexualidad.

Así como desde el Programa Nacional de ESI (PNESI) se desarrollaron los ejes de la ESI, en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, elaborados por la Ciudad de Buenos Aires, se identifican los aspectos de la ESI. Se trata de dos propuestas diferentes pero equiparables que permiten revisar el enfoque con el que desarrollamos la ESI en las escuelas. Cabe destacar que esta conceptualización que identifica los ejes o aspectos es sólo para favorecer el análisis. En la práctica, al focalizar en uno de estos aspectos o ejes, también se incide en los otros, y el ejercicio consiste justamente en tomar conciencia de ello

La sexualidad en la escuela, una oportunidad para el desarrollo de la ESI

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) nos propone una forma particular de concebir la "entrada" o irrupción de la ESI en las escuelas, muy útil para organizar y revisar la tarea docente en torno a esta cuestión. Se trata del concepto de "puertas de entrada de la ESI[23]".

Más allá de la revisión constante de nuestro posicionamiento pedagógico y de la inclusión de una perspectiva integral en la construcción de la autoridad docente, debemos saber que hay herramientas muy claras para el desarrollo sistemático de la enseñanza de la ESI en todos los niveles. Les presentamos a continuación distintos instrumentos para planificar, repensar y abordar la enseñanza de la ESI en la vida escolar cotidiana.

Es importante incluir los lineamientos curriculares para la educación sexual integral en las planificaciones y actividades de cada nivel educativo. Estos se fundamentan en el enfoque de la Ley N° 2110, de ESI en la CABA:

- Una concepción integral de la sexualidad.
- El cuidado y la promoción de la salud.
- La perspectiva de los derechos humanos

El Consejo Federal de Educación definió en 2018 los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Estos se encuentran en el **Anexo de la RES CFE 340/18**. Los NAP son ejes organizadores muy sintéticos que actualizan los lineamientos nacionales y de la Ciudad, porque si bien los diseños están vigentes y son pertinentes, ha sucedido mucho en materia de derechos sexuales desde su elaboración hasta la actualidad. Algunos de los contenidos que suman los NAP se relacionan con la diversidad sexual, la diversidad de configuraciones familiares entre otros temas y, en

[23] Cuadernos para el aula, páginas 8 y 11. En PDF https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_primaria_2018.pdf

el caso de primaria, los métodos anticonceptivos. En estos últimos años, se han ido elaborando una amplia variedad de recursos y materiales para el trabajo con estudiantes. Es importante que a la hora de elegirlos podamos validar el lenguaje, las imágenes y el enfoque. Los que fueron elaborados oficialmente tienen la perspectiva integral como criterio.

La escuela es, implícita y explícitamente, un escenario destacado de la Educación Sexual. No sólo desde los contenidos planificados para desarrollar en clase, sino también desde la organización de los espacios, o las respuestas frente a lo inesperado: situaciones variadas con diferentes grados de complejidad, que incumben a la escuela más allá de dónde sucedan, siempre que el estudiantado, o parte de él, se vea involucrado, entre otras cuestiones. Como plantean los lineamientos curriculares de la ESI para los diferentes niveles, el abordaje debe ser siempre desde un enfoque integral y transversal, aun cuando (especialmente en los últimos grados de la Primaria y en la Secundaria) se cuente también con espacios específicos, como las jornadas y los ECEO (Espacios curriculares específicos y obligatorios, de los que hablaremos más adelante).

La implementación cotidiana de la ESI no puede realizarse de manera individual y solitaria, es necesario construir un entramado institucional que promueva y favorezca el trabajo y el análisis en equipo, generando espacios de intercambio en los cuales debatir, cambiar información, coordinar y planificar de manera colectiva el trabajo institucional, los proyectos inter areales, proponer estrategias de intervención, etc. En línea con esta manera de pensar el trabajo institucional, el Consejo Federal de Educación, promulgó la **Resolución 340/18**, que establece la conformación de **equipos docentes referentes de ESI**, por cada escuela, con un enfoque interdisciplinario, que pueda articular las acciones con el proyecto institucional. Se espera que la ESI sea incluida en los Proyectos Escuela de cada institución, de modo transversal y/o a través de espacios

curriculares específicos, así como también en la regulación de la organización de la vida institucional cotidiana. En la Ciudad, la Coordinación de ESI elaboró un documento que recomienda cómo constituir estos equipos y qué tareas pueden llevar adelante para dar cumplimiento e implementación a la normativa nacional: "*Demandar la inclusión de la ESI en el Proyecto Educativo Institucional y reconocer a las y los referentes de sus escuelas, tenerles presentes y apoyar sus propuestas, es una manera de promover algunos cambios en la dinámica institucional que resultan necesarios para avanzar en la implementación de la ESI más allá de las prácticas aisladas y de cierta transformación en los modos de presentar los contenidos*[24]*."* (ANEXO - RESOLUCIÓN N° 2735/MEIGC/18)

La organización de la vida institucional de nuestras escuelas implica un escenario y una práctica privilegiada para la enseñanza en sexualidad. El uso del patio, por ejemplo, suele estar marcado por grupos de varones jugando con una pelota en el centro, y las mujeres en los costados, con actividades menos abarcativa del espacio. El lenguaje es un educador sexual por excelencia, por ejemplo, estableciendo un masculino plural como neutro, aun para dar cuenta de docentes, una población mayoritariamente femenina.

También hay que atender a la disposición de los cuerpos. Por ejemplo, el saludo en la escuela, hasta no hace mucho se hacía casi siempre en filas separadas de mujeres y varones, aunque por suerte últimamente esto se viene revisando y buscando otras alternativas. Inclusive los baños en las escuelas se encuentran divididos por sexo (aunque en casa usamos el mismo para todos los sexos). Estas repeticiones de la distinción por sexo/género va fijando la diferencia genérica binaria como crucial, nos

[24] En internet. https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEIGC-MEIGC-2735-18-ANX.pdf

educa en que pocas cosas son tan determinantes como esta distinción. Como se postula en la *performatividad del género*:

"El género es una actuación reiterada y obligatoria, una práctica social, una reiteración continuada y constante en función de unas normas sociales que nos exceden. Nuestra actuación del género está signada por un sistema de recompensas y castigos. El sujeto no es el dueño de su género, y no realiza simplemente la "performance" que más le satisface. Se ve obligado a "actuar" el género en función de una normativa genérica que promueve y legitima o sanciona y excluye. En esta tensión, la actuación del género que deviene es el efecto de una negociación con esta normativa[25]." (BUTLER, 2019)

La organización de la vida institucional en las Escuelas de la Ciudad también comenzó a cambiar en los últimos años, sin que ello implique que no debamos seguir revisando sus formas para preguntarnos si promueve o no prácticas inclusivas y respetuosas de la ESI y la comunidad escolar. Sin ir más lejos algunas instituciones educativas han incorporado baños sin distinción de género, como el caso del colegio Fader. En esta institución educativa, la iniciativa fue impulsada y debatida por los estudiantes, luego de que un alumno trans se acercara para contar en 2016 una situación que le generaba incomodidad: no quería ir al baño de mujeres porque ya no se percibía como tal, pero tampoco podía ir al de varones por temor a ser víctima de bullying[26]. Esto generó una serie de encuentros y talleres sobre Educación Sexual Integral entre los alumnos de la secundaria y los docentes. A principios de este año, tras el cambio de dirección en la institución, nació una iniciativa que fue elevada al Ministerio de Educación de la Ciudad para la creación de **baños "no binarios"**. Desde la cartera educativa se dio luz verde al proyecto, con una resolución que pide

[25] Para Revista UNTREF, 2019.
[26] En Clarín Sociedad (2018). https://www.clarin.com/sociedad/secundaria-publica-primeros-banos-inclusivos-ciudad_0_37EXCKECP.html

garantizar la inclusión, "el respeto a las diferencias y la garantía constitucional de derechos".

El estudiante como sujeto de derechos

Saberlo todo sobre la sexualidad es simplemente imposible. Pensando en la enseñanza para la apertura de sentidos desde un “no saberlo todo”, Beatriz Greco retoma la idea de Rancière del “maestro ignorante que puede enseñar hasta lo que ignora pues enseña generando condiciones para que el/la otro/a aprenda por sí mismo”, en el marco de un vínculo de confianza, mediatizado por una relación dialógica. Desde esta lógica es interesante analizar qué pasa con la Ley de Educación Sexual Integral. Como es sabido una Ley no es capaz de decretar un cambio de concepciones y valores, sino que son los procesos sociales los que lo logran. Así la ESI tuvo avances mucho más marcados y veloces en estos últimos años, desde el Ni Una Menos de 2015 y la “marea verde” de 2018.

La ley de ESI, de 2006, tiene por objeto al estudiantado y lo posiciona como sujeto activo y constructor de la misma. Esto coloca varios interrogantes, algunas dificultades, pero sobre todo muy potentes posibilidades para el desarrollo de la ESI en particular, pero también para repensar la Educación en general. En 2015 estudiantes (y docentes) comenzaron a demandar la implementación de la ESI de forma más activa, en espacios dentro y fuera de la Escuela. La ESI se volvió una demanda gremial docente (recibir capacitación en ESI), y una demanda estudiantil (que se garantice su derecho a la ESI), que inclusive se visualizó en espacios como asambleas, manifestaciones callejeras, acciones de protesta en las Escuelas. En este mismo proceso algunas familias también comenzaron a demandar activamente el desarrollo de la ESI en las escuelas primarias y los jardines. En 2017, más de 30 colegios secundarios de CABA estuvieron tomados por estudiantes que entre otros reclamos, exigían la efectiva implementación de la ESI. En 2018 esta demanda se profundizó aún más

con el debate social y legislativo en relación al aborto. En esta ocasión inclusive en las escuelas primarias el alumnado tuvo un rol más activo de demanda de discusión y formación en torno a esta temática en particular, y la ESI en general. Otro fenómeno interesante que surgió en estos últimos años es la creación de las *comisiones de género* (espacio integrado por alumnas/os y en algunos colegios, también por docentes), que realizan actividades y buscan interpelar ciertas prácticas escolares como es el caso de los códigos de vestimenta. Es importante tener presente que la Escuela nunca debería decir “de eso no se puede hablar”, sino más bien encontrar qué es lo que la Escuela puede, de acuerdo al grupo y la edad, ofrecer para enriquecer a su alumnado, favoreciendo herramientas y capacidades que colaboren a un espíritu crítico, y al progresivo desarrollo de opiniones propias (no necesariamente coincidentes con las de la familia, el grupo de pares ni sus docentes), formadas e informadas.

En síntesis, el marco de la autonomía progresiva, que implica la participación personal en la realización de sus derechos de acuerdo con su grado madurativo y de discernimiento alcanzado, en diálogo con la Educación Sexual Integral realizan un reconocimiento legal para hacer efectivo el goce de los derechos sexuales y reproductivos, recogiendo el espíritu de otras leyes que contribuyeron a la ampliación y la especificación de los derechos humanos de acuerdo al ciclo vital y el género. Esta ampliación se da en el contexto de un cambio paradigmático que ya no toma a las/os niñas/os y adolescentes como objetos de protección sino como participantes activos en el ejercicio de sus derechos. Haciendo necesario el reconocimiento de las demandas estudiantiles y las formas que adquiere la participación de la(s) juventud(es) como actores determinantes en el desarrollo de la ESI y por lo tanto susceptibles de ser reconocidos en la puerta de entrada que vincula a la escuela con los fenómenos sociales de la comunidad en la que se inserta.

