



Legarreta, María de la Paz

La implementación de los consejos de aula en el marco de la Ley Nacional N° 26.892 de 2013 para la promoción de la abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas en escuelas de gestión estatal en la zona norte de la Ciudad ...



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Legarreta, M. de la P. (2026). *La implementación de los consejos de aula en el marco de la Ley Nacional N° 26.892 de 2013 para la promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas en escuelas primarias de gestión estatal en la zona norte de la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6079> ...

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

La implementación de los Consejos de Aula en el marco de la Ley Nacional N° 26.892 de 2013 “para la Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas” en Escuelas Primarias de Gestión Estatal en la zona norte de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

TESIS DE MAESTRÍA

María de la Paz Legarreta

maria-paz@live.com.ar

Resumen

Esta tesis se propone analizar la implementación de los Consejos de Aula en dos escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la Ley Nacional N.º 26.892, sancionada en el año 2013, que establece lineamientos para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. En particular, se busca comprender en qué medida estos Consejos, concebidos como espacios de participación estudiantil, logran consolidarse como prácticas democráticas reales o si, por el contrario, se desarrollan como dispositivos formales sin impacto sustantivo en la vida escolar.

El problema de investigación se centra en las tensiones que surgen entre las prescripciones normativas que impulsan la participación de los estudiantes y las condiciones institucionales, culturales y pedagógicas que condicionan su puesta en práctica. La hipótesis central sostiene que, aunque los Consejos de Aula tienen un gran potencial como herramienta pedagógica para el ejercicio de la ciudadanía en el espacio escolar, su implementación efectiva requiere del compromiso activo de los adultos, de la formación de los actores involucrados y de una cultura institucional que valore la participación como contenido educativo en sí mismo.

La investigación adopta una metodología cualitativa con una modalidad de estudio de casos. El trabajo de campo incluyó entrevistas semiestructuradas a los diferentes niveles de mediación en la implementación de políticas. Así, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a la gestión del Ministerio de Educación de la Ciudad, y a supervisoras, directivos y docentes de las escuelas estudiadas. Se realizaron observaciones participantes en Consejos de Aula y otras instancias institucionales, así como el análisis de documentos

escolares. Este abordaje permitió reconstruir las dinámicas institucionales que enmarcan la experiencia de participación estudiantil y relevar las distintas miradas y significados que los actores le otorgan a estos espacios.

Los principales resultados evidencian una diversidad de formas de implementación de los Consejos de Aula, altamente dependientes de los sentidos que los diferentes actores otorgan a los Consejos de Aula y a las problemáticas de la convivencia escolar, y del interés y la formación de los actores a cargo. En algunos casos, estos espacios se constituyen como instancias genuinas de deliberación y toma de decisiones, mientras que en otros adquieren un carácter meramente formal o se utilizan con fines disciplinarios, obviando otras dimensiones formativas contempladas en la ley. Se observa también una tensión entre las concepciones adultocéntricas de la participación —centradas en la mejora del clima escolar o la contención de conflictos— y las expectativas que tendrían los estudiantes, de encontrar espacios reales para expresar sus opiniones, plantear inquietudes y construir colectivamente normas de convivencia.

La investigación destaca el carácter ambivalente de los Consejos de Aula como dispositivos de formación y de construcción del clima escolar de las escuelas: pueden funcionar como herramientas democratizadoras o, por el contrario, como mecanismos de regulación que limitan y predeterminan la participación estudiantil. En este sentido, la tesis subraya que la participación estudiantil no debe entenderse únicamente como medio para alcanzar otros fines escolares, sino como un contenido pedagógico fundamental para la formación ciudadana, que requiere ser enseñado, practicado y sostenido institucionalmente.

Se concluye que, en los dos casos analizados, para garantizar una implementación efectiva y significativa de los Consejos de Aula es necesario reconocer el valor educativo de la participación, formar a los actores escolares en prácticas democráticas, generar condiciones organizacionales que sostengan estos espacios, y promover una cultura institucional que legitime la palabra de los estudiantes. Asimismo, se propone resignificar la conflictividad escolar no como un problema a evitar, sino como una oportunidad pedagógica para el aprendizaje de la convivencia en un marco de respeto, diálogo y construcción colectiva de normas.

Esta tesis aporta al campo de la investigación educativa al visibilizar una herramienta específica de la Ley de Convivencia poco abordada en estudios previos, y ofrece elementos analíticos y empíricos para repensar las políticas y acciones escolares orientadas a la participación y a la formación ciudadana en la escuela primaria.

Palabras clave: participación estudiantil, Consejos de Aula, convivencia escolar, ciudadanía, escuela primaria, políticas educativas.

Abstract

This thesis aims to analyze the implementation of Classroom Councils (*Consejos de Aula*) in two public primary schools in the City of Buenos Aires, within the framework of National Law No. 26.892, enacted in 2013. This law establishes guidelines for promoting coexistence and addressing social conflict within educational institutions. The study specifically seeks to understand the extent to which these Councils, conceived as spaces for student participation, are consolidated as genuine democratic practices or, conversely, function as formal devices with no substantial impact on school life.

The research problem centers on the tensions that arise between the normative mandates encouraging student participation and the institutional, cultural, and pedagogical conditions that shape their implementation. The central hypothesis posits that while Classroom Councils have significant potential as pedagogical tools for exercising citizenship within the school environment, their effective implementation requires the active commitment of adults, the training of all involved actors, and an institutional culture that values participation as an educational objective in itself.

The study adopts a qualitative methodology through a case study approach. Fieldwork included semi-structured interviews with various levels of policy implementation stakeholders. Interviews were conducted with officials from the City's Ministry of Education, as well as school supervisors, principals, and teachers from the participating schools. The research also involved participant observation in Classroom Councils and other institutional settings, along with the analysis of school documents. This approach enabled the reconstruction of the institutional dynamics surrounding student participation and the identification of the diverse meanings and perspectives that actors attribute to these spaces. The main findings reveal a variety of Classroom Council implementations, highly dependent on the meanings assigned to them by different actors, as well as their interest and training regarding issues of school coexistence. In some cases, these spaces function as genuine instances of deliberation and decision-making; in others, they are merely formal or are used primarily for disciplinary purposes, neglecting other educational dimensions outlined in the law. A clear tension is observed between adult-centric conceptions of participation—focused on improving the school climate or containing conflict—and students' expectations for authentic spaces in which to express opinions, raise concerns, and collectively construct norms of coexistence.

The study highlights the ambivalent nature of Classroom Councils as both educational tools and mechanisms for shaping the school climate: they may serve as democratizing instruments or, conversely, as regulatory mechanisms that limit and predetermine student participation. In this sense, the thesis underscores that student participation should not be understood merely as a means to achieve other educational goals, but rather as a

fundamental pedagogical content for citizenship education—one that must be taught, practiced, and institutionally supported.

The study concludes that, in both analyzed cases, in order to ensure the effective and meaningful implementation of Classroom Councils, it is necessary to recognize the educational value of participation, train school actors in democratic practices, create organizational conditions that support these spaces, and promote an institutional culture that legitimizes student voices. Furthermore, it proposes a redefinition of school conflict—not as a problem to be avoided, but as a pedagogical opportunity for learning coexistence through respect, dialogue, and the collective construction of rules.

This thesis contributes to the field of educational research by shedding light on a specific tool from the Law on Coexistence that has been scarcely addressed in previous studies. It offers both analytical and empirical insights to rethink school policies and actions aimed at fostering participation and citizenship education in elementary school.

Keywords: student participation, Classroom Councils, school coexistence, citizenship, elementary school, educational policy.

Universidad Nacional de Quilmes

Carrera: Maestría en Educación

Título:

La implementación de los Consejos de Aula en el marco de la Ley Nacional N° 26.892 de 2013 “para la Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas” en Escuelas Primarias de Gestión Estatal en la zona norte de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Autor: Legarreta María de la Paz

Directora: Dra. Cimolai Silvina

Fecha: marzo 2025

Índice

Introducción	7
Capítulo 1: Estado de la cuestión	11
1. Las producciones académicas sobre la convivencia escolar	11
2. Las leyes de convivencia del siglo XX en su contexto histórico	13
3. El camino desde los castigos, la disciplina y las amonestaciones a la convivencia y participación democrática. Leyes y reglamentos	18
4. La importancia de los CA como motor de cambio social.....	38
Capítulo 2: Enfoque conceptual acerca del problema.....	45
1. Discusión conceptual de la modernidad del dispositivo escolar	46
2. La producción social de las políticas educativas	51
3. La escuela como institución y como organización. Lo instituido y lo instituyente	54
4. Enfoque socio-culturales, escuela y situación	56
Capítulo 3: Objetivos.....	68
Objetivo general.....	68
Objetivos específicos.....	68
Capítulo 4: Metodología.....	69
1. Alcance y validez	70
2. Criterios para la selección de las instituciones.....	71
3. Estrategias para el relevamiento de la información y actores considerados.....	72
4. Estrategias para el procesamiento y análisis de la información	78
5. Consideraciones éticas de la investigación y auto-reflexividad	79
Capítulo 5: Resultados	80
1. Nivel de mediación central: la perspectiva de la coordinación ministerial del programa y los relevamientos realizados por la gestión del gobierno de la Ciudad.....	80
2. Escuelas analizadas	93
3. Nivel de mediación jurisdiccional: la perspectiva de las supervisoras escolares	96
4. Nivel de mediación de la gestión institucional: Análisis de entrevistas a directoras	100
5. Nivel de mediación de la gestión áulica: Análisis de entrevistas a docentes, actas y observaciones de CA.....	106
6. Análisis. Uso de cuadro de triangulación	117
Conclusiones.....	121
Referencias Bibliográficas.....	128
Anexo	136

Introducción

En las últimas décadas se han producido transformaciones significativas en los modos de concebir e intervenir sobre las situaciones de convivencia en la escuela primaria. Dussel (2005) argumenta que, analizando diferentes momentos históricos de nuestro país, es posible encontrar una cercana relación entre el orden disciplinario escolar y el orden político de cada momento. Frente a paradigmas centrados en las sanciones y castigos que funcionaron como organizadores durante gran parte del siglo XX, desde el retorno de la democracia en 1983 se comenzó a cuestionar el formato de la reglamentación de la convivencia escolar dentro de las instituciones educativas. A través de los años, este nuevo paradigma pone el acento en que sea tenida en cuenta la voz del alumnado en el marco de una construcción colectiva y democratizadora. Estas nuevas transformaciones fueron plasmadas en leyes y regulaciones nacionales, provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). De significativa importancia en los últimos años ha sido la sanción en 2013 de la Ley Nacional para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas N° 26.892, la cual plasmó variadas transformaciones en los modos de construir la convivencia en la escuela. Esta tesis se propone indagar específicamente las particularidades y desafíos de la implementación de los Consejos de Aula (CA), establecidos en dicha ley, en escuelas primarias de CABA.

Más allá de la mencionada ley, existen diferentes regulaciones y normativas que inciden en los modos de concebir y construir los CA: Ley de Educación Nacional 26.206/06; Resolución 239/14 Anexo I del Consejo Federal de Educación (CFE), Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el Nivel Inicial y el Nivel Primario; Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar, propuesta por la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 217/14; Resolución. 1619/04, y Programa Nacional de Convivencia Escolar.

Los Consejos de Aula son definidos como una forma organizativa de gestión compartida y una herramienta pedagógica que posibilita la participación de todos los actores, donde se privilegia el diálogo y la escucha del otro. Es un espacio donde circula la palabra y se establecen acuerdos. La Resolución 239/14, que reglamente la ley de 2013, los presenta como un espacio democrático dentro de la institución escolar donde se

desarrollan habilidades sociales y de comunicación interpersonal cuyo principal objetivo es la mejora del clima áulico, ya que regula los vínculos dentro de la institución escolar facilitando los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dentro del Consejo de aula se abordan conflictos, se reflexiona sobre acciones reparatorias ante el no cumplimiento de la norma acordada y se piensan proyectos e ideas para luego llevarlos a la práctica, donde los alumnos toman un rol protagónico.

A pesar de la profusa reglamentación, la experiencia cotidiana en diferentes instituciones educativas da cuenta de que no es tan sencilla su implementación porque se juega una complejidad de dimensiones institucionales, interpretativas y subjetivas de los diferentes actores involucrados. Asumir el desafío de la implementación de la Ley 26.892/13, y en especial la implementación de los Consejos de Aula como una propuesta institucional diferente en el nivel primario, trae aparejados momentos de incertidumbre, desacuerdos y encuentros que movilizan un cambio interno en la cultura institucional. Por tal motivo, se considera importante analizar cómo los docentes se involucran con el proyecto colectivo de los Consejos de Aula y cuál es la gestión institucional y las iniciativas del Ministerio de Educación de CABA que favorecen u obstaculizan su implementación. La tesis busca analizar el entramado de acciones y sentidos que se genera en la interacción entre los diferentes actores y niveles de gestión del sistema educativo, en cada proceso singular de puesta en acto e implementación de esa ley.

Las preguntas iniciales que guiaron el diseño de esta investigación fueron: ¿Cómo se implementan los Consejos Áulicos en el nivel primario? ¿Cuáles son las características de los Consejos de aula en el nivel primario? ¿Cómo se relaciona el compromiso de gestión institucional con la implementación de la Ley? ¿Cuáles son los actores que participan para la puesta en marcha de la Ley? ¿Cuáles son los aspectos organizacionales de las culturas y prácticas institucionales que se ven puestos en tensión a partir de la implementación de la Ley? ¿Cómo se habilita la participación conjunta y colectiva? ¿Cuáles son las estrategias utilizadas por los docentes para realizar los Consejos de Aula? ¿Cuáles son las problemáticas que identifican los docentes en su implementación? ¿Cuál es el sentir y pensar docente sobre los CA? ¿Cómo se permite la circulación de la palabra entre todos los miembros que participan?

Stephen Ball ofrece un interesante análisis sobre cómo se vincula la normativa en las prácticas cotidianas en las escuelas. Manifiesta que es en la práctica, en la acción, en lo cotidiano donde se puede observar realmente cómo se implementa la política educativa.

Los contextos son polifacéticos y “las escuelas en diferentes contextos tendrán diferentes capacidades, potenciales y límites” (Lauder et al, 1998, citado en Ball, S., 2012, p.11). La política educativa entra en cada escuela en forma particular, cada escuela tiene su contexto, su historia, perfiles de personal, experiencias individuales, lo que generará diferentes prácticas institucionales y modos de dar respuesta a la implementación de la normativa escrita.

Los diferentes miembros de la comunidad educativa “hacen” las políticas, aportando significado a las mismas, y como menciona Braun (2011), resignifican los textos donde están escritas esas políticas, lo hacen en relación a su contexto social, institucional, su biografía profesional y su ubicación en el sistema educativo. A su vez, se tiene en cuenta los conceptos desarrollados por Stephen Ball (1990) sobre la micropolítica de la escuela examina las dinámicas de poder, los intereses contrapuestos y los procesos de conflicto que ocurren dentro de las organizaciones educativas.

Por tal motivo, se decidió realizar un trabajo de campo en dos escuelas primarias de la zona norte de la Ciudad de Buenos Aires que, al modo de estudio de casos, contemplara las acciones y sentidos que se construyen sobre los CA en diferentes niveles de mediación: la gestión desde el Ministerio de Educación de CABA, las supervisiones de distrito, los equipos directivos y por último a los docentes que han experimentado la puesta en acto de los Consejos de Aula.

Para ello, se entrevistó a docentes, directores de cada escuela, supervisores escolares de los distritos y al referente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires a cargo del Programa de Convivencia Escolar. Las entrevistas fueron realizadas en 2020 y 2021¹, con ampliación en 2022 y 2023. Adicionalmente, se realizó un análisis de una encuesta proporcionada por el Ministerio de Educación, donde participaron 371 docentes de la formación de Facilitadores de Convivencia Escolar de toda la Ciudad implementada en 2018-2019.

¹ En el capítulo de Metodología se explicita cómo la pandemia influyó en el diseño e implementación del trabajo de campo.

Esta tesis se enfocó en comprender cómo la Ley de Convivencia, en especial los Consejos de Aula, se llevan a cabo en la escuela, reconociendo la influencia de los actores escolares y la cultura escolar en este proceso. Se consideró que analizarlos contextos institucionales, las experiencias de los supervisores, directivos y docentes y sus experiencias profesionales, permitiría obtener una visión más completa de cómo se materializa la presente política educativa y genera impacto o no en las escuelas.

Los CA aparecen en la normativa y ponen en tensión lo instituido, buscando dar un nuevo rol activo a los estudiantes en la construcción de acuerdos de convivencia. Mientras antes eran los receptores de castigos o sanciones, los CA incluyen a los alumnos de las escuelas primarias en la toma de decisiones, los hacen partícipes de los modos en que se regula y construye la convivencia escolar. Se observa una nueva forma de concebir y poner en acto la autoridad, la autoridad se modifica hacia formas que se presentan como más democráticas y participativas y que enfatizan en la reflexión y la convivencia colectiva.

La tesis se organiza del siguiente modo. En el capítulo 1 se presenta el estado de la cuestión con las producciones académicas sobre la convivencia escolar, las leyes de convivencia del siglo XX con un previo recorrido histórico sobre la disciplina (las leyes y reglamentos), los Consejos de Aula como motor de cambio social. En el capítulo 2 exhibe el enfoque conceptual acerca del problema, la discusión conceptual de la modernidad del dispositivo escolar, la producción social de las políticas educativas, la escuela como institución y como organización, el enfoque socio-cultural y la autoridad pedagógica. En el capítulo 3 se exponen los objetivos. En el capítulo 4 se presenta la metodología de la investigación (trabajo de campo, criterios para la selección de las instituciones, relevamiento, estrategias y análisis de la información, actores considerados, consideraciones éticas de la investigación). En el capítulo 5 se muestran los resultados obtenidos según los diferentes niveles de mediación: nivel de mediación central desde la perspectiva de la coordinación ministerial, escuelas analizadas, nivel de mediación jurisdiccional, nivel de gestión institucional, nivel de mediación de la gestión áulica. Finalmente se presentan las conclusiones.

Capítulo 1: Estado de la cuestión

1. Las producciones académicas sobre la convivencia escolar

En las últimas décadas se han impulsado numerosas publicaciones e investigaciones acerca del problema de la convivencia, dando cuenta de un nuevo paradigma para conceptualizar y actuar en las instituciones educativas. La democracia, la convivencia y la educación confrontan importantes desafíos en América Latina y el Caribe. (Cox² y colaboradores, 2005). Los autores señalan que la discusión para el debate sobre la educación para la ciudadanía democrática en América Latina, al que consideran uno de los más antiguos en el ámbito de la educación pública, es un tema que permanece abierto y siempre se renueva. Esta dialéctica refleja la naturaleza dinámica y variable de la democracia y la ciudadanía, reconociendo que la democracia es tanto un modo de vida como un proceso en desarrollo, siempre en construcción. Además, los esfuerzos por educar a todos para que puedan ejercer su ciudadanía han estado siempre amenazados, no solo por la falta de continuidad democrática en la región, sino también por la competencia con otros objetivos educativos. Según los autores mencionados, la visión contemporánea de la educación para la ciudadanía democrática implica reconocer que es fundamental promover el desarrollo de competencias, que abarcan conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas, para asegurar una participación activa en los ámbitos cívico y político dentro y fuera de la escuela. En la escuela se educa, se enseña a ser ciudadanos. Las competencias son fundamentales para el ejercicio de los derechos democráticos, tales como la libertad de pensamiento, conciencia, religión y expresión. Incluyen el derecho a reunirse, organizarse con otros y el voto. También desarrollar, fomentar y enseñar estas competencias son necesarias para cumplir con la ley, aceptar las decisiones de la mayoría y respetar los derechos de los demás. Además, es crucial desarrollar competencias que faciliten la comprensión de las necesidades y deseos de los otros, promoviendo así el bien

² Rosario Jaramillo Franco dirige y asesora el programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación de Colombia en donde participó en el desarrollo de los estándares de Competencias Ciudadanas y las pruebas Saber en el mismo tema. Cristián Cox es coordinador, en el Ministerio de Educación de Chile, de los equipos responsables de la reforma curricular en curso. También es Tinker Visiting Professor, 2004–2005, Universidad de Standford, Centro de Estudios Latinoamericanos y Facultad de Educación. Fernando Reimers es el Ford Foundation Professor of International Education en la Escuela de Post-grado en educación de la Universidad de Harvard, donde también dirige el Programa de Maestría en Política Educativa Internacional y el Centro de Educación Global.

común. En este sentido, el informe del Banco Interamericano de desarrollo menciona que la democracia y la educación enfrentan retos significativos en América Latina y el Caribe. Los desafíos democráticos se centran en encontrar soluciones no violentas a los conflictos, por lo que plantean que es fundamental que los estudiantes además de que desarrollen habilidades académicas, mejoren sus relaciones interpersonales y se involucren en la vida cívica.

Diversos estudios han puesto en relevancia que la efectividad de la convivencia escolar está dada por las acciones llevadas a cabo desde la escuela en forma colectiva, consensuada y colaborativa. Caballero Grande (2010) en su trabajo de investigación sobre convivencia escolar realizado en escuelas españolas, refiere en sus resultados que “hay una serie de medidas y actuaciones que se llevan a cabo en los centros educativos que favorecen la buena convivencia” (p. 154) . Este estudio concluye que en las medidas necesarias es esencial la cooperación entre todos los actores involucrados y la participación estudiantil. Además, el estudio destaca la importancia de sistematizar e institucionalizar las experiencias educativas que hayan logrado promover una cultura de paz, basada en los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas (1945).

Investigaciones realizadas en Argentina siguen la misma línea desarrollada (Reimers, 2003; Mastache y Devetac, 2017; Gómez Rodríguez, 2008). Mastache plantea que la convivencia requiere para su ejercicio efectivo que el docente fomente en los alumnos el “desarrollo de un conjunto de habilidades personales e interpersonales vinculadas con las capacidades para la escucha activa, la problematización y resolución pacífica de conflictos, la tolerancia a la frustración, la argumentación, el reconocimiento, la aceptación y el respeto por las múltiples diferencias identitarias, la construcción de legalidades y su respeto, el crecimiento con autonomía, el pensamiento independiente, la crítica social responsable, entre otras” (Mastache, 2019, p. 34). Además, agrega que son necesarios el respeto de los otros en sus singularidades, la participación activa en un contexto de protagonismo y la circulación democrática de la palabra para la convivencia pacífica y la ciudadanía democrática.

Colombo (2011) realiza un estudio sobre violencia y convivencia escolar en dos escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires durante el año 2007. En su estudio exploratorio y metodológico cualitativo utiliza como unidades de observación a docentes y directivos. Resalta en sus resultados que, entre las concepciones de convivencia escolar, las personas entrevistadas conciben a la comunicación y el diálogo entre los distintos

actores de la comunidad educativa como un aspecto central. Además, se priorizan estrategias basadas en la palabra y la escucha, como así también en el cumplimiento de las normas escolares.