Cuestiones a tener en cuenta del presente capitulo.

Datos ampliatorios de la línea de tiempo Historia de la ESI, parte 1 y 2.

- La ley de Protección integral de 1998, que aboga por los derechos de los niños, niñas y adolescentes Ley No. 114, es de la Ciudad de Buenos Aires.

- El programa de retención escolar de 1999, se desarrolla en contextos escolares con alumnas embarazadas, madres y alumnos padres de escuelas medias y técnicas de la Ciudad de Buenos Aires. Además, es importante señalar que el programa establece una vinculación con el área de salud y derechos, cuando es necesario. Se busca generar las oportunidades necesarias para favorecer la escolaridad.

- Con la Ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable No. 418 la Ciudad de Buenos Aires, se convierte en jurisdicción pionera en la formulación e implementación de políticas sobre este tema. Se establece, como política de Estado, la necesidad de prevenir embarazos no planificados, brindar información y acceso a métodos anticonceptivos, promover la participación de los varones en el cuidado de la salud reproductiva y la paternidad responsable, y proveer información y anticonceptivos a las/os adolescentes, entre otros.

- El Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable enmarcado en la Ley 25.673 convoca, a su vez, al sistema educativo como responsable de garantizar el acceso a la información y los recursos en materia de prevención. Así, fortalece el impulso y compromiso asumido previamente por la Ciudad de Buenos Aires.

- La ley 26.061 establece con claridad la obligación del Estado de garantizar los derechos de las infancias; y se inspira en los postulados de la Convención Internacional por los Derechos del Niño, sancionada en el

año 1989 por Naciones Unidas y ratificada, luego, por la Argentina, el 27 de septiembre de 1990.

- La ley 2.110 es entendida como un derecho inalienable de niñas, niños y adolescentes, que debe ser ofrecido en todos los niveles educativos, ¿sin importar que sean de gestión estatal o privada?

- Además, la Ley Nacional de Educación Sexual Integral creó el Programa Nacional de ESI.

- La ley 26.206 define a la educación como “bien público” y como “derecho social”, y se busca, entre otros, recuperar la unidad del sistema educativo.

- A través de la Ley Nº 26.684, por primera vez, una norma del Estado argentino habla de “violencia en contra de las mujeres” recién a partir de la sanción de esta ley. Antes, aún si existían normativas que permitían cierta protección de las mujeres cuando sus derechos eran vulnerados, el Estado hablaba de “violencia doméstica” o de “violencia familiar” (como en la ley N° 24.417 del año 1994), diluyendo en estas categorías más amplias la especificidad de la violencia de género. Además, la Ley de Protección Integral de las Mujeres tiene un carácter “pedagógico” de enorme potencial, pues define con mucha precisión los distintos tipos de violencia (no sólo física) que pueden sufrir las mujeres, tanto como los distintos ámbitos (o “modalidades”) en que la violencia de género puede ocurrir

- La ley de Matrimonio Igualitario, en su artículo 2 afirma que “el matrimonio tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo”.

- Cabe aclarar que dentro de la Ley de Identidad de género del año 2012 se establece que las personas trans tienen derecho a ser llamadas de acuerdo con su nombre y género autopercibidos, independientemente de que hayan realizado (o no) el cambio registral en su DNI. Además, esta

ley establece la obligatoriedad para cualquier agente estatal de respetar el nombre y la identidad de género de las personas trans. La ley indica, en este sentido, que deben recibir un “trato digno”.

- La ley 27.234 surge como respuesta, organizada desde el Ministerio de Educación de la Nación, a la primera movilización Ni Una Menos (3 de junio de 2015) y establece la obligatoriedad de dedicar al menos una de las jornadas ESI pautadas por calendario escolar al tema de la violencia en contra de las mujeres.

- La resolución Nª 340 del Consejo Federal de Educación establece que los referentes escolares de desarrollarán su tarea a través de un enfoque interdisciplinario que pueda articular sus acciones con el proyecto institucional. Además, en su anexo, esta resolución fija los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) de ESI para cada nivel educativo y los 5 Ejes conceptuales de la ESI.

- La Coordinación General de Educación Sexual Integral es una entidad dependiente de la Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa, del Ministerio de Educación e Innovación. Esta entidad busca profundizar y acompañar el trabajo sobre educación sexual que vienen realizando los jardines y las escuelas en el tema.

- La Ley 27.610 intercede por derecho de las mujeres y personas con otra identidad de género y capacidad de gestación a la interrupción voluntaria del embarazo (IVE). También establece el derecho a acceder a la atención postaborto en todos los servicios del sistema de salud.

- Imagen de la infografía Historia de la ESI

- https://www.laizquierdadiario.com/La-ESI-y-el-cuidado-de-las-infancias

CAPITULO CUARTO

¿Qué es el consejo de grado?

Importancia e implicancia de un espacio de reflexión en el aula.

Las sociedades y los grupos humanos están en una permanente dialéctica entre el cambio, necesario para la supervivencia, y la reserva de las tradiciones como elemento de referencia. De allí, la relevancia de la conservación y el aprecio de la cultura y su transmisión, y es que, cabe destacar que la mayoría de las obras literarias de la antigüedad, han sido posibles gracias al cúmulo de información que se transmite de unas a otras generaciones; además, muchos de los textos actuales son posibles gracias a la transmisión oral. La importancia de recurrir a la tradición oral radica en que es un elemento básico y referencial al mismo tiempo, la vuelta a los ancestros, la dialéctica entre lo nuevo y las raíces… determinan una forma de ver la realidad en cada momento, se adecuan a las formas, filosofías y maneras de pensar de cada tiempo y es, de alguna forma, por esa transmisión de generación en generación, que se nos permite conocer y entender las vivencias, por ejemplo, de los últimos cien años. Por ello, la relevancia de descubrir y saber de dónde provienen nuestras pautas de comportamiento más comunes, para lo cual podemos remontarnos con facilidad a los recuerdos de, al menos, tres generaciones anteriores a la nuestra. La memoria de nuestra generación, transmitida desde la generación de los padres y de los abuelos se ve apoyada por lo escrito y viceversa. Cabe destacar que, en la antigüedad, nuestros antepasados, escribían poco y con grandes dificultades, y las posibilidades de recurrir a la lectura eran exiguas o nulas. Esto sirvió de base para la creación de formas de expresión orales y gestuales, y para la formación y el enriquecimiento del idioma. Sin la tradición oral no se hubiera efectuado la transmisión de conocimientos y por ende, el uso y la propagación de, las

tradiciones, advertencias y consejos, las leyes y las costumbres, entre otros, claves para la supervivencia de la especie humana. La riqueza cultural es posible así mismo, por la gama de matices relacionales, la relación entre visitantes y pobladores, la riqueza étnica y cultural. (JIMENEZ, 2017)

La tradición oral como parte de la cultura [27]

Es evidente que hay una serie de manifestaciones que son de carácter anónimo, transmitidas oralmente de generación en generación. Ellas constituyen lo que se ha llamado la tradición oral, que forman parte de la identidad cultural de un pueblo y se han conservado a pesar de las transformaciones que sufren en el tiempo y en el espacio. De allí que, se denomine tradición oral a la palabra como vehículo de emociones, motivos, temas en estructuras y formas recibidas oralmente por una cadena de transmisores, depositarios y a su vez re-elaboradores. Sus características generales, pertenecer a un contexto cultural del que son producto, haber sido transmitido este producto oralmente en varias generaciones, ciñéndose a temas y técnicas reiteradas, y a su vez introduciendo variantes. (Pellegrini, 1997). De ese legado ancestral, hacen parte, tanto la solución a los problemas, como las peripecias e incidentes en la vida de los pueblos; tanto las interpretaciones de la realidad como los sueños y obsesiones; tanto lo trascendente como lo más cotidiano. Se suman a ese gran caudal: mitos cuentos y leyendas, prácticas religiosas y ritos iniciáticos, recetas de medicina y observaciones meteorológicas, cantos y refranes, bailes y artesanías, usos y costumbres. Cuando los miembros de la familia o de la comunidad se reúnen para compartir “el tiempo real vivido” por sus ancestros, no se limitan a relatar el pasado, sino que lo interpretan y lo reactualizan en el momento de narrarlo. En este rito, la palabra que cuenta transforma la necesidad de memoria (la necesidad de saber más sobre los

[27] Recuperado de internet https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=LA+TRADICION+ORAL&btnG=

orígenes, sobre la vida y la naturaleza, sobre los secretos de iniciación en los diferentes oficios, sobre los sucesos del pasado), en deseo de memoria (deseo de relatos de viajes, de aventuras, de ficciones, de "evocaciones indóciles" que desafíen la experiencia inmediata). En ese sentido, se opera una serie de contrato de invención de la memoria entre el intérprete y su audiencia. (…). La tradición no se refiere a reminiscencias de pueblos detenidos en el tiempo. Tiene que ver más con conocimientos vivos y esenciales, con recuerdos y valores con pertinencia actual. La tradición recupera experiencias con las que el grupo se identifica; también evalúa procesos culturales, desechando unos y validando otros, de acuerdo a su funcionalidad para vincularse al entorno social o para dar solución a problemas vigentes. Desde esta mirada, la tradición no es el pasado sino el eslabón mediante el cual la cultura se hace presente. Así, la cultura tradicional es dinámica; siempre está emergiendo, modificándose, regenerándose; de no ser así, no podría expresar la variedad de la experiencia humana. Este carácter de fenómeno vivo y con capacidad de renovarse es aún más patente a la luz de la dinámica de la transmisión de la cultura. Dicha transmisión obedece, según Zapata (1977), a tres leyes fundamentales:

- *Ley de la acumulación*: Todos los conocimientos son acumulables a través de los tiempos y las generaciones. Por ello, los hombres no necesitan descubrir de nuevo el fuego, ni la rueda, ni las aplicaciones de determinadas plantas porque estos saberes hacen parte del acervo que reciben gracias a la acumulación de conocimientos, cada generación significa un avance en la marcha de los seres humanos.
- *Ley de transmisión*: Todos los conocimientos son transmisibles; gracias a ello cada generación se enriquece con los conocimientos que recibe de las generaciones anteriores y puede construir nuevos conocimientos y enriquecer a las que le suceden.
- *Ley de la modificación*: Ningún conocimiento es recibido pasivamente; quien lo toma, lo adapta a su mundo conceptual y lo recrea con base a su propia experiencia.

En consecuencia, suele encontrarse muchas veces, variantes de una misma manifestación según la región o época. Por lo que, la tradición oral latinoamericana, desde su pasado milenario, tuvo innumerables personajes que, aún sin saber leer ni escribir, transmitieron cuentos, mitos y leyendas, de generación en generación y de boca en boca, hasta cuando aparecieron los compiladores de la Colonia y la República, quienes, gracias al manejo de la pluma y el tintero, perpetuaron la memoria colectiva en las páginas de los libros impresos, pasando así de la oralidad a la escritura y salvando una rica tradición popular que, de otro modo, pudo haber sucumbido en el tiempo y el olvido.