Apple y Beane (2005) afirman que la participación democrática en las escuelas es el derecho de los estudiantes a participar en las decisiones que los afecten. De manera similar Feu Gelis et al. (2016) definen la escuela democrática como un conjunto de dinámicas escolares que afectan a la comunidad educativa, con base en valores y respeto por el otro, pensando en la convivencia y en el bien común. En esta línea se inscribe Tenti Fanfani (2005), donde expresa que: “el carácter distintivo de la ciudadanía calificada como «activa» supone un compromiso en los distintos espacios sociales donde se discute y produce el «bien común»” (p. 212).

Para concluir, se observa en la última década diferentes estudios empíricos a nivel mundial que han demostrado la importancia de gestionar la convivencia en las instituciones educativas. Particularmente en la Argentina Matías Súcari Marini (2018) investiga en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires durante el año 2016 los dispositivos de participación de los Consejos de Aula y los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) en escuelas primarias y sus incidencias en la construcción de convivencias democráticas. El autor menciona que como hasta el año 2013 no había ley que enmarcara la convivencia escolar en las escuelas primarias con la promulgación de la ley de convivencia 26.892 es una posibilidad para implementar dichos dispositivos de participación de manera regular, sistemática e institucional. Además, concluye que, la implementación de los CA y los AEC, genera importantes transformaciones en las instituciones, en los distintos actores de la comunidad educativa y en los vínculos que ellos tienen. Resalta que en las escuelas estudiadas existían diferentes conflictos entre adultos, “tensiones y resistencias en algunos docentes para la implementación de los CA y los AEC” (p.108). En esa misma línea, resulta interesante profundizar e investigar sobre la utilización de los Consejos de Aula y su puesta en acto como una herramienta pedagógica para promover la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2. Las leyes de convivencia del siglo XX en su contexto histórico

Para comprender la puesta en marcha de la Ley de convivencia de 2013, es preciso realizar un recorrido histórico sobre el contexto de su promulgación. La ley no es el

resultado de una iniciativa aislada, sino que está profundamente influenciada por el contexto histórico, político y social en el que se inscribe. Las decisiones acerca de la organización y gestión del sistema educativo en general y de las instituciones educativas en particular, así como de los contenidos a enseñar y las formas pedagógicas, reflejan las ideologías dominantes de una época, las disputas y tensiones sociales y las transformaciones políticas.

En palabras de Filmus (2007) la política educativa se integra en un conjunto más amplio de políticas públicas, lo que implica que el Estado adopta posiciones frente a diferentes temas, cuestiones que la sociedad o ciertos grupos consideran relevantes y que requieren una intervención colectiva. Esta acción se concreta a través de su integración en el sistema estatal. La relevancia estratégica de la educación se pone de manifiesto en que, a lo largo del último siglo, el Estado ha incrementado su influencia en el ámbito educativo con su función de legislar, financiar, certificar, evaluar y dirigir la educación. Por lo tanto, es imposible concebir la educación sin considerar al Estado y las políticas públicas, así como su papel fundamental en la configuración y aceptación de un orden social específico en un lugar y momento histórico determinado.

En lo que sigue se realizará un recorrido por el contexto histórico, político y social en el que fue promulgada la ley.

Durante el inicio del 2000 el país quedó sumergido en una situación crítica, ante la desigualdad, desempleo, precarización laboral, pobreza y malestar social, víctima de un modelo político y económico que estaba en decadencia. La crisis del modelo neoliberal tuvo un “fuerte impacto negativo en los sectores populares, incluyendo a una clase media que había descendido por el desempleo a la denominada categoría de “los nuevos pobres” (Alonso, G., Di Costa. V.2012).

Trujillo (2017), hace referencia que la Argentina venía de una época de políticas neoliberales que realizaron reformas estructurales, donde implicaron privatizaciones de las empresas públicas, políticas de liberación comercial, desmantelamiento del sistema público - estatal de protección social y una fuerte flexibilización del mercado de trabajo. Desde esta perspectiva, observa que esas medidas afectaron diferentes patrones de integración social. La primacía del mercado orientó la coordinación social y esto tuvo efectos regresivos sobre la situación general de los sectores populares” (p.3).

Efectivamente, durante los años noventa todo debate político se centró, según Romero (2010), en la estabilidad económica, “abandonando ilusiones caras a la sociedad, como el derecho a la salud, educación, jubilación y la igualdad de oportunidades garantizada por el Estado” (p.302). No obstante, en el sistema educativo se llevaron a cabo variadas reformas y transformaciones, como la Ley Federal de Educación de 1993 que fue la primera revisión integral de la Ley 1420.

Según un estudio presentado en base a los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) la tasa de pobreza se ubicaba en el 45% en mayo de 2001, para luego dispararse a máximos históricos de 65,5% en octubre de 2002 (Gasparini, , Tornarolli, y Gluzmann, 2019).

La combinación de la crisis social, política y económica, sumado a la corrida bancaria y “corralito”, produjo un acontecimiento cuyo punto culminante fueron las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001 (Rosso, 2001). La insatisfacción de la población no sólo se manifestó en protestas sociales, además hubo saqueos en diferentes comercios del país y muerte en las calles de más de 30 ciudadanos. Estos hechos en medio de un estallido social provocaron la renuncia del presidente, Fernando de la Rúa (1999-2001) culminando su mandato antes de lo esperado.

Como menciona Rosso (2021), es imposible comprender la situación social y política de las últimas décadas sin mencionar lo acontecido en la crisis del 2001. Hay que tener en cuenta que los dos años del gobierno de la Alianza con el presidente Fernando de la Rúa no hicieron más que acentuar el modelo de derecha iniciado con Carlos Saúl Menem en sus dos mandatos (1998-1999).

Las políticas implementadas en la época mencionada, apuntaron a la economía liberal en detrimento del bienestar de la mayoría del pueblo. La crisis de sus instituciones, el descontento popular, la exclusión y la pobreza, la inestabilidad política y la crisis económica se notó en el voto popular realizando un giro en la política social y económica argentina que estaba por venir.

Por consiguiente, con el cambio de gobierno, desde el año 2003 comenzó un proceso desde un nuevo paradigma económico y político, de reconstrucción social, un proceso donde se promovía la producción nacional y la restitución de derechos, desde un Estado presente y activo (Gatti, 2015).

Por cierto, construir un modelo de crecimiento con inclusión social también requería de la proyección de un nuevo paradigma, que reubicara al Estado como protagonista indispensable de las transformaciones por venir (Nejamkis, l. 2012), como lo anunciaba en ese entonces el señor presidente de la nación, doctor Néstor Kirchner, en su discurso ante la honorable asamblea legislativa 25 de mayo de 2003, el Estado debía actuar como “el gran reparador de las desigualdades sociales³”.

Como dice Danini (2016) “tanto las políticas laborales como aquellas específicamente de protección social fueron enmarcadas en un paradigma de derechos”. (p.11). La etapa comprendida entre los años 2003-2015 fueron presidentes Néstor Carlos Kirchner presidente de los argentinos en el período 2003-2007 y luego, su esposa Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) quienes aportaron cambios en la política argentina donde el foco estuvo puesto en lo social, la inclusión y la amplitud de los derechos sociales.

En busca de una sociedad con mayor igualdad social, durante el periodo mencionado, se observa un Estado presente, un Estado articulador de las políticas sociales, garante y protector. Así lo manifiesta la presidenta, Cristina Fernández de Kirchner ⁴en un discurso en el año 2007: “Créanme argentinos y argentinas, este es el camino: Integración, inclusión, cooperación y solidaridad para todos los argentinos y argentinas”.

Por su parte, la ministra de Desarrollo Social, la Dra. Alicia Kirchner (2003-2015), menciona que este nuevo proyecto pensado para los argentinos se fundamenta en la recuperación de la política como herramienta de transformación social, políticas que harán énfasis en la reindustrialización del país, un proyecto pensado para crear nuevos puestos de trabajo y para el fortalecimiento del mercado interno.

Por cierto, con este proyecto que se postuló como nacional, popular y democrático se pensaron diversas políticas de inclusión y de mejora de condiciones de vida para los sectores más postergados y vulnerables de la sociedad.

³ Discurso del señor presidente de la nación, doctor Néstor Kirchner, ante la honorable asamblea legislativa 25 de mayo de 2003.

⁴ Cristina Fernández de Kirchner, San Isidro, provincia de Buenos Aires, 27 de diciembre de 2007.

Efectivamente, en este marco se tomaron diferentes medidas abarcando muy variadas áreas y problemáticas del país, que dan cuenta del atravesamiento transversal de las intenciones de este nuevo período histórico. En el Anexo 2, se realiza un recorrido por estas transformaciones en muy diversos ámbitos, tales como soberanía, género, trata de personas, protección integral de niños, adolescentes y jóvenes, protección social, salud, adultos mayores, economía social, trabajo rural, empleados de casas particulares, comunicación, vivienda, código civil y comercial, etc. En lo que sigue, nos focalizaremos en presentar los relativos al sistema educativo en general.

En el área de educación, encontramos la promulgación de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206 ,2006), que establece la enseñanza media obligatoria como gran cambio en la cantidad de años de escolaridad obligatoria establecida en nuestro país.

Por otra parte, la Ley de Financiamiento Educativo, que garantiza un piso de inversión anual no menor al 6% del Producto Bruto Interno.

También se suma la creación de 18 nuevas universidades Nacionales públicas y gratuitas, distribuidas a lo largo del territorio argentino, además se crea 1 instituto universitario y 5 universidades provinciales. Se autorizan también 7 universidades y 2 institutos universitarios privados.

El programa de terminalidad escolar denominado “FINES” (R.N. 917, 2008), que tiene entre sus propósitos el ofrecer a los jóvenes y adultos de todo el país la implementación de un plan específico, adaptado a sus posibilidades y necesidades, para la finalización de sus estudios primarios y/o secundarios y se le suma el Plan Nacional de Becas estudiantiles que consiste en una ayuda monetaria anual para la finalización de la escolarización obligatoria.

El Programa Conectar Igualdad, estableció el suministro de una notebook a estudiantes y docentes de las escuelas públicas de gestión estatal, incluyendo a entidades de educación especial y a Institutos de Formación Docente.

El plan PROG.R.ES.AR (Decreto N° 84/14). El Programa de Respaldo a Estudiantes de la Argentina, a través de una asignación monetaria, está orientado a jóvenes de entre 18 y 24 años de edad para que finalicen su escolaridad obligatoria, para generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones de capacitación.

inicien o faciliten su educación superior y/o realicen experiencias de formación y/o prácticas en ambientes de trabajo.

Cabe mencionar, la promulgación en este periodo de la Ley de Educación Sexual Integral, (ley 26.150,2006) la cual establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos. El programa abarca aspectos éticos, psicológicos, genéticos, biológicos, fisiológicos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes. Tiene entre sus objetivos el reconocimiento del diálogo como instrumento para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás, la construcción de una ciudadanía participativa, crítica, comprometida y responsable con prácticas y valores que promuevan la justicia, igualdad, la solidaridad, la responsabilidad y el respeto de los derechos propios y de los derechos de los otros.

El recorrido realizado ha dado cuenta de cómo la promulgación de la Ley de Convivencia está indisolublemente ligada al contexto histórico, político y social en el que se desarrolló. Las leyes educativas se relacionan estrechamente con los intereses y valores de una sociedad en un momento dado y no están exentas de disputas, tensiones, pugnas de poder que son también reflejo de las tensiones y transformaciones sociales y políticas de cada época. Comprendemos que, dentro de esta política de inclusión social y de transformaciones en el campo educativo confluyen en ciertos modos de pensar la sociedad y la educación dentro de lo cual es entendible que en el año 2013 se promulgue la Ley 26.892 de Convivencia. La presente ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, presenta entre sus objetivos el garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica, donde se fomente la cultura de la paz (art.3).

3. El camino desde los castigos, la disciplina y las amonestaciones a la convivencia y participación democrática. Leyes y reglamentos

A lo largo de la historia se han tomado diferentes medidas sobre la disciplina en el ámbito escolar, cada una de ellas basadas en diferentes formas de concebir el orden escolar.

Tengamos en cuenta que en el recorrido histórico de la educación argentina hemos pasado desde castigos físicos y penitencias a amonestaciones (Narodowski, 1993 citado en Fridman, 2013) y luego, a la actual implementación de un sistema democrático donde se pone el acento en que sea tenida en cuenta la voz del alumnado en el marco de una construcción colectiva y democratizadora del sistema escolar de convivencia. En cada uno de estos momentos, el modo de circulación de la autoridad y de la norma dentro de la institución escolar adquirió características particulares. Es decir, de la “disciplina como castigo hacia una noción reparadora de la conducta, enfatizando la reflexión y la convivencia” (Baquero, et. al, 2012).

Comenzando el recorrido histórico, luego de ser aprobada la Ley 1420 de Educación (8 de julio de 1884) bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, el Consejo Nacional de Educación desplegó diferentes medidas tendientes a suplantar los castigos directos sobre el cuerpo de los estudiantes por otras formas disciplinarias que lograsen un equilibrio entre “consenso y coerción”. En el artículo 28 se menciona que queda prohibido “Imponer a los alumnos castigos corporales o afrentosos”. Por tales prácticas, el Consejo relevó⁵ y cesó de sus cargos a los maestros que utilizaban estos castigos e instauró el ideal de un maestro, un maestro como ejemplo de las conductas que debían caracterizar el orden escolar (Litichever et al, 2008).

3.1. El orden escolar a principios del siglo XX. Las escuelas normales y los colegios nacionales

Más adelante, a fines del siglo XIX y a principios del Siglo XX, se produjo una gran ola migratoria desde países europeos, el tercer Censo Nacional de Población realizado en 1914 señala que una parte significativa de la población de Argentina (30 %) era inmigrante. Ante este panorama, la escuela era una herramienta útil y un pilar fundamental para la normalización de una población heterogénea ya que se requería que los nuevos habitantes que arribaban a la República Argentina naturalizaran ciertas formas

⁵ Información publicada en El monitor de la educación común. Año 54 No. 743 Nov 1934. Ejemplo: Exp. 21468/B/934. “Apercibir severamente a la maestra ayudante de la escuela N9 73 de la provincia de Buenos Aires, señora Sofia Motta de Bermues, acusa de haber aplicado castigos corporales a sus alumnos, previniendo que de incurrir nuevamente en esa falta se adoptara una medida más severa.”

sociales, conductas, valores nacionales y reglas de proceder con el objetivo de convertirse en ciudadanos argentinos.

A medida que se establecían instituciones de enseñanza media en diferentes partes del país, se promulgaron reglamentos sucesivos para unificar criterios sobre su funcionamiento. Inicialmente, existían dos modalidades: colegios nacionales y escuelas normales, y cada una tenía sus propios reglamentos hasta 1943. Estos reglamentos diferían principalmente según la situación del alumno, siendo más estrictos en las escuelas normales, ya que se esperaba que los futuros docentes tuvieran un comportamiento “ejemplar”.

Así, podemos observar el comparativo de estas dos reglamentaciones de principios del siglo XX. Ambos reglamentos comparten similitudes en cuanto al énfasis en el respeto a superiores, la asistencia puntual y las consecuencias por mala conducta. Para comprender este periodo he tomado especialmente en cuenta los artículos que tienen que ver con las sanciones y faltas. Observamos algunos puntos de reglamentos de la provincia de Buenos Aires.

Reglamento para escuelas normales (1925)

El régimen de disciplina era sumamente estricto en razón de tratarse de alumnos-maestros. En cuanto a los deberes de los alumnos del curso, el artículo 143 establecía “respetar a sus superiores, a los miembros del personal y a sus condiscípulos dentro y fuera de la escuela; asistir puntualmente a las clases y conducirse en ellas con aplicación y cultura; observar arreglo y limpieza en su indumentaria y persona; cumplir las descripciones del presente reglamento y las que dictara el director”.

Está prohibido a los alumnos entrar en aulas distintas de la que cada uno tiene asignado; tomar parte en actos de indisciplina colectiva; llevar a la escuela libros o papeles que no tengan relación con sus estudios; realizar dentro o fuera de la escuela actos que comprometan el prestigio del establecimiento.

La falta a lo establecido del artículo anterior ocasionará la expulsión inmediata por un año o más según la gravedad debiendo observarse al aplicar la pena los requisitos establecidos en el presente reglamento (art 145).

Por otra parte, se aclara que las roturas hechas en las paredes, bancos, material de enseñanza, etcétera serán reparadas por el alumno o alumnos que los causasen Quienes

no podrán Volver al establecimiento mientras no hagan efectiva dicha reparación el cumplimiento de los establecido además no excluye las medidas disciplinarias si hubiera lugar a ella (art 146).

En dicho reglamento se aclara que era causa de expulsión definitiva: la mentira contumaz, la inmoralidad grave, el desaseo incorregible, la inmoralidad grave, las faltas de respeto reiteradas y graves al superior (art.161).

Podemos observar en este reglamento la intención de preservar la imagen del docente como "modelo". Esto explica que se incluyen como causas sancionables a los alumnos-maestros el desaseo.

Reglamento para los Colegios Nacionales (1905)

Está prohibido a los alumnos entrar en aulas distintas de las que a cada cual correspondan agruparse las galerías patios o puertas del colegio mientras funcionan las clases; presentar ante su supervisores verbalmente o por escrito peticiones quejas o reclamos lo que solo podrá hacerse en forma individual y reservada; usar armas, proferir expresiones groseras, dar gritos y silbidos, escribir en las paredes pisos y puertas, estacionarse en las entradas y vestíbulos, fumar y permanecer con el sombrero puesto en el establecimiento (art.90).

El presente reglamento en el capítulo 13 de las faltas contra la disciplina y las correcciones aplicables a los alumnos por mala conducta dice que son: exclusión de un curso o de todos los cursos dictados por un mismo profesor durante cierto tiempo, separación temporal de todos los cursos y del colegio; expulsión definitiva del colegio (art 115).

Analizando estos reglamentos se devela que en las prácticas cotidianas institucionales existían de algún modo otro tipo de “correcciones/sanciones” ya que con respecto a los profesores el artículo 122 menciona que “en ningún caso, bajo pena de exoneración inmediata, podrá imponerse a los alumnos otras correcciones que las establecidas en el artículo 115. Las correcciones aplicables a los funcionarios son desaprobación y amonestación en privado, suspensión, destitución. Y debió continuar ya que el artículo 165 del reglamento de las escuelas normales (1925) especifica que “en ningún caso bajo pena de exoneración inmediata, podrá imponerse a los alumnos otras correcciones que las indicadas en este Reglamento.

En 1934, el Reglamento De la Torre reforzaría la idea de lo punitivo en el régimen disciplinario basado en la autoridad y que debía ser cumplido sin cuestionamientos (Echegaray, Expósito ,2021). El ministro de justicia e instrucción pública del gobierno de Agustín P. Justo prohibió por decreto el funcionamiento de los centros de estudiantes en las escuelas medias del país. decreto que perduró durante 50 años. Durante la presidencia de Raúl Alfonsín en el año 1988 fue derogado.

3.2. La década de 1940 y el surgimiento del sistema de amonestaciones

Por su parte, Prieto (2009), analiza el origen y la vigencia del sistema de amonestaciones que se aplicó en los establecimientos de enseñanza secundaria desde 1943 hasta fines del siglo XX. Este sistema se basaba en un reglamento general que buscaba unificar la normativa dispersa y establecer sanciones graduales por mala conducta. La autora describe las características y los efectos de este régimen disciplinario, que implicaba la pérdida de la regularidad y la posible expulsión de los alumnos que acumularan un determinado número de amonestaciones. La autora también examina las resistencias y los cambios que se produjeron en el sistema de amonestaciones a lo largo de las décadas, así como las tensiones entre las autoridades educativas, los docentes y los estudiantes.

En marzo de 1943 el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública encomendó a la Dirección General de Instrucción Pública, al Sr Atilio L. Benna y colaboradores, la redacción de un proyecto de Reglamento General para los establecimientos de enseñanza media (Resol. 29/03/1943). Analizando el texto de la misma, podemos encontrar que el objetivo era unificar la multiplicidad de reglamentos y disposiciones vigentes hasta ese momento y redactar un Reglamento General.

Según el director general de Instrucción Pública, había que ordenar las disposiciones reglamentarias ya que existían más de 1.550 artículos de distintos reglamentos, 600 decretos y resoluciones y circulares del Ministerio y de la Inspección General de Enseñanza que alcanzaban a un millar lo que llevaba a encontrarse con una elevada dispersión de la normativa. Entonces, luego de su análisis y ordenamiento en forma expeditiva, el proyecto fue presentado y aprobado como Decreto N° 150.073, el 17 de mayo de 1943.

En la sanción del Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, se establecieron las normas disciplinarias que debían regir, a nivel nacional,

en el nivel medio de enseñanza. Esta normativa especificaba que la dirección de cada institución educativa debía formular sus reglamentos internos disciplinarios sin apartarse de las normas generales contenidas en este decreto (art. 431).

Aquella normativa, conocida como el “sistema de amonestaciones”, subsistió con algunas modificaciones, durante poco más de medio siglo en todo el país.

El reglamento establecía que el vicedirector debía llevar un registro de las suspensiones y amonestaciones de los alumnos, y además era el que debía “vigilar el cumplimiento de las medidas disciplinarias aplicadas a los alumnos” (art. 30).

La presente reglamentación se encargó de jerarquizar las sanciones aplicables por mala conducta. Es interesante la lectura del art. 200 donde menciona que las “correcciones” aplicadas eran establecidas en el siguiente orden: amonestación; separación temporal del establecimiento; expulsión definitiva del establecimiento o establecimientos de la República. En relación con las amonestaciones, debían aplicarse según el criterio del Rector o director en número proporcional a la falta cometida. Al llegar a las veinticinco amonestaciones durante el ciclo lectivo, el alumno perdía la condición de alumno regular. No obstante, el reglamento contemplaba una excepción: el alumno podía solicitar un margen de cinco amonestaciones más. Era el Rector o el Director quien, luego de verificar los antecedentes del estudiante y observar que éste no recaía en faltas graves, podía concederle dicho margen.

En el reglamento se establecía que las causas de expulsión definitiva eran: la inmoralidad grave, las faltas reiteradas y graves de respeto a profesores o autoridades de la casa, como asimismo una notoria mala conducta observada por el alumno dentro o fuera del establecimiento, y todas las que el Consejo de Profesores considere tales (art. 205). El Reglamento General garantizaba que el alumno fuera escuchado antes de ser juzgado. Finalmente, la expulsión se dictaría con los votos de, por lo menos, las dos terceras partes de los profesores miembros del Consejo. La expulsión implicaba la pérdida de la condición de regular del alumno en tanto quedaba inhabilitado a continuar sus estudios en otro establecimiento durante el curso escolar.