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación de la CABA

El Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a través del trabajo conjunto entre las áreas de educación, supervisores del Nivel Primario y la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo dependiente de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa, se encuentra acompañando a las escuelas primarias en la implementación de la Ley Nacional de Convivencia Escolar (Ley N.º 26.892). Esta norma es un marco legal que convoca a todas las escuelas del país a fortalecer su institucionalidad, promover espacios democráticos (instancias y órganos de participación) y facilitar la construcción de la autoridad pedagógica. El proyecto de convivencia escolar implica la democratización de las escuelas primarias. Esta requiere de una autoridad pedagógica que habilite la participación de la comunidad educativa para poder tomar decisiones que sean legitimadas por los diferentes actores institucionales.

El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, desde el año 2016, está llevando adelante el Programa de Facilitadores de la Convivencia Escolar en las escuelas del Nivel Primario, con la finalidad de acompañar a las instituciones educativas en la construcción de sus

Acuerdos Escolares de Convivencia, la institucionalización de los Consejos de Aula y la creación de los Consejos Escolares de Convivencia. Estos tres ejes son fundamentales para el fortalecimiento de la trama vincular, la autoridad pedagógica y el vínculo familia-escuela.

El Área de Convivencia Escolar Tiene como objetivo el desarrollo de políticas públicas de promoción de la convivencia escolar y de prevención y abordaje de violencias en las escuelas, en un marco de derechos. Se propone consolidar una política educativa que acompañe a la comunidad escolar desde una perspectiva integral. El área fomenta espacios de convivencia democráticos basados en la garantía y el cumplimiento efectivo de derechos, así como en el respeto y el reconocimiento de las diversidades. Además, pone a disposición de equipos técnicos jurisdiccionales, supervisores y directivos, docentes y equipos de orientación escolar diferentes herramientas y orientaciones que contribuyan a consolidar la vida en común en las aulas y acompañar la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.

Líneas de acción

- Asistencias técnicas y acompañamiento a los ministerios de educación provinciales
- Elaboración de publicaciones y materiales educativos digitales, gráficos y audiovisuales
- Formación y acompañamiento docente
- Implementación de proyectos de participación juvenil
- Producción de campañas de concientización para la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto.

El alcance, los objetivos y lineamientos del Área de Convivencia Escolar se enmarcan en estas normas:

- **Ley N° 26206 de Educación Nacional art. 3 y 11**

ARTICULO 3º — La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

ARTICULO 11. — Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

- ✓ Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- ✓ Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- ✓ Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- ✓ Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.
- ✓ Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que

otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

- ✓ Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- ✓ Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley Nº 26.061.
- ✓ Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.
- ✓ Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.
- ✓ Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.
- ✓ Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, corno condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.
- ✓ Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación.
- ✓ Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.
- ✓ Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as.

- ✓ Comprometer a los medios masivos de comunicación a asumir mayores grados de responsabilidad ética y social por los contenidos y valores que transmiten.
- ✓ Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.
- ✓ Promover valores y actitudes que fortalezcan las capacidades de las personas para prevenir las adicciones y el uso indebido de drogas.
- ✓ Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.
- ✓ Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.
- ✓ Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
- ✓ Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.
- ✓ Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

- **Ley N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes**
- **Ley N° 26892 de Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas**
- **Resolución del Consejo Federal de Educación N° 93/09**
- **Resolución del Consejo Federal de Educación N° 188/12**

- **Resolución del Consejo Federal de Educación N° 239/14**
- **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**
- **Guía Federal de Orientaciones 1, aprobada por la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 217/14**
- **Guía Federal de Orientaciones 2, aprobada por la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 217/14**

Esta área[28], además, propuso una serie de recursos educativos que se presentan en forma de cuadernillo en las escuelas para el trabajo docente en las aulas. Se presentan distintos problemas enmarcados dentro de ejes problematizadores:

- **Hablemos de bullying. Violencia entre pares**
  Este material producido por el Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior brinda herramientas a las familias, las escuelas y a la comunidad para abordar el bullying y otras situaciones de violencia entre pares. Invita a reflexionar y visibilizar una temática que es necesario abordar para construir ciudadanías democráticas y lazos cuidadosos como parte de la vida en común.

- **Que la distancia no nos impida estar cerca: nuevos modos de habitar y hacer escuela**
  Dirigido a docentes, directivos, equipos de orientación escolar y comunidad educativa en general, este documento es una invitación a reflexionar sobre los nuevos modos de habitar las escuelas y las aulas, en el marco de la pandemia provocada por el COVID-19 y de las necesarias medidas de aislamiento o distanciamiento social adoptadas en nuestro país.

[28] Recuperado de internet https://www.argentina.gob.ar/educacion/programas-educativos/recursos-educativos-2

- **Desafíos para la construcción de una ciudadanía digital: el rol de la comunidad educativa en la prevención del Grooming**
  Invita a reflexionar sobre una de las problemáticas asociadas al uso responsable de las TIC, el Grooming, no solo para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en ámbitos digitales, sino también para prevenirlo y saber cómo actuar en caso de detectar que algún o alguna estudiante esté siendo víctima de este delito.

- **Recomendaciones para equipos de educación en relación a situaciones de violencia durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio**
  Material con orientaciones para actuar ante situaciones de violencia detectadas durante la emergencia sanitaria (Covid-19).

- **Sección Derechos en el Portal Educar**
  Selección de recursos destinados a docentes, estudiantes y familias, vinculados con los derechos de niñas, niños y adolescentes.

- **Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado**
  ¿Cómo abordar la pandemia de Covid-19 en las aulas? Este material es una propuesta para pensar la pandemia y la escuela. Es una invitación a reflexionar sobre qué significó —y aún significa— la pandemia en el ámbito educativo. Ofrece también una serie de actividades para trabajar en el aula.

- **Conflictos 3.0: malentendidos en la redes**
  Este material caracteriza a las interacciones en entornos digitales para indagar de qué manera se presentan como nuevos escenarios que habilitan otros modos de relacionarnos. A partir del abordaje de diferentes ejes, convoca a estudiantes y docentes a pensar qué

posibilidades y desafíos trae aparejado el uso de las redes en la escuela.

Desde un lugar amplio y representativo, se pautan criterios para la convivencia escolar, entendiendo que:

- La convivencia implica procesos de enseñanza y aprendizaje, dando lugar a la construcción de la ciudadanía de los niños, niñas y adolescentes.
- La construcción de ciudadanía permite superar lo individual y acceder a lo común, favoreciendo una lógica de lo colectivo, esto significa un logro cultural para el niño.
- La convivencia escolar tiene un organizador propio que supera los criterios personales: la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (Ley N.º 26.892) en la que se basan los Acuerdos Escolares de Convivencia.
- El proyecto de convivencia escolar es el conjunto de principios, normas, órganos y prácticas institucionales democráticas que regulan las relaciones entre los miembros de cada comunidad educativa.
- Es necesario conformar las instancias y los órganos de participación que van a favorecer la regulación del lazo en una comunidad. La calidad de los vínculos está directamente relacionada con las prácticas institucionales y con la posibilidad de que las diferentes voces se expresen y sean escuchadas.
- Es fundamental elaborar, revisar y respetar los acuerdos escolares de convivencia. Estos deben ser el resultado del debate y de la aprobación de la mayoría.
- Un proyecto de convivencia escolar implica también pensar en acciones reparatorias, que sean educativas e inclusivas.

Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC)

Los AEC son parte del marco legal que regula los vínculos en una escuela, encuadrados en leyes superiores (Ley N.º 26.892, Ley N.º 26.206 y Ley N.º 26.061). Son el resultado del debate y los acuerdos alcanzados por cada comunidad educativa.

Según la Resolución 239/14 del Consejo Federal de Educación (CFE), todo AEC debe contener:

- Los acuerdos alcanzados por toda la Comunidad Educativa.
- Criterios para acompañar a los alumnos en la propuesta de acciones reparatorias posibles cuando transgreden una norma.
- La cantidad de integrantes de cada uno de los sectores de la comunidad educativa que va a integrar el Consejo Escolar de Convivencia.
- Dicho acuerdo será debatido en los distintos órganos de participación tales como:

✓ Consejo de Aula (CA).
✓ Consejo Escolar de Convivencia (CEC).

Antes de comenzar con la construcción de los acuerdos, los docentes y el equipo de conducción deberían definir qué norma ya establecida no se va a poner en discusión. Por ejemplo: los horarios de ingreso y egreso a las escuelas no están sujetos a modificación por ser una norma, en cambio, sí se pueden acordar propuestas para un mayor aprovechamiento del tiempo post-comedor.

Desde el inicio del proceso de participación, es importante que las familias de los alumnos estén informadas de que durante el ciclo lectivo se construirán colectivamente los AEC y que estos se enmarcan en el proyecto institucional de la escuela. Es fundamental que el docente pueda orientar a

las familias para que conversen con sus hijos sobre la construcción del AEC. Esto es vital para la legitimación del resultado final.

Se puede planificar desde el equipo de conducción o en las reuniones de ciclos, un cronograma de los Consejos de Aula1 (CA) y decidir cuántos CA se van a destinar por grado para la discusión de los AEC permite una mejor organización: definir, por ejemplo, cuáles son los temas que todos los grados deberían discutir (esto no invalida que un grado pueda plantear otro tema que quiera tratar particularmente como grupo áulico).

Cada uno de los CA debe quedar registrado en un texto que diga lo que se debatió y los acuerdos alcanzados, si los hubo. Esto favorece la recuperación de lo trabajado y permite avanzar con mayor agilidad. Además, el hecho de que quede asentado por escrito ayuda a generar compromiso. · Cuando un grado ya haya realizado los CA estipulados por cronograma, la docente a cargo deberá redactar una síntesis y elevarla a la conducción.

Cuando el equipo de conducción cuente con las síntesis-propuestas de todos los grados, puede asignar a un docente para que lo ayude en la construcción de un documento-boceto que reúna todas las propuestas aportadas por los grados. Una vez realizada dicha síntesis, se continúa con la instancia de debate entre los docentes y los no docentes en el marco de un encuentro institucional.

En esta reunión de todos los docentes y no docentes (se puede hacer por separado) se plantean los acuerdos arribados en los CA y se discute el documento entre los adultos de la escuela. Una vez finalizada esta etapa, se prosigue al encuentro con las familias.

Cada escuela definirá cómo se realizará las reuniones con las familias para que puedan opinar sobre lo alcanzado hasta ese momento en materia de Acuerdos Escolares de Convivencia. Esta es la instancia de participación

en la que las familias, acompañadas por los docentes, podrán expresar sus inquietudes y opiniones en relación con lo construido. De este encuentro resultará el documento final de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC).

Una vez culminado el proceso de debate y acuerdos de toda la comunidad educativa (docentes, alumnos, familias, no docentes, equipo de conducción), el documento deberá ser aprobado por el Consejo Escolar de Convivencia (CEC) y elevado al director para que evalúe si se ha establecido conforme a las leyes superiores, y lo firme.

Una vez completado el proceso de participación y de aprobación del documento final, se deberá entregar a las supervisiones para su aprobación.

Dispositivos de participación

Consejos de Aula (CA)

Órgano escolar de participación

Se trata de una instancia de participación áulica en la que los alumnos de un grado se reúnen con su maestra/o para trabajar de manera grupal un tema de convivencia que los involucre a todos. Es muy importante tener en cuenta que los CA no son un dispositivo de participación pertinente para conversar sobre situaciones individuales de los alumnos ni de los docentes, ya que conlleva una fuerte exposición. Tal como lo establece la Resolución 239/14 del Consejo Federal de Educación (CFE), los CA permiten: La organización de tareas y actividades que deseen encararse colectivamente.