3.3. Las políticas educativas de control y restricción durante la última dictadura en Argentina (1976-1983)

Las políticas educativas puestas en marcha durante el período 1976 – 1983 persiguieron ejercer un control pleno sobre los actores y las instituciones. El control no

solo fue ideológico, también fue un control del comportamiento del alumnado y de los actores escolares (Legarralde, 2009). Se puso foco en el Control sobre la pedagogía, metodología, material de lectura y estudio, control sobre los cuerpos, disciplina en su vestimenta y conductas.

Uno de los documentos más conocidos, emitido por el Ministerio de Cultura y Educación en 1977, fue la Resolución N° 538. La autora Romina de Luca (2013) analiza la educación argentina en la época de la última dictadura militar. Destaca que hacia 1978, el régimen castrense perteneciente al régimen militar difundió por las escuelas un documento denominado “Subversión en el ámbito educativo: conozcamos a nuestro enemigo”. En la práctica, constituía un manual para la detección de agentes peligrosos (subversivos) en la vida escolar. Se partía de un balance:

“La institución educativa ha sido alcanzada y afectada por la prédica y el accionar de nefastas tendencias ideológicas, (...) Como consecuencia (...) se observan omisiones y transgresiones a las normas que rigen el tratamiento y respeto que se debe a los símbolos nacionales.”⁶

Tedesco (1983) señala que durante el periodo comprendido entre 1976 y 1982, se dictaron una serie de medidas que suprimían todas las formas participativas vigentes. Incluso las sanciones disciplinarias podían ser por:

“Conductas e inconductas de los alumnos que se considerarán sancionables conforme a los artículos 200 a 206 del reglamento general interno (para educación media y superior): 1. con relación a la persona. (...) - El desaliño personal en forma reiterada y no corregido luego de observaciones verbales; - Falta de aseo; - Cabello largo que exceda el cuello de la camisa en los varones y no recogido en las niñas; - Uso de la barba en los varones y maquillaje excesivo en las mujeres; - Vestimenta no acorde con las instrucciones impartidas por la dirección del establecimiento o por las autoridades superiores; - La falta de corrección y buenos modales; - Juegos de manos.” (Circular N.º 60 de 1976).

⁶ Resolución n° 1635, 1978 noviembre 3. (p. 2), Boletín de Comunicaciones, n° 61, 1978, 3 de noviembre.

Antes del golpe, la Circular n° 6, del 22 de enero de 1975. Resolución n° 41 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, el Sr O. Ivanissevich resalta en el texto que “resulta conveniente de acuerdo a la experiencia recogida, suspender la creación de nuevos centros de estudiantes, así como las actividades estudiantiles de los ya existentes. Luego en la Disposición N° 32 del 21 de abril de 1976 se agrega” ...se ha dejado en suspenso la vigencia de toda norma referida a: representación estudiantil, elección y actuación de delegados en cursos o divisiones.”

Varias de estas disposiciones⁷ eran reglamentadas también hacia los profesores y, en la síntesis de uno de los representantes del Ministerio de educación, se definió el mejor clima educativo como un clima de respeto, orden y silencio. (Tedesco, 1985, p. 63). Circular N.º 60 de la DINEMS (Dirección Nacional de Educación media y superior).

El Proceso de Reorganización Nacional, que comenzó en 1976, llevó a cabo diferentes acciones que incluyeron la expulsión, desaparición, tortura, secuestro, encarcelamiento y asesinato de muchos jóvenes, incluyendo estudiantes de secundaria. Los eventos que tuvieron lugar durante” la Noche de los Lápices” (16-09-1976) es un ejemplo del plan sistemático destinado a eliminar a los estudiantes activistas.

3.4. Las transformaciones en la vuelta al sistema democrático (1983)

Con el advenimiento de la democracia, a comienzos de 1984, se derogaron todas las reglamentaciones que atentaban contra los principios de la democratización y la participación de los estudiantes, mencionadas en los párrafos anteriores. Se dictaron, en consecuencia, resoluciones ministeriales y circulares por parte de la Dirección Nacional de Educación Media (DINEM) 16 –en un breve período de tiempo– que promovían la creación de Asociaciones o Centros y reconocían el derecho a la participación de los estudiantes (Más Rocha y Lizzio, 2012), con el objetivo de “hacer de la escuela media un espacio de socialización no autoritaria” (Manzano, 2011).

⁷ Entre 2013 y 2015 el Estado desclasificó 9.037 decretos secretos, firmados entre 1957 y 2003 por diferentes presidentes, muchos de ellos de facto. El 79 % de esa cifra, 7.114, fueron rubricados durante la última dictadura militar. Se encuentran publicados en 26 PDFs, alojados en el sitio web del Boletín Oficial. INFOBAE 04. Mayo, 2019.

Por otra parte, Sús (2006) plantea que las políticas educativas desarrolladas a partir del retorno de la democracia buscaron promover la democratización del espacio escolar a través de la instauración de un modelo de convivencia que desterrara el modelo de disciplinamiento propio de una cultura de mando-obediencia de años anteriores, buscando una construcción colectiva de las normas involucrando a todos los actores de la comunidad educativa. Sin embargo, la normativa vigente continuaba siendo la misma.

La cultura del mando-obediencia, según la llamaron Gvirtz y Palamidessi (1998), fue el resultado de las condiciones sociales que se impusieron durante la dictadura militar y que persistieron después del retorno de la democracia en 1983.

Sús (2006) señala en su análisis de un estudio de caso en la provincia de Río Negro que, a partir del retorno de la democracia, se impulsaron políticas educativas que pretendieron instalar un modelo de convivencia basado en la participación, el diálogo y el respeto por la diversidad, en contraposición al modelo de disciplinamiento autoritario y verticalista que caracterizó al período dictatorial. Sin embargo, advierte que la normativa vigente no se modificaba sustancialmente, y que persistían prácticas y representaciones que reproducían el viejo modelo.

Es importante en este punto rescatar algunas acciones principales realizadas por el gobierno del presidente democrático Raúl Alfonsín (1983-1989). Por ejemplo: La Ley de Protección del orden constitucional y la vida democrática de 1984 (ley 23.077) conocida como "Ley de la democracia" derogó varias leyes de facto. En el artículo 1° dice que las normas que hubieren sido derogadas, reemplazadas y modificadas por las leyes⁸ mencionadas recuperan su vigencia. Se promulgó con el propósito de fortalecer las instituciones democráticas y prevenir acciones subversivas o antidemocráticas. Por ejemplo, fue derogada la Ley de facto de SEGURIDAD NACIONAL, Penalidades para las actividades subversivas en todas sus manifestaciones. (LEY N.º 20.840/74).

⁸ ARTICULO 1° – Deróganse los artículos 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 10, 11 y 12 de la Ley N° 20.840, y las leyes de facto números 21.259, 21.264, 21.267, 21.268, 21.272, 21.322, 21.325, 21.449; los artículos 1°, 2°, 3° y 7° de la Ley N° 21.459; 21.460, 21.461, 21.463, 21.634, 21.886, 22.928 y 21.338, con excepción de las disposiciones a que se refiere el artículo 2° de la presente en cuanto a esta última ley. Las normas que hubieren sido derogadas, reemplazadas y modificadas por ellas recuperan su vigencia.

Recordemos que hoy 998 sobre las 4449 leyes de nuestra legislación actual corresponden a leyes aprobadas por dictaduras militares. Habría que decir también que el “retorno de la vida democrática” supuso la tarea de “poner en pleno funcionamiento las instituciones del país y de transformar” la educación de acuerdo a los “requerimientos de esta etapa de la vida nacional” (MEyJ, 1987: 5 mencionado por Wanschelbaum, 2014).

Desde que asume Alfonsín la presidencia (1983-1989) estableció en su agenda política priorizar la educación. Con tal objetivo se promulga la Ley 23114 en 1984 la cual convoca al segundo Congreso⁹ Pedagógico Nacional con la participación de diversos sectores de la educación y la sociedad argentina “estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas” (art.1). El objetivo del Congreso fue analizar, reflexionar, discutir la situación educativa, difundir las diferentes alternativas de solución, asesorar al gobierno y estrechar lazos entre educadores argentinos con otros educadores latinoamericanos. La ley establece la comisión organizadora, la comisión honoraria de asesoramiento y la forma de organización del Congreso en las distintas jurisdicciones educativas.

El Congreso Pedagógico Nacional culminó con una Asamblea General en Embalse del Río Tercero en 1988. “De la etapa de Alfonsín recibimos la reorganización del sistema educativo después de la última dictadura” dice el ex ministro de educación Alejandro Finocchiaro¹⁰ (2023).

Se valoró la relevancia de aplicar una política educativa democrática, enfatizando la necesidad de suprimir el autoritarismo y los aspectos punitivos y restrictivos presentes en el sistema educativo. En la segunda parte del informe “Política educacional en marcha”, destinada a evaluar el primer año de gestión de la presidencia de Alfonsín, se destacó que se habían implementado diversas medidas para abordar la urgencia de democratizar la educación. (Wanschelbaum ,2014). Primeramente, se habían dejado “sin efecto todas las disposiciones internas de signo autoritario consideradas punitivas y no

⁹ El primer Congreso pedagógico nacional había sido en 1882 durante la presidencia de J.A.Roca, el cual sentaría las bases para la Ley N° 1420 de Educación Común de 1884 que estuvo en vigencia hasta la promulgación de la Ley Federal de Educación en el año 1993.

¹⁰ Nota: 40 años de democracia: las 10 leyes que transformaron la educación argentina - Infobae

punitivas buscando establecer una nueva relación dinámica de carácter participativo entre los maestros, profesores y alumnos” (Ministerio de educación y justicia, 1984); Además, se autorizó el funcionamiento de los Centros estudiantiles¹¹, bajo la supervisión docente de las autoridades educativas, y se introdujeron reformas en la asignatura instrucción moral y Cívica¹², a los fines que los estudiantes tomaran conciencia de sus derechos y obligaciones con la comunidad, conocieran la substancia y la dinámica de las instituciones republicanas” (p.12). en esta misma orientación se incorporó como materia obligatoria el estudio de la Constitución nacional, “como prenda de paz y de unión, ya que nuestra tradición nacional, en materia educacional, fue siempre republicana y democrática”

Al cumplirse un año de gestión de Alfonsín en dicho documento informa que: El sistema educativo argentino funcionó: “Como un transmisor de ideologías autoritarias, bajo un ordenamiento vertical, no participativo. Fomentador de la obediencia en sí, de la ausencia del espíritu crítico, del temor a la oposición, la discusión y la rebeldía. Y esto fue, asimismo un generador de reacciones favorecedoras de comportamientos anárquicos y destructivos”.

El documento “Política educacional en marcha” publicado en 1984 por el Ministerio de Educación y Justicia de Argentina tiene en su portada la siguiente frase: “la escuela es la democracia. Hacer de toda la república una escuela”.

Normativas en la vuelta a la democracia

La Ley Federal de Educación N.º 24.195, sancionada en el año 1993, fue una legislación que regulaba el derecho de enseñar y aprender en todo el territorio nacional que reemplazó a la Ley 1420. Esta ley establecía los fines, objetivos, principios y organización del sistema educativo nacional, así como los derechos y obligaciones de los educandos, los padres y los docentes. Entre los artículos más importantes de esta ley en lo que refiere a la convivencia escolar se encuentran el 5, el 6, el 43 y el 45.

¹¹ Decreto del poder ejecutivo Nacional N° 898/84 por el cual se autoriza la creación y funcionamiento de asociaciones estudiantiles en establecimientos de nivel medio.