- La distribución de responsabilidades para la gestión cotidiana de la vida en el aula.
- La toma de decisiones colectivas en los casos en que los docentes consideren necesario la participación del grupo en las mismas.
- La construcción y acuerdo de normas de convivencia y funcionamiento del grado.
- El análisis y la reflexión de situaciones propias de la convivencia grupal que requieran de una organización o resolución específica. · El debate de temas de interés de los alumnos. ·
- El aporte de propuestas para la organización y convivencia institucional, que podrán ser elevadas al equipo de conducción para que sea tratado en el Consejo Escolar de Convivencia.
- La constitución de espacios de escucha, toma y circulación de la palabra.
- El desarrollo de actitudes de solidaridad y comprensión para participar en la toma de decisiones y en la solución de problemas colectivos y cotidianos.

El CA implica la elaboración de un conocimiento que no existía antes de la convocatoria a esta instancia de participación. Por ejemplo, si existe una norma que dice que en los recreos no se puede correr, se reflexiona sobre qué se puede hacer para que ese momento sea igualmente recreativo. No se sabe de antemano, sino que se piensa entre todos los alumnos y el o los docentes presentes.

Convocatoria al Consejo de Aula

La propuesta para convocar al CA puede ser formulada por un docente del grado o surgir desde los propios alumnos, pero quien autoriza su realización es la conducción de la escuela. Cuando se toma la decisión de

convocar al CA, es importante que la institución escolar, a través del cuaderno de comunicaciones, informe a las familias de los alumnos del grado en cuestión, indicando el día, la hora y el tema a tratar. Se recomienda no llevar a cabo el CA los días viernes en la última hora por la complejidad de las situaciones que puedan surgir. También es importante que una vez terminado el CA y firmado el texto en el que los alumnos fijan su compromiso con determinados acuerdos, se les comunique a las familias sobre los pactos arribados y se les solicite que conversen con sus hijos sobre lo trabajado en dicha instancia de participación. En esta etapa, el medio de comunicación también podría ser el cuaderno de comunicaciones. Esto genera vínculos y compromiso entre familia y escuela con los temas que se van a abordar en el espacio de participación.

En cuando al momento en el que se convoca al consejo, podemos distinguir dos tipos de sesiones del Consejo:

- Ordinarias: Tienen una frecuencia pautada, por ejemplo, una vez cada quince días (esto es lo sugerido).
- Extraordinarias: Se convocan eventualmente por fuera de la regularidad de las asambleas ordinarias.

Lo que diferencia un CA de una conversación espontánea con los alumnos de un grado, es el encuadre: fecha, hora y un tema a tratar que fue previamente planteado y comunicado a las familias. En todo CA:

- Se expone el tema a tratar y si este no está absolutamente definido, se lo delimita en el CA.
- Se habilita al debate de ideas a partir del rol del docente.
- El debate no debe incluir la mención de casos particulares, es parte del encuadre que los alumnos no digan nombres y puedan plantear sus inquietudes o preocupaciones desde la convivencia grupal. · Se debe promover que se logren acuerdos.

- Se firma el texto en el que se explicita el compromiso grupal que se alcanzó (puede ocurrir que en el CA no se llegue a un acuerdo y el compromiso sea realizar otro Consejo para volver a reunirse)

Es muy importante destinar tiempo para la elaboración de acuerdos y evaluar posteriormente qué ocurre si el mismo es transgredido. Dedicarle el espacio necesario a esta construcción favorecerá la implicancia y el compromiso asumido de parte de los niños y los docentes.

En cuanto a la coordinación del consejo de aula, los roles dentro del CA no son fijos. Si bien al principio puede ocurrir que el docente sea quien coordine el espacio, el objetivo es que los alumnos vayan desarrollando la capacidad de regular la palabra y se apropien cada vez más de esta instancia de participación. Existen dos roles: el del moderador y el del secretario. El primero garantiza que todos puedan hablar y el segundo es el que escribe el texto de lo que se va diciendo. Parte del rol del moderador es promover la participación de todos, regular los tiempos de los que participan e invitar a hablar a aquellos que no suelen expresar sus ideas. Tanto el rol de moderador como el de secretario es rotativo: todos los alumnos deberían ocupar en algún momento esos lugares. Por otra parte, además de todos los niños que integran el grado en cuestión, se sugiere que en el CA puedan participar dos docentes y en el caso de que se considere oportuno pueda sumarse la conducción de la escuela. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires 11-08-2023 11 La conducción y los docentes del grado son quienes pueden decidir cuál es la presencia adulta que puede hacer mayores aportes, teniendo en cuenta el objetivo que se pretende lograr. Asimismo, la confección del escrito donde se registra lo trabajado la puede realizar un alumno designado por el grado, cada vez que haya CA. Tal vez, en una primera etapa, estos registros escritos sean breves o sencillos, pero la práctica de los CA ayuda en el desarrollo de las habilidades de apuntar, jerarquizar, sistematizar la información y redactarla.

Para no perder el eje del espíritu del consejo de grado, es importante entender que se trata de un órgano escolar de participación colegiado. Está integrado por un representante del equipo de conducción (la directora, vicedirectora y/o secretaria) y por representantes elegidos por votación secreta de sus pares: docentes, no docentes, alumnos y familias. Su función es la de asesorar al equipo de conducción en temas de convivencia escolar para analizar las mejores intervenciones. Sin embargo, sus orientaciones no son vinculantes. Por ser un órgano integrado por representantes de los diferentes roles de la institución escolar, permite tener una mirada más integral. Así es que consultar al CEC le permite al equipo de conducción acercarse a las expectativas de su comunidad educativa, contribuyendo a los objetivos pedagógicos que hacen a la escuela. Toda instancia de participación escolar permite que la conducción pueda escuchar a todos los sectores y contemplar lo dicho en las resoluciones que se tomen. Esto fortalece la construcción de la autoridad pedagógica: es fundamental que aquellos que ocupan lugares de responsabilidad puedan ser legitimados en su rol por la comunidad educativa a la que pertenecen.

La convocatoria del CEC siempre es potestad de la conducción de la escuela. En el marco de la Ley Nacional N.º 26.892, el CEC se reúne en sesiones ordinarias y/o extraordinarias. Sobre las primeras, la Resolución 239/14 del Consejo Federal de Educación (CFE) plantea como mínimo, cuatro sesiones dentro de un ciclo lectivo: una cada dos meses, aproximadamente. Estos encuentros favorecen la promoción de las condiciones institucionales necesarias para mejorar los vínculos en la escuela. Por su parte, las sesiones extraordinarias son convocadas por la conducción en busca de asesoramiento y diálogo ante situaciones puntuales que la institución esté transitando (por ejemplo, una situación de agresión entre alumnos de diferentes grados en la que debido a su complejidad resulte difícil pensar una intervención). La cantidad de integrantes del Consejo y la proporción de los representantes por sector se

define previo a la constitución del CEC y queda plasmado en los AEC. Se sugiere que la cantidad de representantes docentes sea igual o superior a la suma de los representantes de las familias y alumnos. Lo que se decida asesorar al equipo de conducción es el resultado del debate de sus integrantes y del voto de la mayoría.

Existen ciertas funciones que se contemplan en el desarrollo del consejo de grado, ellas son:

- Dictar el reglamento interno para su funcionamiento.
- Asesorar al equipo de conducción de la escuela sobre estrategias pedagógicas que promuevan mejores vínculos en la comunidad educativa.
- Favorecer la participación de todos los sectores de la institución en la elaboración y/o modificación de los AEC.
- Asesorar (a modo de acercamiento de sugerencias) a la conducción en la toma de decisiones ante una trasgresión grave de los AEC.
- Pensar estrategias para la difusión de los AEC dentro de la comunidad educativa.
- Promover las condiciones institucionales que favorezcan la participación de la comunidad educativa.
- Asesorar (brindar sugerencias) a la conducción en las estrategias necesarias para favorecer el vínculo familia-escuela.

Existen diferentes maneras de llevar a cabo una votación secreta como la del CEC.

A continuación, se propone un modelo de elección de representantes por sector.

- *Docentes*

1) Se convocará a todos los maestros de la escuela para que decidan si desean postularse como candidatos para ser representantes de su sector.

2) Una vez definidos los candidatos, los votantes (idealmente todos los maestros) tendrán una semana para pasar por la Dirección a emitir su voto secreto. Se llevará una planilla de registro de los votantes.
3) Terminado el escrutinio, se contarán los votos, cuyo número deberá coincidir con el número de votantes que figura en la planilla de registro. Si el número no llegara a coincidir, la votación será impugnada.
4) Son designados quienes más votos hayan obtenido, cumplimentando el número de representantes maestros definido previamente.
5) La duración de la representación equivale a un año. Antes de cumplido ese plazo debe llamarse a elecciones para el nuevo período.

- Alumnos

Cada comunidad educativa definirá los ciclos en que se pueden proponer candidatos que serán representantes de todos los alumnos de la escuela. Comprender un sistema de representación no es tan sencillo para los niños, sobre todo para los primeros grados. Los alumnos necesitan que sus docentes los acompañen en este aprendizaje. Tal como se aprende Lengua y Matemática, se aprende a representar, a ser representado, a participar. Las cosas no suelen salir bien al principio, hay que dar tiempo de maduración al proceso de participación. Elegir a un compañero implica una responsabilidad, ya que se está eligiendo al que será la voz del grado frente al CEC. Es importante que el alumno/a comprenda su rol de comunicador de las ideas de todos sus compañeros/as y que pueda ser el portavoz del mensaje de todo el grado. Actividad para poder trabajar con los alumnos simulando el funcionamiento del CEC:

1) El docente puede explicar al grado qué significa ser representante y qué significa ser representado y qué responsabilidades implica cada uno de estos roles.

2) Una vez planteada esta introducción, se eligen delegados de grado (por votación anónima).
3) Resuelto el cuerpo de delegados de la escuela, se puede realizar una reunión con dos docentes y todos los representantes de los grados en la que se presentan dos temas para la reflexión:

- ✓ El planteo de estrategias para favorecer la inclusión de las diferencias; y,
- ✓ Un caso hipotético de conflicto entre alumnos de un mismo grado.

Esto va a permitir que los delegados puedan conocer cómo es cada uno de los compañeros mediante el ejercicio del rol de representante, y puedan elegir quiénes van a ser los representantes de alumnos en el CEC.

4) Los alumnos pueden enunciar sus ideas para la resolución de cada una de las situaciones.
5) Una vez que todos los delegados hayan opinado y debatido, se realizará la elección. Cada delegado votará al representante para alumnos del CEC.
6) Son designados quienes más votos hayan obtenido cumplimentando el número de representantes definido previamente.
7) La duración de la representación es por un año. Antes de cumplido ese plazo, debe llamarse a elecciones para el nuevo período.

- Familias

Las familias forman un elemento importante dentro de la comunidad educativa porque son el nexo entre las dinámicas de los hogares y el trabajo de los y las niñas en la escuela.

Para una mejor organización en el desarrollo del consejo, se proponen distintas líneas de acción a realizar:

1) Se puede informar por el cuaderno de comunicaciones a todas las madres, padres o tutores de los alumnos que habrá elecciones para representantes en el CEC. Se les informa día y hora de la elección,

a la cual deben asistir todos los interesados en postularse como candidatos.

2) Con los presentes se realiza una actividad similar a aquella celebrada con los delegados de grado.
3) Cada familiar puede enunciar sus ideas para la resolución de cada una de las situaciones.
4) Una vez que los asistentes hayan opinado y debatido, se realizará la elección siguiendo las pautas que se sostuvieron en la elección de los delegados alumnos.

- No docentes

Lo “no docente” se entiende como todo agente que interviene o interactúa con el ámbito escolar, que no necesariamente comparte una situación pedagógica. Las acciones que se pueden llevar a cabo, se engloban dentro de los siguientes antecedentes:

1) Se puede convocar a todo el personal no docente de la escuela para que ellos decidan si desean postularse como candidatos para ser representantes de su sector.
2) Una vez obtenidos los candidatos, los votantes deberán emitir su voto secreto. Se llevará una planilla de registro de los votantes.
3) Terminada la votación se contarán los votos y deberá haber tantos como votantes en la planilla de registro. Si el número no llegara a coincidir, la votación será impugnada.
4) Son designados quienes más votos hayan obtenido cumplimentando el número de representantes no docentes definido previamente.
5) La duración de la representación es por un año. Antes de cumplido ese plazo debe llamarse a elecciones para el nuevo período. Es importante que, en cada sesión, uno de los representantes opere como secretario/a y registre en acta los acuerdos alcanzados. Una vez finalizada la sesión, se cierra el acta y se eleva la orientación al equipo de conducción. Cuando el equipo de conducción recibe la

orientación del CEC evalúa y deja por escrito su propuesta final de intervención.

En relación a la temática expuesta, la Guía Federal de orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas[29] ha establecido ciertos criterios para pensar intervenciones en situaciones de conflicto.

En este caso, el conflicto es entendido como un problema, una cuestión, una materia de discusión[30].

- Es necesario que los adultos de la escuela puedan intervenir en situaciones de conflicto entre alumnos. Cuando no hay intervención docente, los conflictos entre los niños suelen acrecentarse y generar malestar o alcanzar situaciones que involucran la violencia física. Es cierto que los chicos también necesitan aprender a resolver entre ellos los obstáculos que se les van presentando en lo vincular como una manera de ir accediendo a la autonomía, pero no siempre pueden solos y en estos casos necesitan de la intervención docente.
- Es indispensable que los adultos frente a un conflicto les pregunten a los chicos cómo se sienten, qué les ocurrió y qué necesitan. El proceso de poner en palabras los sentimientos y pensamientos favorece a que los alumnos comprendan el conflicto desde una perspectiva más amplia y pidan ayuda si la necesitan, ya sea por situaciones que le pasan en la escuela o por fuera de esta. La escucha implica que lo que dicen ellos tenga un efecto. Para generar un espacio donde los chicos hablen, se necesita de una escucha adulta que permita que lo dicho genere efectos que mejoren los vínculos en la escuela.
- El equipo de conducción junto con los docentes acordará cómo deben ser los encuentros con las familias. Es importante que estos

[29] Anexo

[30] Recuperado de internet https://dle.rae.es/conflicto

no sean meramente informativos, sino que generen espacios de escucha e intercambio y brinden la confianza que permita acercar posiciones que en un principio pueden parecer enfrentadas.

Debe señalarse que la Guía Federal de orientaciones reconoce tres conflictos principales a trabajar:

- Conflicto entre pares

Frente a una agresión física o psicológica, es muy importante que uno o más adultos de la escuela puedan separar a los alumnos involucrados en el conflicto. En todos los casos, los estudiantes deben quedar en compañía de personas adultas. Después de lo ocurrido, los adultos pueden acompañar por separado a los niños, a diferentes lugares, para conversar sobre lo acontecido. Es fundamental escucharlos con atención y tratar de tranquilizarlos, y generar un diálogo con mayor nivel de reflexión. Se recomienda realizar un registro escrito de la situación, detallando las intervenciones realizadas y los dichos de los alumnos. Es importante comunicarse con las familias de los alumnos que participaron de la situación, pedirles que se acerquen a la escuela para poder comentarles los hechos ocurridos y que puedan acompañar ese día a sus hijos en el trayecto de la escuela a sus casas. Puede ocurrir que los chicos involucrados se vayan de la escuela enojados y vuelvan a pelearse a la salida, por eso es recomendable que un adulto responsable venga a buscarlos. El equipo de conducción y los docentes evaluarán si amerita una acción reparatoria2 para los niños involucrados en la pelea. Es importante intervenir con el grupo de pares para que no se favorezca el enojo sino la posibilidad de que sus compañeros puedan calmarse y reflexionar. Algunas veces el grupo de pares no favorece a la resolución del conflicto, más aún, lo aviva. Si fuera necesario, se deberá informar a la comunidad educativa involucrada en lo sucedido sobre las acciones pedagógicas realizadas en relación al hecho y la acción reparatoria definida. Si la situación es de difícil resolución, por su gravedad o por su recurrencia en el tiempo, la

conducción puede convocar al Consejo Escolar de Convivencia para que la oriente en la resolución del conflicto.

- Hostigamiento/Acoso entre pares

El acoso entre pares como fenómeno escolar siempre implica una escena en la que participan muchos más alumnos que aquellos que están acosando y aquellos que están siendo acosados, hablamos de «escena de acoso» porque siempre está dedicada a un público: el resto de los compañeros que muchas veces se convierten en espectadores activos de la escena. No podemos analizar el fenómeno sin contemplar que un grupo de pares involucra siempre relaciones de poder. En algunas ocasiones, estos grupos se van conformando por fuera de la presencia del adulto, que es a quién corresponde instalar la ley que posibilita los vínculos, permitiendo que el poder tenga una distribución más solidaria que incluya a todos en su conjunto y a cada uno en su singularidad. Sin autoridad y sin ley, lo que predomina en la conformación de grupos de pares de niños y adolescentes es «la ley del más fuerte». Es importante tener en cuenta que no existen niños «fuertes» o «débiles», «acosadores» o «acosados» en esencia, existen roles dentro del grupo de pares que los niños ocupan por momentos y a veces de manera alternativa. Unos y otros, quienes acosan y quienes son acosados, se encuentran en situación de vulnerabilidad. Por un lado, por su condición de niños o jóvenes, seres que se encuentran en pleno proceso de constitución subjetiva; y por otro, porque se ven envueltos en un vínculo que resulta perjudicial para su desarrollo. Si no marcamos esta diferencia, no hacemos otra cosa que reforzar la lógica que subyace al acoso, cuando justamente nuestra intervención como adultos tiene que orientarse a develar esta escena y generar otras escenas posibles. Podemos afirmar que a mayor intervención docente, a mayor presencia adulta, menos violencia y menor posibilidad de que un niño tome el poder sobre otro.

- Conflictos en las redes sociales

La aparición de internet en 1988 y su evolución hacia la web 2.0 significó la democratización de las comunicaciones y el acceso a la información. En la actualidad, el desarrollo de internet 3.0 permite, entre otras cosas, la localización geopolítica de los usuarios y esta posibilidad conlleva algunos riesgos. Cuando un niño o un adolescente se vincula con alguien debe saber cómo hacerlo, qué puede compartir y qué no, tiene que poder comprender hasta qué punto es bueno para él o ella seguir relacionándose con esa persona y en qué términos. En este sentido, es fundamental que sepa con qué adulto de referencia cuenta para conversar sobre estas cuestiones, un adulto que pueda orientarlo e intervenir si es necesario. Los niños deben recibir todo este saber por parte de los adultos de referencia. La escuela tiene un lugar privilegiado para trabajar el lazo social de los niños en general y en particular, los vínculos que se generan o se continúan en el espacio virtual. Por esto, es necesario que reflexionemos sobre los rasgos específicos que asumen los conflictos en las interacciones atravesadas por la virtualidad.

Una vez tratado el tipo de conflicto con el grupo, se deberá proceder a pensar acciones reparatorias para subsanar el problema en cuestión**.** Toda cultura tiene una ley de convivencia. En el caso de una escuela, los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) orientan cómo deben ser los vínculos dentro de la comunidad educativa. La acción reparatoria es una herramienta que posibilita un encuadre en el que el niño puede reflexionar sobre por qué no logra respetar los AEC. El docente tiene un rol fundamental en la generación de las condiciones institucionales para que el niño pueda pensar sobre lo que le pasa cuando transgrede y logre reparar el daño ocasionado. Asimismo, es importante evaluar posteriormente los efectos de la reparación (poder observar si lo que propuso el niño funcionó como acción reparatoria); esto sólo se sabe en un segundo momento. Es fundamental que los docentes puedan hacer el

seguimiento y evaluar los efectos de la acción reparatoria, focalizando en qué aspectos mejoró lo vincular, sin dejar de tener en cuenta que los cambios de los niños implican procesos en los que van entendiendo qué les sucede. La acción reparatoria no debe pensarse dentro de la lógica del castigo, sino del desarrollo de la responsabilidad frente a los actos de parte del niño. Esto también permite generar un punto de vista diferente del docente sobre el alumno en cuestión. Es importante que los alumnos participen de la construcción de sus propias acciones reparatorias.

Cabe resaltar que**,** cuando un niño transgrede el AEC, es valioso escucharlo para entender por qué lo hizo, por qué transgrede de manera reiterada, por qué siempre reacciona con el mismo compañero, etc. Poder entender como docente qué le pasa a este niño es fundamental. Esto no implica darle ni quitarle la razón, sino darle la oportunidad de que cuente su versión de los hechos y de que pueda reflexionar sobre éstos. Los niños valoran mucho las intervenciones de los adultos que son justas. Les resulta muy importante ser tratados con justicia. Después de la reflexión del niño acompañado por su docente, este evalúa si es importante que el alumno pueda reparar lo hecho. Cuando el docente considera que sí, hay que poder acompañar al niño a que esto se produzca. Para este objetivo, primero hay que preguntarle cómo cree él que podría reparar lo que hizo y darle el tiempo para que lo piense, sosteniendo desde el rol adulto este tiempo en el que el niño debería lograr proponer una acción para reparar el daño.

Es importante aclarar qué se entiende por «reparar el daño» en una escena escolar en la que actúan niños que están en una etapa de aprendizaje sobre cómo se convive con los otros. Una acción reparatoria debe permitir que los que transgredieron puedan darse cuenta de lo hecho y desarrollen la responsabilidad frente a sus actos. Esto requiere de un proceso de aprendizaje. La reparación no es una escena judicial en la que se paga por lo que se hizo, sino que es una escena escolar en la que se puede aprender de los errores y ser mejor compañero.

El equipo de conducción evalúa si amerita que la familia del niño o el delegado del grado lo acompañe a pensar la reparación. Es importante transmitirles a las familias qué significan las acciones reparatorias y qué efectos buscamos con ellas.

TRABAJO DE CAMPO

Modelo de encuesta

La importancia del consejo de grado como espacio significativo en desarrollo de la ESI.

El siguiente formulario tiene como objetivo descubrir la importancia del consejo de grado en la escuela primaria abordando la ESI. Muchas gracias por tu participación.

Cargo en el nivel

Director/a
Secretario/a
Maestro/a de grado
Maestro/a curricular (idiomas, tecnología, música, plástica o educación física)
Maestro/a de programa (M+M, aceleración, nivelación, etc...)
Maestro/a itinerante
Maestro/a en tareas pasivas
Bibliotecario/a
Otro:

Experiencia en tu formación docente

Vamos a conversar sobre tu experiencia en tu ámbito laboral.