¹² Resolución 536/84 y Resolución N°148/84, relacionada con la actualización y reordenamiento de los contenidos de la asignatura Educación Cívica en el nivel medio.

El artículo 5 establece que el Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios como el establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa.

El artículo 6, por su parte, define el perfil del egresado del sistema educativo nacional como una persona integral y permanente, con vocación nacional, que se realice en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiada por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, transformadores de la sociedad, defensores de las instituciones democráticas.

El artículo 43 reconoce los derechos de los educandos a recibir una educación que posibilite tanto el desarrollo de sus conocimientos y habilidades como su sentido de responsabilidad y responsabilidad social; a ser respetados en su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales y políticas en el marco de la convivencia democrática;

Finalmente, el artículo 45 establece las obligaciones de los padres respecto a la educación de sus hijos/as. Entre ellas se encuentran: Respetar y hacer respetar a sus hijos/as las normas de convivencia de la unidad educativa.

Luego, la Ley Nacional de Educación del año 2006 reemplazó a la Ley Federal de Educación de 1993 y estableció cambios significativos en el sistema educativo argentino.

La Ley de Educación Nacional de Argentina, la Ley 26.206, tiene como uno de sus objetivos principales garantizar el derecho a una educación de calidad para todos/as los/as ciudadanos/as. Para ello, establece en su artículo 8° que la educación debe brindar las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Estos valores se reflejan también en los criterios generales que el Consejo Federal de Educación fija para la organización de las instituciones educativas, según el artículo 123 de la presente Ley. Entre estos criterios se destacan el promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y

participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar, el brindar a los equipos docentes la posibilidad de contar con espacios institucionales destinados a elaborar sus proyectos educativos comunes, el definir su código de convivencia y el desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos.

Estas disposiciones apuntan a crear un clima escolar propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal y social de los/as estudiantes.

Por su parte, el artículo 127 de la Ley establece los deberes de los/as alumnos/as, que son estudiar y esforzarse por conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades y posibilidades, participar en todas las actividades formativas y complementarias, respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa, participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros/as a la educación y las orientaciones de la autoridad, los/as docentes y los/as profesores/as, respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar, asistir a clase regularmente y con puntualidad. Estos deberes implican un compromiso activo y responsable con el proceso educativo y con el respeto a los derechos humanos.

Tanto la Ley Federal de Educación N.º 24.195 sancionada en 1993 como la Ley Nacional de Educación del año 2006, la Ley 26.206, establecen disposiciones en relación a la convivencia escolar en Argentina.

En cuanto a las similitudes, ambas leyes reconocen la importancia de la convivencia pacífica y respetuosa en el ámbito escolar. La Ley Federal de Educación de 1993 establece que el Estado debe fijar los lineamientos de la política educativa respetando los derechos y principios que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa. De manera similar, la Ley Nacional de Educación del año 2006 reconoce la necesidad de promover un clima escolar propicio para el aprendizaje y el desarrollo personal y social de los estudiantes. Ambas leyes también establecen la importancia de respetar los valores fundamentales de libertad, solidaridad, igualdad, justicia y responsabilidad.

Por otro lado, hay diferencias importantes en las disposiciones de ambas leyes con respecto a la convivencia escolar. La Ley Federal de Educación de 1993 establece las

obligaciones de los padres en relación a la educación de sus hijos, incluyendo el respeto y la promoción de las normas de convivencia de la unidad educativa. La Ley Nacional de Educación del año 2006, por su parte, establece los deberes de los estudiantes, como el respeto a la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, y la participación en la mejora de la convivencia escolar y el clima de estudio en la institución. Además, esta ley establece criterios generales para la organización de las instituciones educativas, que incluyen la promoción de dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los estudiantes, y la elaboración de proyectos educativos comunes por parte de los equipos docentes.

En resumen, tanto la Ley Federal de Educación de 1993 como la Ley Nacional de Educación del año 2006 reconocen la importancia de la convivencia escolar, pero establecen diferentes disposiciones para promover y proteger la convivencia pacífica y respetuosa en las instituciones educativas argentinas.

Este recorrido histórico desde fines del siglo XIX hasta comienzos del siglo XX ha mostrado los vaivenes, los cambios, las transformaciones y las permanencias en los modos de concebir el entrelazado entre orden escolar, modos legítimos de interactuar y comunicarse entre actores, y su relación o no con la formación ciudadana. En el apartado que sigue se presenta y desarrolla la Ley Nacional de 2013 que es el marco de los Consejos de Aula que se analizan en la presente tesis. Se verá cómo dicha Ley se organiza en base a principios orientadores establecidos por lineamientos internacionales y legislaciones nacionales; así como interactúa en su implementación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con leyes y normativas propias de la ciudad.

3.5. Primera Ley Nacional de Convivencia Escolar

Ley 26892, ley nacional para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (2013).

La Ley Nacional que regula en la actualidad los Consejos de Aula para el nivel primario fue sancionada en 2013 (Ley 26.892). Esta ley se inscribe en un contexto histórico de promoción de diferentes leyes que buscaron ampliar derechos en diferentes esferas.

En el año 2013, para el nivel Inicial y Primario en el marco de la convivencia escolar se promulgó la Ley 26.892. Dicha Ley, establece en su normativa que se debe

prever y promover formas de organización institucional donde se garantice la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Desde esta normativa los consejos de grado son una instancia de participación de los alumnos en diferentes asuntos de la vida institucional. Dispone que se deben organizar la conformación y funcionamiento del Consejo de grado como una instancia de diálogo y escucha en relación a la convivencia en la vida institucional (art. 2).

Tiene como principio el derecho de los estudiantes a ser escuchados y el derecho a participar en diferentes asuntos de la vida institucional. Sus principales objetivos son la de garantizar y promover la convivencia pacífica y el de fomentar la cultura de la paz, con ausencia de violencia física y psicológica (art. 3).

Establece que las acciones realizadas dentro de la institución educativa deben estar orientadas hacia el respeto mutuo que impulsen el diálogo, el respeto a las diferencias y a lo diverso, atendiendo a los derechos y responsabilidades de cada persona propiciando la resolución no violenta de los conflictos (art. 4).

El objetivo del Sistema Escolar de Convivencia es promover la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa en la elaboración y respeto de las normas que rijan la convivencia institucional, fomentar valores como el respeto, la solidaridad, la cooperación, la no violencia y la responsabilidad ciudadana, y generar las condiciones necesarias para la retención y finalización de estudios secundarios. La organización del Sistema Escolar de Convivencia se realiza en cada escuela con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo a sus características institucionales.

Las normas de convivencia escolar se rigen de acuerdo a criterios que incluyen la utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia, la contextualización de las transgresiones y el respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas. Además, se menciona en el art. 8 que debe existir análisis y reflexión sobre las situaciones conflictivas y sus causas y posibilidades de prevención y remarca la Garantía del derecho a ser escuchado y a formular descargo, la Valoración del sentido pedagógico de la sanción y el reconocimiento y reparación del daño u ofensa a personas y/o bienes de la escuela o miembros de la comunidad.

Principios orientadores

La ley de convivencia se rige con algunos principios orientadores como lo estipulado por la Convención sobre los Derechos del Niño (Ley 23.849 de 1990), de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, ley 26.061 de 2005) y ley Educación Nacional (26.206, de 2006).

Podemos detallar algunos puntos importantes de cada normativa.

Ley 26.206. Ley de Educación de Educación Nacional (2006).

Entre su normativa hallamos la prioridad de ejercer el ejercicio de la ciudadanía democrática (art. 3) basado en los valores de la libertad, paz, igualdad, justicia, responsabilidad y bien común (art. 8).

Entre los fines y objetivos de la presente Ley encontramos el brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación asegurando la resolución pacífica de los conflictos y basada en el respeto a la diversidad. Asegurando la participación democrática de los docentes, familias y estudiantes en todos los niveles (art 11).

Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2005)

La presente ley tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que habiten en la república argentina (art 1).

En ella se expresa que los niños tienen derecho a expresar su opinión en los ámbitos de su vida cotidiana, especialmente en la familia, la comunidad y la escuela. Además, en el Artículo 24 expresa que los niños tienen derecho a participar en los asuntos que les conciernen, a opinar y a ser oídos conforme a su madurez y desarrollo.

Ley 23.849. Convención de los Derechos del Niño (1990)

La presente Ley internacional adoptada por los Estados miembro, incluyendo a la Argentina, establece normas de protección de las infancias y dispone entre otros el derecho de todo niño a la libertad de pensamiento y de expresión siendo educado en un espíritu de paz, libertad e igualdad (art.13-14). Manifiesta que las medidas adoptadas en lo que concierne a la disciplina escolar, sean compatibles con la dignidad humana y conforme a la presente Convención de los niños, niñas y adolescentes.

En 1994 con la reforma Constitución Argentina la Convención de los Derechos del Niño adquirió jerarquía constitucional incorporando los derechos de los niños a sus normativas.

Por otra parte, es menester mencionar al Consejo Federal de Educación. El organismo que coordina y decide en materia educativa argentina es el Consejo Federal de Educación (CFE). Es el encargado de fijar pautas generales, integrales y articuladas para todo el territorio nacional.

Según lo establecido en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y el Reglamento de funcionamiento del mismo CFE (aprobado en la Resolución CFE N°1/07) todas las jurisdicciones del país deben cumplir con lo resuelto por el Consejo.

El CFE está formado por una Asamblea General, un Comité Ejecutivo y una Secretaría General. Son miembros del CFE el ministro de Educación de la Nación que oficia de presidente, las máximas autoridades en materia educativa de las jurisdicciones del país (los ministros o responsables de educación de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), y tres representantes del Consejo de Universidades.

El Consejo Federal tiene como objetivos principales la definición y la coordinación de políticas educativas a nivel nacional y la promoción de la igualdad de oportunidades educativas en todo el país. También tiene la función de establecer los planes y programas de estudio para la educación primaria, secundaria y técnica, así como de determinar las pautas para la evaluación de los aprendizajes.

Además, el CFE se encarga de la aprobación de los diseños curriculares básicos y la homologación de títulos y certificaciones de estudios, así como de la definición de las pautas para la formación y actualización docente.

En resumen, el Consejo Federal de Educación es un organismo clave en el sistema educativo de Argentina, ya que tiene la responsabilidad de coordinar las políticas y acciones en materia educativa entre las distintas jurisdicciones del país.

Pondremos atención entonces a la Resolución CFE 239 (2014).

En el año 2014 la 60ª asamblea del Consejo Federal de Educación resuelve orientar a las jurisdicciones del país para que establezcan los mecanismos pertinentes para dar impulso y consolidación a la reglamentación de la mencionada Ley N°26.892. Entonces, para fortalecer el abordaje de la convivencia en las instituciones educativas se

proponen los Consejos Escolares y los Consejos de aula en el nivel inicial y primario como un espacio de mejora institucional cotidiana y de participación efectiva de los distintos actores de la comunidad educativa. Este documento propone la formación de Consejos de Aula como una experiencia donde se fortalezcan los vínculos y valores democráticos y en donde los valores y normas se construyan colectivamente con las distintas voces de la comunidad educativa. Propone los diferentes lineamientos, tareas y funcionamiento del Consejo de Aula y Consejo escolar.

La legislación acerca de la convivencia en la Ciudad de Buenos Aires

Se puede establecer como antecedente de esta ley en la Ciudad de Buenos Aires lo desarrollado en el nivel secundario con la Ley 223 del año 1999. Esta ley estableció un proceso en la implementación de órganos participativos y la construcción de acuerdos de convivencia. Dicha ley creó el Sistema Escolar de Convivencia para el nivel secundario, tanto estatal como privado, y en todas sus modalidades, bajo la supervisión del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este sistema abarca principios, normas, órganos y prácticas democráticas institucionales que regulan las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar y permiten el logro de los objetivos educativos de cada institución.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, el trabajo con respecto a la convivencia en la escuela está inscripto dentro del marco de la ley de Educación Nacional (Ley 26.206 de 2006) y se suma en esta jurisdicción, la ley 114 y la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1996). Con lo cual se alinea con la concepción que propone la ley nacional de convivencia 26.892.

Ley 114. Ciudad de Buenos Aires. Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires (1998).

Los derechos y garantías de la presente ley local son complementarios de otros reconocidos en la Constitución Nacional, la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niños (art 1). Entre ellos encontramos el derecho a una formación integral con su debida preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su formación para una convivencia democrática (art 27).

Asimismo, dice que los niños, niñas y adolescentes gozan del derecho a ser oídos en cualquier ámbito cuando se trate de sus intereses (art 17) y a participar en prácticas ciudadanas acordes a su edad (art 19).

Por otra parte, establece en el artículo 33 el derecho que tienen los niños a informarse, opinar y expresarse.

Finalmente, en el artículo 29 inciso e, menciona el acceso al conocimiento e información de los procedimientos para la construcción de las normativas de convivencia y su participación en ella.

Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1996)

Dentro de la reforma constitucional nacional de 1994 incluyó la autonomía de la Ciudad de Buenos Aires. Esta autonomía implicó que la Ciudad se dictara, en primer término, su propia Constitución, la cual fue sancionada el 1 de octubre de 1996 e incluyó a quienes denominó "niños, niñas y adolescentes". En ella, en su artículo 39 establece que la Ciudad reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos activos de sus derechos, les garantiza su protección integral y deben ser informados, consultados y escuchados.

Para concluir cabe mencionar el Reglamento escolar, GCBA. RESOLUCIÓN N° 4776 (2006). El presente reglamento escolar, aún vigente, instituye los criterios de organización y funcionamiento de los establecimientos educativos dependientes del ministerio de educación del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En su art. 61 dispone los objetivos del sistema de convivencia en el nivel primario en el que establece que se deben promover los valores de la defensa de la paz y no violencia, el respeto y la aceptación de las diferencias, entre otros. Asimismo, del reglamento se desprende que se debe atender a la responsabilidad individual, la responsabilidad ciudadana y al compromiso social (art 23). Por otra parte, dentro de las responsabilidades del maestro de grado se encuentra la de propiciar dentro de la jornada escolar pautas de disciplina y conducta (art. 97).

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se conformó en el año 2012 el Equipo de Promoción de vínculos saludables. El Equipo Promoción de Vínculos Saludables (EPVS) pertenece a la Gerencia Operativa de Equipo de Apoyo dependiente de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa (Ministerio de

Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). En esta gerencia dependen los EOE, ASE, el equipo de Promotores de Educación, el equipo de Promoción de Vínculos Saludables, el equipo de estudiantes y alumnos, padres y madres, el equipo de Educación y Memoria, el equipo de Salud Escolar, el equipo de Mediadores Escolares. En 2014 se crea el equipo de Promoción de Vínculos Saludables. En 2015 se inició un proyecto piloto de implementación de la ley en tres distritos escolares y en 2016 se dio inicio a la implementación de la ley en todas las escuelas primarias de la Ciudad. El proyecto se generó en 2016 y se denominó Facilitadores de la Convivencia, una capacitación para docentes y directivos que buscaba involucrar a todos los actores de la comunidad educativa en la implementación de la ley.

3.6. A modo de cierre: Reflexiones en torno al recorrido histórico realizado

Resumiendo, la disciplina escolar en Argentina ha sido objeto de diversas transformaciones a lo largo de su historia. Desde sus orígenes, la escuela se constituyó como una herramienta fundamental para la normalización de la población y para la formación de ciudadanos. En el siglo XIX, se implementaron formas disciplinarias más sutiles que buscaban un equilibrio entre el consenso y la coerción. Durante la década de 1940, se estableció un sistema de amonestaciones en los establecimientos de enseñanza secundaria que buscaba unificar la normativa dispersa y establecer sanciones graduales por mala conducta.

A lo largo de las décadas, se han producido resistencias y cambios en el sistema de amonestaciones, así como tensiones entre las autoridades educativas, los docentes y los estudiantes y familias. En la actualidad, se ha implementado un sistema democrático que enfatiza la reflexión y la convivencia. Esta evolución de la disciplina escolar ha pasado de ser un castigo físico y penitencia hacia una noción reparadora de la conducta.

La relación entre el orden disciplinario escolar y el político ha sido siempre estrecha, y la institución escolar no es neutral, sino doblemente arbitraria. Esto se debe a que no sólo transmite contenidos y conocimientos, sino que también lo hace de una manera específica y cargada de valores. La disciplina escolar no es simplemente un conjunto de reglas y normas, sino que también implica un conjunto de relaciones de poder y autoridad que atraviesan la institución educativa.

En términos de similitudes, se puede destacar la importancia otorgada a la disciplina como herramienta para la normalización de la población y la formación de

ciudadanos. Además, se observa una constante tensión entre las autoridades educativas, los docentes, los estudiantes y familias en relación al sistema disciplinario. Asimismo, se puede identificar una evolución hacia formas más democráticas y participativas de la disciplina escolar.

Por otro lado, en cuanto a las diferencias, se puede señalar el cambio de formas disciplinarias más sutiles en el siglo XIX a un sistema de amonestaciones más explícito y coercitivo en la década de 1940. También se observa una diferencia significativa en la actualidad, donde se ha implementado un sistema más democrático y participativo que enfatiza la reflexión y la convivencia, en contraste con las formas más autoritarias y coercitivas del pasado.

En conclusión, la evolución de la disciplina escolar en Argentina ha estado marcada por una estrecha relación entre el orden disciplinario escolar y el político, y ha pasado de formas más sutiles a más explícitas y coercitivas, para finalmente evolucionar hacia formas más democráticas y participativas que enfatizan la reflexión y la convivencia. La disciplina escolar no es simplemente un conjunto de reglas y normas, sino que también implica una compleja red de relaciones de poder y autoridad que atraviesan la institución educativa.

4. La importancia de los CA como motor de cambio social

4.1. Implementación de políticas y micropolítica de las políticas educativas

En la presente investigación se procuró aprovechar el conocimiento de los encuestados para que ofrecieran su análisis sobre la puesta en acto de los Consejos de Aula enmarcados en la Ley Nacional de Convivencia.

Stephen John Ball, referente escritor del campo de la política educativa, menciona que en general, la micropolítica de la escuela examina las dinámicas de poder, los intereses contrapuestos y los procesos de conflicto que ocurren dentro de las organizaciones educativas.

El autor analiza la puesta en acto de las políticas educativas y reflexiona sobre el rol que tienen las escuelas y sus docentes en la producción de las mismas. Entonces, desde esta perspectiva, las escuelas “hacen a las políticas” y éstas “las hacen a ellas” (Beech, 2016).

Ball (2012) en su libro sobre la micropolítica en la escuela especifica un conjunto de preocupaciones o dimensiones a las que llama la micropolítica de la escuela. En este sentido, Hoyle definió la micropolítica como la que abarca “aquellas estrategias mediante las cuales los individuos y grupos en contextos organizacionales buscan usar sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses” (Hoyle, 1982, citado en Ball, 2012, p.33).

Ball (2012) realiza una crítica sobre los diferentes estudios existentes de las políticas educativas. Estos estudios tampoco suelen transmitir ninguna idea de la manera en que las políticas se ensamblan en los ritmos del trabajo de los docentes: las diferentes épocas del año en las escuelas y el cansancio mortal con el que a menudo luchan los docentes. Este es un mundo autoritariamente racional y sin emociones. Se borra el choque de personalidades, la dedicación y el compromiso, la ambición y el agotamiento, el humor y los momentos de cinismo y frustración (Ball et al., 2012, p. 5).

En varios estudios no se puede observar al contexto, o se presta poca atención a las circunstancias del proceso de elaboración de las políticas, se deja de lado la experiencia y formación profesional docente y enfatiza que “no hay un reconocimiento adecuado de las diferentes culturas, historias, tradiciones y comunidades de práctica que coexisten en las escuelas” (p.5).

Ball y sus colegas, en cambio, tienen en cuenta a los diferentes actores que coexisten en la escuela, con sus experiencias y las diferencias entre las culturas y tradiciones de las generaciones que conviven en ella.

Asimismo, releva la importancia de tener en cuenta al establecimiento, con sus recursos y espacios físicos y a los estudiantes. Por otra parte, dichos autores informan sobre la importancia de lo que llaman el “ethos o cultura escolar”, y valorarlo como un “aspecto significativo para entender cómo ciertas políticas pueden introducir cambios o generar rechazo en distintas instituciones” (Beech, 2016).

Entonces, las entrevistas a actores clave ayudan a comprender el rol que juegan las escuelas, con sus supervisores, directores y docentes en la producción y puesta en acto de dicha política educativa: el consejo de aula.

4.2. Construyendo convivencia: guía para fortalecer la convivencia en Escuelas Primarias de la Ciudad de Buenos Aires

A fin de establecer un marco orientador de la aplicación de la normativa en las escuelas primarias, el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires presenta un cuadernillo como una herramienta guía con el objetivo de implementar la Ley Nacional de Convivencia Escolar y promover un ambiente democrático y participativo en las instituciones educativas. La presente guía proporciona orientaciones para intervenciones pedagógicas en convivencia escolar, basadas en resoluciones del Consejo Federal de Educación, y busca orientar la constitución de una trama vincular que apoye los objetivos pedagógicos. Se enfatiza la importancia de la autoridad pedagógica y la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, lo cual es esencial para la democratización de las escuelas primarias y el fortalecimiento de los vínculos familia-escuela.

A continuación, se realiza una descripción de los puntos principales de la guía:

La ley pone foco en el concepto de la convivencia donde se la considera un proceso de enseñanza y aprendizaje que contribuye a la construcción de la ciudadanía en niños y adolescentes, superando lo individual para acceder a lo colectivo y lograr un avance cultural. Se enfatiza la importancia de conformar órganos de participación que regulen las relaciones y fomenten la calidad de los vínculos a través de prácticas institucionales democráticas.

Acuerdos y Acciones Reparatorias

Los Acuerdos Escolares de Convivencia deben surgir del consenso y ser susceptibles de revisión, mientras que las acciones reparatorias deben ser educativas y fomentar la inclusión.

El objetivo es lograr Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC): Los AEC son marcos legales que regulan las relaciones en la escuela y son el resultado del debate y los acuerdos de la comunidad educativa. Deben incluir acuerdos comunitarios, criterios para acciones reparatorias y la composición del Consejo Escolar de Convivencia.

Para la construcción de los AEC se detalla un proceso participativo, que incluye la definición de normas no negociables, la planificación de Consejos de Aula para debatir los acuerdos y la síntesis de propuestas para la aprobación final.

Consejos de Aula (CA) - Construyendo acuerdos

Antes de comenzar la construcción de los acuerdos, es fundamental que los docentes y el equipo directivo de la escuela establezcan qué normas ya establecidas no se discutirán. Por ejemplo, los horarios de ingreso y egreso a las escuelas no están sujetos a debate ni a modificación, pero sí se pueden proponer ideas para aprovechar mejor el tiempo después del comedor. Planificar un cronograma de Consejos de Aula (CA) y determinar cuántos CA se asignarán por grado para discutir los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) facilita la organización.