¿Cuántos años llevas desarrollando tu carrera docente?

De 0 a 5 años
De 6 a 10 años
De 11 a 15
De 16 a 20 años
Más de 20 años

¿Dónde realizaste tu formación docente?

Instituto nacional de formación docente
Carrera universitaria
Especialización
Otro:

¿Tuviste ESI en tu formación docente?

Sí
No
Otro:

¿Estás de acuerdo con la enseñanza de la ESI en las escuelas de nivel primario?

Tu respuesta

El desarrollo del consejo de grado en el aula

Ahora, vamos a conversar un poco sobre el desarrollo del consejo de grado

¿Realizas o participas del consejo de grado con tu grupo/s de alumnos/as?

Si
No

¿Con cuanta frecuencia realizas el consejo de grado?

1 vez al mes
1 vez por bimestre
2 veces al año
Cada vez que el grupo necesite un espacio de resolución de problemas

Según tu criterio docente y las características de tu grupo, ¿consideras necesario/ importante los consejos de grado?

Altamente necesario

Muy necesario
Necesario
Poco necesario
Innecesario

¿Cuáles son los problemas que más frecuentemente se debaten en el consejo?



Según tu observación del grupo, ¿Qué nivel de éxito adquiere la resolución de problemas tu grupo de alumnos/as?

Total
Alto
Medio
Bajo
Nulo

El desarrollo del consejo de grado en el aula

Ahora, vamos a conversar un poco sobre el desarrollo del consejo de grado

¿Realizas o participas del consejo de grado con tu grupo/s de alumnos/as?

Si
No

¿Con cuanta frecuencia realizas el consejo de grado?

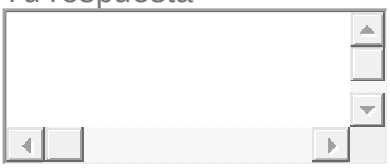
1 vez al mes
1 vez por bimestre
2 veces al año
Cada vez que el grupo necesite un espacio de resolución de problemas

Según tu criterio docente y las características de tu grupo, ¿consideras necesario/ importante los consejos de grado?

Altamente necesario
Muy necesario
Necesario
Poco necesario
Innecesario

¿Cuáles son los problemas que más frecuentemente se debaten en el consejo?

Tu respuesta



Según tu observación del grupo, ¿Qué nivel de éxito adquiere la resolución de problemas tu grupo de alumnos/as?

Total
Alto
Medio
Bajo
Nulo

Después del consejo

Vamos a conversar sobre las medidas tomadas en el consejo y como se implementan en un post encuentro.

¿Quién plantea una posible solución al problema tratado?

Maestro
Alumnos
Es consensuado entre todos los actores

Según tu observación docente, ¿Con cuanta frecuencia se pone en práctica la solución elegida a un problema?

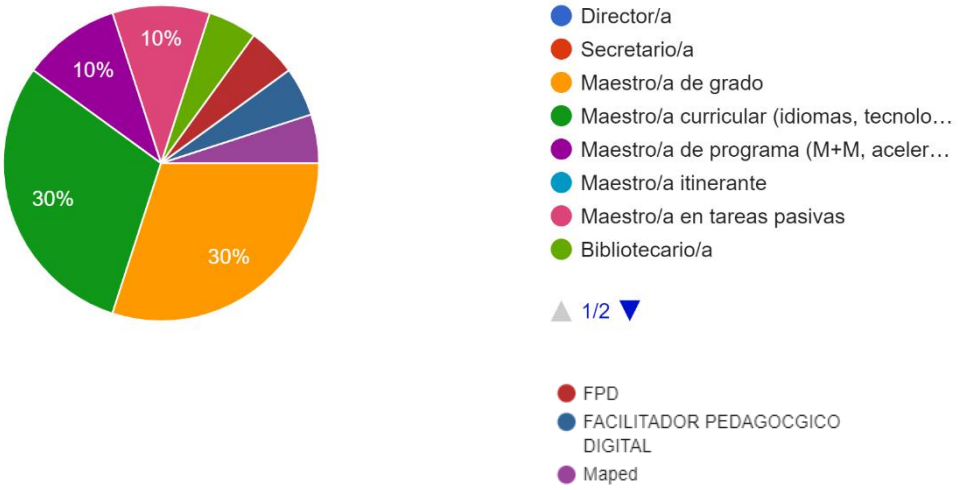
Siempre
A veces
Ocasionalmente
Casi nunca
Nunca

Muestra de datos

Tabulación de las respuestas obtenidas mediante la encuesta

Cargo en el nivel

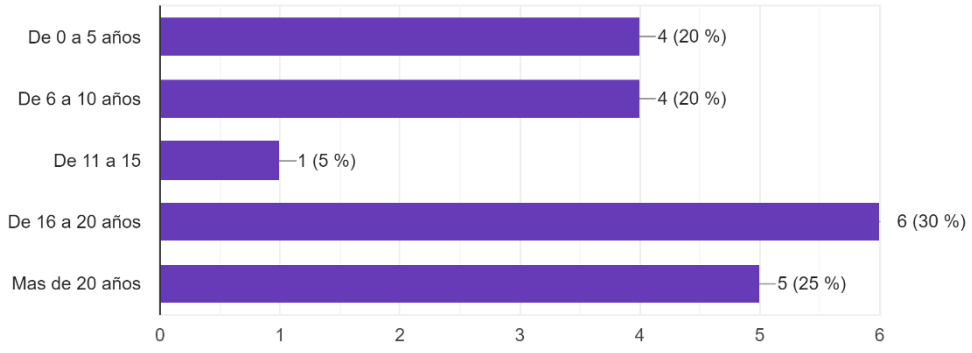
20 respuestas



Experiencia en tu formación docente

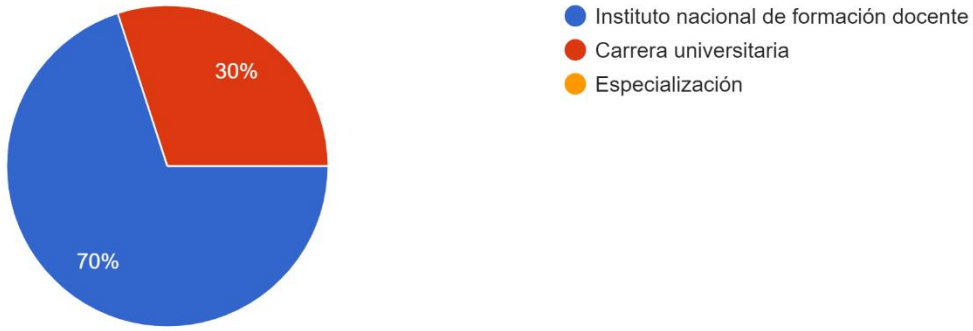
¿Cuántos años llevas desarrollando tu carrera docente?

20 respuestas



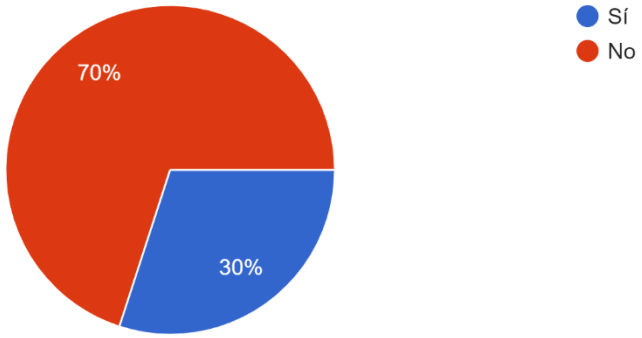
¿Dónde realizaste tu formación docente?

20 respuestas



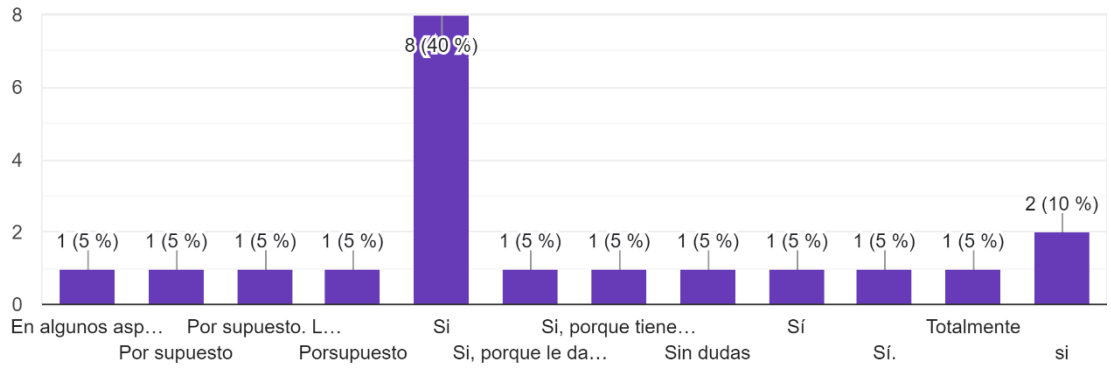
¿Tuviste ESI en tu formación docente?

20 respuestas



¿Estás de acuerdo con la enseñanza de la ESI en las escuelas de nivel primario?

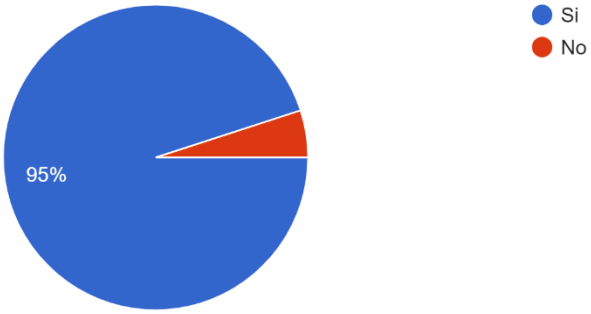
20 respuestas



El desarrollo del consejo del aula en el grado

¿Realizas o participas del consejo de grado con tu grupo/s de alumnos/as?

20 respuestas



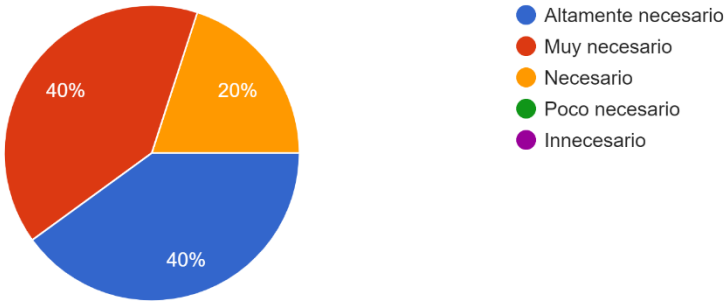
¿Con cuanta frecuencia realizas el consejo de grado?

20 respuestas



Según tu criterio docente y las características de tu grupo, ¿consideras necesario/ importante los consejos de grado?

20 respuestas

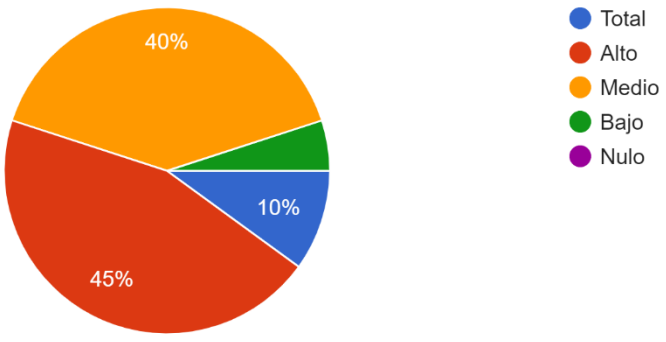


¿Cuáles son los problemas que mas frecuentemente se debaten en el consejo?20 respuestas

- Peleas entre compañeros y cargadas con malas palabras
- Convivencia
- Problemas de relaciones entre los chicos (malos tratos)
- Bullying, mala utilización de redes para molestar/acoso,etc
- Problemáticas en los recreos que luego se trasladan al aula
- Bullying, enojos
- Conflictos entre pares (Distintas maneras de comunicación oral y expresión física); otros problemas que surjan espontáneamente entre los alumnos.
- Vínculos entre pares,
- Problemas de convivencia - mal comportamiento - falta de escucha y empatía - discriminación o bullying
- Contexto familiar
- Convivencia y conducta.
- Convivencia en el aula
- El trato a los compañeros
- Relaciones
- Malos tratos entre compañeros. Orden de los recreos. Solución de problemas
- Vínculos respetuosos
- Problemas entre pares
- En mi caso, cuestiones de género.
- Respeto en el trato verbal y físico. Escucha y aceptación de las diferencias.
- Problemas de índole de malos tratos a un par.

Según tu observación del grupo, ¿Qué nivel de éxito adquiere la resolución de problemas tu grupo de alumnos/as?

20 respuestas



Después del consejo

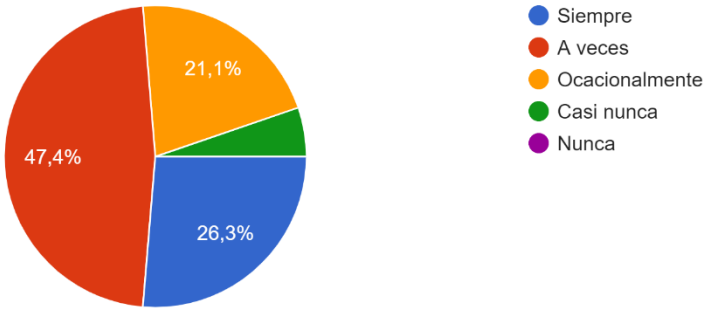
¿Quién plantea una posible solución al problema tratado?

19 respuestas



Según tu observación docente, ¿Con cuanta frecuencia se pone en practica la solución elegida a un problema?

19 respuestas



Análisis de los datos

La herramienta que se utilizó para cuantificar el presente trabajo de investigación fue la entrevista.

La misma se realizó en forma virtual y anónima para resguardar la integridad de sus datos.

Para iniciar, se encuentra un apartado que concierne sobre el cargo que cada docente ocupa dentro del nivel. Sobre un total de 20 encuestados, un 30 % es maestro de grado, y otro 30 % es maestro curricular de materias especiales (idioma, música, plástica, educación física y tecnología). El 40 % restante de los encuestados, ocupa un cargo dentro de las siguientes áreas o cargos:

- Equipo directivo (director, vice director y secretario).
- Maestro de programa
- Maestro itinerante
- Maestro en situación de tareas pasivas.
- Maestro bibliotecario
- FPD
- Facilitador digital
- Maestro MAPED

Luego la encuesta se divide en grupos temáticos de análisis. El primero de ellos se centra en la formación docente de los encuestados. En cuanto a la cantidad que estos docentes llevan desarrollando su tarea dentro de ámbito escolar, sobre un total de 20 encuestados, el 20% tiene entre 0 y 5 años de experiencia en el cargo. El 20% tiene experiencia de 6 a 10 años. Mientras que solo el 5% de los encuestados, tiene de 11 a 15 años de experiencia. En cuanto a los docentes que tienen de 16 a 20 años de experiencia, estos equivalen al 30% del total de encuestados. Y aquellos docentes que tienen más de 20 años de experiencia, representan el 25% del escrutinio.

En cuanto a la formación docente, el 70% de los docentes son egresados de un Instituto nacional de formación docente. El 30% de los encuetados, son egresados de una carrera universitaria. Ninguno de los docentes encuestados posee una especialización o título de postgrado.

Además, se consultó si los docentes habían recibido ESI en su formación. El 30% de los encuestados, respondió que si, había recibido herramientas para trabajar la ESI en su carrera docente, mientras que el 70 % respondió que no, no había recibido información o herramientas pertinentes.

De igual manera, se consultó a los docentes encuestados si estaban de acuerdo con la enseñanza de la ESI en el nivel primario. Si bien esta pregunta arrojo un abanico de opiniones, se puede analizar de acuerdo a la cantidad de encuestados, que el 95% está de acuerdo con la implementación de la ley en el nivel. El otro 5 %, si bien está de acuerdo, solo cree pertinente enseñar algunos aspectos, otros no. Este último porcentaje de encuestados, no aclara que aspectos cree convenientes enseñar o evitar.

Un segundo apartado de la encuesta hace hincapié en el desarrollo del consejo de grado en el aula. Sobre un total de 20 encuestados, el 95% realiza o participa del consejo de grado con su grupo de alumnos. Mientras que, solo el 5 % de los encuestados no participa.

En cuanto a la frecuenta con que se realizan los encuentros de los consejos, el 65% revelo que el consejo se realiza cada vez que el grupo necesita un espacio para la resolución de un problema. El 30 % de los docentes revelo que se realizan una vez por semana, el 5% de los docentes realiza el encuentro una vez cada dos meses (una vez por bimestre).

Del mismo modo, se consultó a los encuestados sobre la necesidad y la importancia del consejo de grado. De acuerdo al criterio docente y teniendo en cuenta las características del grupo de niños y niñas, el 40% de los encuestados demostró que es *altamente necesario* el consejo de grado.

Otro 40% de los encuestados alegó que era *muy necesario* el consejo. Y el 20% restante, sostuvo que era *necesario*.

De igual manera, se consultó a los docentes sobre las problemáticas más frecuentes que se debaten en el consejo. Las respuestas se pueden agrupar en grandes unidades temáticas con las siguientes particularidades:

- Convivencia dentro de la escuela, en el aula y espacios comunes como el recreo (peleas, cargadas, malas palabras, golpes físicos)
- Bullying.
- Contexto familiar.
- Cuestiones de género.

Se consultó poniendo énfasis en la mirada docente, sobre el nivel de éxito de la resolución de problemas en los grupos de trabajo. El 45% de los encuestados, observo que el éxito adquiere un nivel *alto*. Mientras que el 40% observo que el nivel de éxito es *medio*. Solo un 10% de los encuestados observo que el éxito es *total*. Y el 5 % restante, observo un éxito *bajo*.

Ya finalizando la encuesta, se encuentra un tercer apartado sobre las situaciones presentadas en los grupos después de los encuentros de los consejos de grado.

Ante el posible planteo de una solución a los problemas tratados, el 85,5% de los docentes encuestados respondió que una solución posible a los problemas del grupo es consensuada entre todos los actores. Mientras que el 10, 5% cree que la propuesta a una solución posible es planteada por el maestro.

La última pregunta de la encuesta hace referencia a la frecuencia con que se pone en práctica una solución posible a los problemas del grupo de alumnos. El 26,3% de los encuestados establece que la solución es *siempre* posible de poner en práctica. El 47,4% cree que *a veces* existe una

solución posible. El 21,1% cree que *ocasionalmente* se puede implementar una solución. Y el 5,3% cree que casi nunca se puede establecer una solución.

CONCLUSION

Este trabajo de investigación examinó la importancia del consejo de grado como espacio fundamental para desarrollar la Educación Sexual Integral (ESI) en el nivel primario. En este trabajo, se ha evidenciado que el consejo de grado facilita la coordinación y planificación de las actividades relacionadas con la ESI y fomenta un ambiente de diálogo y colaboración entre los docentes, promoviendo una implementación efectiva y coherente de la ESI en las aulas.

En primer lugar, se ha destacado que el consejo de grado actúa como un espacio de reflexión y construcción colectiva de estrategias pedagógicas, permitiendo a los docentes compartir experiencias, dudas y buenas prácticas en torno a la ESI. Esta interacción es crucial para asegurar que los contenidos se aborden de manera transversal y adecuada a las edades y contextos de los estudiantes, garantizando una educación sexual integral que contribuya al desarrollo pleno y saludable de los niños.

Además, la institucionalización del consejo de grado como parte del proceso educativo promueve la capacitación continua de los docentes en temas de ESI. La formación permanente es esencial para actualizar los conocimientos y metodologías pedagógicas, asegurando que los educadores estén preparados para abordar las temáticas de la ESI con sensibilidad y profesionalismo.

Por último, la investigación ha demostrado que el consejo de grado fortalece la cohesión del equipo docente y la comunidad educativa en general. Este espacio de encuentro permite construir un discurso común y una línea de acción unificada, lo cual es fundamental para que los estudiantes reciban mensajes claros y coherentes respecto a la educación

sexual, contribuyendo a la creación de un entorno escolar seguro y respetuoso.

En conclusión, el consejo de grado se revela como un componente clave en la implementación efectiva de la ESI en las escuelas primarias, potenciando la capacidad de los docentes para impartir una educación sexual integral de calidad. Es fundamental seguir fortaleciendo este espacio y promover políticas educativas que reconozcan y apoyen su papel esencial en el desarrollo integral de los estudiantes

ANEXO

Escuelas lasallelianas[31]: Escuelas fundadas bajo la mirada de Juan Bautista de La Salle y los primeros hermanos.

Guía Federal de orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas

Con el objetivo de dar cumplimiento a la Ley N° 26.892 sobre la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en Instituciones Educativas, todas las provincias y escuelas del país tienen la responsabilidad de trabajar por un clima escolar más pacífico y sin discriminación. La Resolución CFE 217/14 aprueba la **Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar**. La Guía, que consiste en dos volúmenes, brinda herramientas para un abordaje integral e institucional ante situaciones conflictivas o vulneración de derechos en el ámbito educativo, propiciando una orientación que permita a los equipos directivos y docentes diseñar estrategias para una convivencia democrática que cuide de todas las personas.

Guía Federal de Orientaciones 1

Esta Guía se elaboró con el fin de ofrecer a las y los docentes una orientación que les permita diseñar estrategias para una convivencia democrática que respete a todas las personas.

Guía Federal de Orientaciones 2

La segunda parte de la Guía brinda herramientas para la intervención en situaciones excepcionales que pueden ocurrir en la escuela o que, presentándose fuera de ella, terminan impactando en el escenario escolar.

[31] Recuperado de internet www.lasalle.org/wp-content/uploads/2019/09/12cahier_mel_es.pdf

La escuela es parte integrante y tiene un papel central en numerosas comunidades. Por ello, la escuela es, con frecuencia, uno de los lugares al que niñas, niños, jóvenes y adultos recurren para compartir sus problemas.

Informes de la UNESCO

Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: los actores no estatales en la educación: ¿quién elige? ¿quién pierde?

Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo

Código del documento: ED-2021/WS/38
Año de publicación: 2021

La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)

Autor: Delors, Jacques, junto con la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI
Código del documento: ED.96/WS/9
Año de publicación: 1996.

BIBLIOGRAFIA

(n. d.). Rae. Consultado en agosto 08, 2023, de https://dle.rae.es/conflicto

ASSMAN, J. (2002). The Mind of Egypt: History and Meaning in the Time of the Pharaohs p. 127 Recuperado de https://archive.org/details/mindegypthistory00assm/page/n72

BARRIENTOS DELGADO, O., & SOTO RODRIGUEZ, M. (2020). La importancia del trabajo colaborativo en el consejo de grado. Revista Educación y Pedagogía, 32(1), 45-60.

BIRGIN, A. et al. (1994) Análisis del desarrollo curricular. Provincia de Mendoza: Flacso. [Informe Final de Investigación]

BLAINEY, G. (2004) A Very Short History of the World (en inglés) Penguin Books.

BLUMHAGEN, D. (1979) The Doctor's white coat: the image of the phyisician in modern America. *Annals of Internal Medicine*, n.91, p.111-116.

Boletín Oficial de La ciudad de Buenos Aires. (2018). ANEXO - RESOLUCIÓN N° 2735/MEIGC/18. Recuperado de https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEIGC-MEIGC-2735-18-ANX.pdf

BRASLAVSKY, C. *Los Usos de la historia en los libros de texto para las escuelas primarias argentinas* Buenos Aires: Flacso, 1993. [Serie: Documentos e informes de investigación, 144]

BUTLER, J. (2015, septiembre). Conferencia dictada en UNTREF.

CEPEDA MOLINA, K., DE LA CRUZ, L., & PAULINO SEVERINO, T. (19 de agosto de 2023) Edad Contemporánea, Historia de la educación.

Recuperado de https://sites.google.com/site/lahistoriadelaeducacion02/evaluacion

COLL S. C. (1996). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, (1997). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Chile: Universitaria.

CORRIGAN, P. (1988) The Making of the boy: meditations on what grammar school did with, to, and for my body. *Journal of Education*, v.170, n.3, p.142-161.

DELORS, J. (1996) La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio), UNESCO Biblioteca Digital. Consulta 19 de agosto, 2023. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

DEWEY, John (1944) [1916]. Democracy and Education (en inglés). The Free Press. pp. 1-4. ISBN 0-684-83631-9. Recuperado de https://archive.org/details/democracyeducati00dewe/page/n7/mode/2up

DOLGIOTTI, P. (2009) Figuras de autoridad y enseñanza, 3º Foro Interdisciplinario sobre Educación, IAE-FLACSO Uruguay. Recuperado de https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/661/661

DUSCHATZKY, S. (1999) *La Escuela como frontera*: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, I. (2000) Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. In: GVIRTZ, S. (ed.) *Rutina o cotidianeidad*: herramientas para pensar el día a día. Buenos Aires: Santillana.

DUSSEL, I. (2007) Las infancias hoy (2007) Dossier, Las infancias hoy EL MONITOR DE LA EDUCACION No.10, 5ta época, verano, p. 25. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina

DUSSEL, I. (2007). Dossier, La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela. EL MONITOR DE LA EDUCACION No.10, 5ta época, verano, p. 26. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina

DUSSEL, I.; CARUSO M. (2000) *La Invención pedagógica del aula:* una genealogía de las formas de enseñar. Santillana: Buenos Aires.
Educación Básica SITEAL. (n. d.). Unesco. Consultado en agosto 08, 2023, de https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_basica

Educación Básica SITEAL. (n. d.). Unesco. Consultado en agosto 08, 2023. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_basica

Educación sexual integral. (n. d.). Unfpa. Consultado en agosto 08, 2023. Recuperado de https://www.unfpa.org/es/educaci%C3%B3n-sexual-integral

Escuela. (n. d.). Wikipedia. Consultado en agosto 08, 2023, de https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela

Estudiantes. (n. d.). Escuela de maestros. Consultado en agosto 08, 2023. Recuperado de contenido de página web. (n. d.). Sitio web. Consultado en agosto 08, 2023.

EWALD, F. (1990) Norms, discipline, and the law. *Representations*, n.30, p.138-161.

FERNANDEZ LOPEZ, G., & RAMIREZ GARCIA, P. (2018). Educación Sexual Integral en el ámbito escolar: una propuesta desde el consejo de grado. Editorial Educación Hoy.

FOUCAULT, M. (1977) *Vigilar y castigar*: el nacimiento de la prision. Mexico D.F.: Siglo XXI.

FULLAN, M. (2001). The New Meaning of Educational Change. Teachers College Press.

GAGLIANO, R. (1997) Educación, política y cultura adolescente (1955-1970). In: PUIGGRÓS, A. (comp.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina* (1955-1983). Buenos Aires: Galerna. p.321-350.

GALLEGO-BADILLO, R. (1997). *Discurso sobre el constructivismo*. Bogotá: Magisterio.

GARCIA, J., & LOPEZ, M. (2019). Formación docente y ESI: estrategias y desafíos. En J. Pérez (Ed.), Innovaciones educativas en el siglo XXI (pp. 120-135). Editorial Innovar.

GIMÉNEZ, M. (2017). La tradición oral como parte de la cultura. *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC*, *11*(20), 299-306.

GOULD, S. (1981) *The Mismeasure of man* London: Penguin Books.

GROSZ, E. (1995) *Space, time, and perversion*: essays on the politics of bodies. New York; London: Routledge.

GUERRERO, A. y SOLIS, P. (2018). Educación Sexual Integral en la Escuela Primaria: Desafíos y Oportunidades. Revista de Educación y Desarrollo, 46(2), 52-63.

Guía Federal de Orientaciones. (n. d.). Argentina. Consultado en agosto 08, 2023. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/educacion/educacion-inclusiva-iniciativas-y-programas/guia-federal-de-orientaciones
https://www.scielo.br/j/cp/a/vxWqfbZ7TX49JR4JXG8Nybp/?lang=es

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE UNESCO] y Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE]. (2015).

Las Leyes Generales de Educación en América Latina. El derecho como proyecto político. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

JAMES, W. (1984). *Pragmatismo*. Barcelona, España: Orbis.

JARAMILLO, C. (2017) 2da Disquisicion sobre La Verdad, La Justicia, La Libertad y Los Derechos. Palibrio ISBN:9781506522180, 1506522181 Numero de control de la Biblioteca del Congreso de EE. UU 2017916060

JOSEPH, N. (1986) *Uniforms and non-uniforms*: communication through clothing. New York; Westport: Greenwood Press.

KUHN, T. S. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

LATOUR, B. (1988) The Pasteurization of France. Cambridge, MA; London: Harvard University Press.

LOPES LOURO, G. (1999) *O Corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica. p.7-34: Pedagogias da sexualidade.

LOPEZ, N. (2007). Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región. IIPE UNESCO, Oficina para América Latina y el Caribe, y Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

MARINA, M. et. al. (2009) Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula. Cuadernos para el aula, pp. 8 y 11. Ministerio de Educación. Argentina. Recuperado De internet https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_primaria_2018.pdf

MARITAIN, J. (1943). Los fines de la educación. *La Educación en la Encrucijada*. p.p. 1-2. Recuperado en

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/82893443/01_ED_FinEdu-libre.pdf?1648584908=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLOS_FINES_DE_LA_EDUCACION.pdf&Expires=1721799490&Signature=fiGe4LY5EUhAIwiY~HC6ksq6U6onGOQIUFK~1w7j8GkufP8Suuuq5FofjqO1KZOsi353cXZfRtGUCt2fQjsxbvxYnngZN83Ugs0kh8DyrBA1CMUomBPFu-YTX~kWvrLcWEjRFVhjocvaOF~MI~R5HpiOei~DA1OAamcHfXQCoIG1kichvgUZ

S9IV5rrRhYh-whDXGlPEXcX4xZW5GPUP43OF0s2lAkxizA2oEzDdrBhW2Jg0PhFqg6Qqrhm4B~59mJl4x8UVzrD81h-H2VWLav1JMmmeq0nhtGAK4HoqW0exvXrhYWBl9oM0vvmBHAG3vlz2Sb4zHQ2rZ-dTT7jO9w__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

MARX, K. y ENGELS, F. (1992). *Manuscritos económico–filosóficos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación de la Nación. (2015). Guía para la implementación de la ESI en las escuelas primarias. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de la Nación (Argentina). (2011). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el008015.pdf

Ministerio de Educación de La Nación. (2011) LINEAMIENTOS Para la educación sexual integral, en el nivel primario, DCyE, DGPE. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Ministerio de Educación de La Nación. (2022). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Argentina. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el008015.pdf

MOORE, T. W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza.

NAGEL, E. (1968). *La estructura de la ciencia*. Buenos Aires: Paidós.

Pellegrini, A. (1997). El Poder de la palabra. Bogotá: Magazín Dominical de El Espectador.

PERROT, P. (1987) La Richesse cachée: pour une génealogie de l'austerité des apparences. *Communications*, n.46, p.157-179

PINEAU, P. (1997) *La Escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930):* una versión posible. Buenos Aires: Flacso/CBC-UBA.

PUIGGRÓS, A. (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino* (1885-1916). Buenos Aires: Galerna.

PUIGGRÓS, A. (1996) *Qué pasó en la educación argentina*: desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires: Kapelusz, 1996.

PUIGGROS, A. (2018). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Pp. 67-70. Editorial Galerna. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=BzFDDwAAQBAJ&pg=PT422&lpg=PT422&dq

RODRIGUEZ, A., & SANCHEZ, L. (2017). El rol del consejo de grado en la educación sexual integral. Revista Iberoamericana de Educación, 73(2), 145-160.

SciELO. (n. d.). Scielo. Consultado en agosto 08, 2023, de

SOUTHWELL, M. (2007). Dossier, La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela. EL MONITOR DE LA EDUCACION

No.10, 5ta época, verano, p. 26. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina

SYNOTT, J., SYMES, C. (1995) The Genealogy of the school: an iconography of badges and mottoes. *British Journal of Sociology of Education*, v.16, n. 2, p.139-153.

TIRAMONTI, G. (2012). La trama de la desigualdad educativa. Fondo de Cultura Económica.

TRAVERSA, O. (1997) *Cuerpos de papel*: figuraciones del cuerpo en la prensa, 1918-1940. Barcelona: Gedisa.

Una secundaria pública tiene los primeros "baños inclusivos" de la Ciudad. (n. d.). Clarín. Consultado en agosto 08, 2023. Recuperado de internet https://www.clarin.com/sociedad/secundaria-publica-primeros-banos-inclusivos-ciudad_0_37EXCKECP.html

UNESCO (n.d.). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021/2: Los actores no estatales en la educación: ¿quién elige? ¿quién pierde? UNESCO Biblioteca Digital. Consulta 19 de agosto, 2023. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_spa

VANCE, S. R. (2007). Comprehensive Sexuality Education vs. Abstinence-Only Education: The Evidence. Journal of Adolescent Health, 40(4), 334-343.

VARAS, I. (2003, abril) Tendencias predominantes de la educación contemporánea Investigación y posgrado v.18 n.1 UCLA Caracas. Recuperado de

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100007

ZAPATA, M. (1977). Dinámica de la transmisión oral. En voces del tiempo: oralidad y cultura popular, una aproximación teórica. Bogotá: Editores y autores asociados.