Cada CA debe quedar registrado por escrito, detallando los temas debatidos y los acuerdos alcanzados. Además, el hecho de que quede asentado por escrito ayuda a generar compromiso y favorece la recuperación de lo trabajado y permite avanzar con mayor agilidad en los siguientes acuerdos. Por su parte, cuando un grado haya completado los CA programados, la docente a cargo debe redactar una síntesis y presentarla a la conducción. Desde el inicio del proceso participativo, es importante informar a las familias que durante el ciclo lectivo se construirán colectivamente los AEC, en línea con el proyecto institucional de la escuela. El docente también puede orientar a las familias para que conversen con sus hijos sobre la construcción de estos acuerdos.

Los Consejos de Aula

Los CA son instancias de participación áulica donde los alumnos y docentes debaten temas de convivencia grupal, establecen normas y toman decisiones colectivas. No se abordan temas individuales y se requiere un registro escrito de cada consejo. Entonces los alumnos se reúnen con su maestro para discutir colectivamente temas de convivencia que los afectan a todos. Los CA no son adecuados para tratar situaciones individuales debido a la exposición que esto conlleva. Durante los CA, se organizan tareas y actividades colectivas, se distribuyen responsabilidades, se toman decisiones grupales, se construyen y acuerdan normas de convivencia, y se analizan y reflexionan sobre situaciones específicas de la convivencia grupal. Además, se promueve la participación en la toma de decisiones y en la solución de problemas colectivos y cotidianos.

De acuerdo con la Resolución 239/14 del Consejo Federal de Educación (CFE), los Consejos de Aula (CA) permiten:

- Debatir temas de interés para los alumnos.
- Organizar tareas y actividades que se deseen realizar de manera colectiva.
- Distribuir responsabilidades para la gestión diaria de la vida en el aula.
- Tomar decisiones colectivas cuando los docentes consideran necesaria la participación del grupo.
- Construir y acordar normas de convivencia y funcionamiento del grado.
- Analizar y reflexionar sobre situaciones de convivencia grupal que requieren una organización o resolución específica.
- La construcción y el acuerdo de normas de convivencia y funcionamiento del grado.
- Proponer ideas para la organización y convivencia institucional, que pueden ser presentadas al equipo de conducción para su tratamiento en el Consejo Escolar de Convivencia.
- Crear espacios de escucha y circulación de la palabra.
- Desarrollar 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 creación de un conocimiento nuevo que no existía antes de la convocatoria a esta instancia de participación. Por ejemplo, si hay una norma que prohíbe correr durante los recreos, se reflexiona sobre cómo hacer que ese momento sea igualmente recreativo. No se sabe de antemano, sino que se piensa en conjunto entre todos los alumnos y el o los docentes presentes.

Sesiones del CA

Se distinguen sesiones ordinarias, sugeridas cada quince días, y extraordinarias, que se convocan según sea necesario.

Desarrollo de CA

Encuadre y Debate: Se establece un tema específico para cada CA, promoviendo el debate y la búsqueda de acuerdos sin mencionar casos individuales. Se debe establecer fecha, hora y un tema.

Coordinación del CA

Existen roles dentro del CA, como moderador y secretario. Estos roles deben ser rotativos entre los alumnos, promoviendo la participación y la capacidad de regular la palabra de cada uno. Los docentes coordinan inicialmente, pero el objetivo es que los propios alumnos se apropien de la instancia y puedan ejercer el rol de otorgar la palabra al compañero. Como los roles del moderador y del secretario, son rotativos permite que todos los alumnos participen y desarrollen habilidades de liderazgo y comunicación. La presencia de adultos en los CA puede variar según lo decida la dirección y los docentes, con el objetivo de hacer aportes significativos al proceso. Por ejemplo, se puede invitar un docente curricular, alguien del equipo directivo, etc.

Las decisiones tomadas en el CA se documentan por escrito, reflejando los acuerdos y compromisos grupales.

Acciones reparatorias

Si no se cumplen los acuerdos se piensa en una acción reparatoria. La acción reparatoria busca que el niño reflexione sobre su comportamiento y desarrolle responsabilidad frente a sus actos, en lugar de considerarlo un castigo. Es un proceso de aprendizaje que permite mejorar la convivencia y fortalecer el sentido de comunidad.

Procedimiento: El docente escucha al niño para comprender la transgresión y guía al alumno para que proponga una acción reparatoria. La lógica es el diálogo y el compromiso. La acción reparatoria debe ser significativa y permitir al niño ser parte activa de la reflexión, asumiendo así un proceso de responsabilidad.

Debe ser vista como un proceso de Aprendizaje: La acción reparatoria es un esfuerzo subjetivo del niño para responder al daño causado, implicando un aprendizaje tanto para el individuo como para el grupo. La escuela y las familias juegan un rol clave en acompañar al niño en este proceso.

En síntesis, la importancia de los Consejos de Aula está vinculada a favorecer la convivencia escolar. La calidad de las relaciones en la escuela está estrechamente ligada a las prácticas institucionales y a la inclusión de diversas voces que se expresen y sean

escuchadas. Los acuerdos se piensan entre todos y deben verse reflejados qué normas son importantes respetar para mejorar la convivencia escolar. Es crucial crear, revisar y respetar los acuerdos escolares de convivencia, los cuales deben surgir del debate y contar con la aprobación de la mayoría.

Una vez explicado el enfoque conceptual para el abordaje de los Consejos de Aula, se enumeran a continuación los objetivos de la investigación.

Capítulo 2: Enfoque conceptual acerca del problema

El Consejo de Aula, como herramienta pedagógica para la mejora de la convivencia escolar, es un espacio pensado para la participación de todos los alumnos del grado, donde se trabaja la resolución conjunta de conflictos actuales y también se utiliza para prevenir aquellos conflictos que podrían surgir. El objetivo general es poder construir consensos. Para ello, es importante la participación de todos, donde prime la comunicación, el dialogo ordenado y la escucha atenta de las opiniones de los demás, en un clima de tolerancia y respeto, en el cual los estudiantes tengan igualdad de oportunidades de poder expresar sus ideas y pensamientos.

Desde las perspectivas actuales de la psicología educacional, el abordaje de los enfoques socio-culturales son apropiados para analizar la puesta en acto de los CA. y resulta relevante para el análisis de la participación del alumno en dicha actividad. Entre otros, interesa presentar el concepto de apropiación participativa, acuñado por Rogoff (1987), donde expresa que la apropiación es un proceso de transformación en la persona que participa en la actividad, en ella el individuo cambia y lo prepara para la participación en otras situaciones futuras similares.

Desde la normativa institucional la convivencia se encuentra también enmarcada en los art. 60 y 61 del Reglamento Escolar de las Escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. La convivencia debe promover fundamentalmente en toda la comunidad educativa la responsabilidad individual, la justicia, la verdad, la honradez, la defensa de la paz y la no violencia, el respeto por la vida, la integridad física y moral de las personas, como así también el respeto y la aceptación de las diferencias, la solidaridad, la cooperación y el rechazo de todo tipo de discriminación (Resolución N°4776/06). En el reglamento escolar además podemos observar los objetivos que se plantean en sistema de convivencia en el nivel primario donde se promueve la convivencia democrática y pacífica. A su vez, el reconocimiento al derecho a opinar y ser oídos se encuentra en la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005) donde expresa que:

tienen derecho a participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés y que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo. Este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven entre ellos el escolar (Art. 24).

En tal sentido, la Ley 26.892 ofrece una oportunidad para la participación democrática, ya que en su normativa establece que deben impulsarse “modos de organización institucional que garanticen la participación de los alumnos en diferentes ámbitos y asuntos de la vida institucional de la escuela...” (Art.4, inciso d) y como establece la Resolución CFE 239, una de las formas de participación es el Consejo de Aula. Los Consejos de Aula son una forma de participación democrática, donde la comunicación es la base y su fundamento. Estos espacios, que no están exentos de conflictos, ofrecen la posibilidad de construir respeto hacia el otro y la forma en cómo se define el universo del semejante (Bleichmar, 2008, p.38). A su vez, nos permite pensar en una práctica, que como afirma Greco, es “genuinamente alternativa, y, porque no, emancipadora” (Greco, 2012 como se citó en Baquero, 2012).

Finalmente, para implementar la presente Ley nacional de convivencia se requiere de una organización donde todos los actores sociales de la comunidad educativa defiendan la convivencia democrática, donde predomine la palabra, la escucha atenta del otro, la participación activa, la comunicación. Este trabajo toma dichos conceptos para describir cómo se ponen en marcha los Consejos de Aula en las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

1. Discusión conceptual de la modernidad del dispositivo escolar

La educación es un conjunto de prácticas por medio de las cuales se forma al hombre en cuanto sujeto de un sistema social (Casali, 2018), a través de la educación, la cultura de un pueblo o Nación se transmite, perdura, forma, transmite valores y normas comunes a todos.

Esta preocupación lleva a pensar en cómo formar a un individuo autónomo, crítico, reflexivo y cómo proveer al mismo tiempo una educación que se encuadre para un determinado orden social, cultural y político ya establecido (Geneyro, 2007, p.255).

La pregunta que surge de esta cuestión es quién educa, para qué educamos, de qué forma, para qué tipo de ciudadanos. Este dilema ha variado según el lugar y el momento histórico.

El dispositivo escolar es una construcción histórica. La escuela se tiende a considerar como contexto natural del niño, contrariamente a ello, es un constructo

histórico de la modernidad formado a partir de nuevas necesidades de la época al igual que la concepción de infancia y del alumno (Baquero, 1999, Pineau, 2001). La escuela ha colaborado a la construcción de la infancia moderna, en la modernidad comenzó el proceso de diferenciación del niño al adulto (Aries, 1975; Narodowski, 1994). Pineau (2001) indicó que la infancia comenzó a ser descrita e interpretada desde enfoques negativos, tales como el de un "hombre primitivo", egocéntrico, un "buen salvaje", un ser polimorfo y perverso, o incluso como un futuro delincuente, loco, ingenuo, egoísta o pasional. Estas representaciones fueron fundamentales para definir la infancia como una etapa distinta de la adultez, marcada por su "incompletud", Esta diferenciación estableció como el periodo educativo por excelencia del ser humano. A partir de esta construcción de la modernidad, se consolidó la figura del "alumno", un sujeto pedagógico que se convirtió en sinónimo del infante considerado "normal", escolarizando toda la vida de este niño.

Así, Perrenoud (1990) indica que el proyecto escolar es un proyecto atribuido a los niños, pero impuesto sobre ellos por la cultura adulta. “Había que inventar algo, y se inventó la escuela: se crearon escuelas donde no las había, se reformaron las existentes, y se metió por la fuerza a toda la población infantil en ellas” (Fernández Enguita, 1987). Y la nueva forma de tratar a la niñez implicaba considerar deseable que los niños estén bajo la protección y tutela de adultos responsables (según Baquero y Narodowski, 1994). Esta concepción de la infancia se basa en la necesidad de cuidado y desarrollo específico, influenciada por cambios culturales y sociales. La escuela entonces se presenta como un dispositivo que intenta homogeneizar a una población generalmente heterogénea. Geneyro (2007), es uno de los autores que plantea que la constitución del Estado moderno llevó necesariamente a pensar la formación del sujeto ciudadano por medio de la educación.

Aunque cambian los modelos y tiempos el control social se ha aplicado siempre: antes la religión manipulaba al individuo mediante el dogma de la fe, desde el adoctrinamiento religioso, en la modernidad el Estado lo hace desde el adoctrinamiento ideológico.

“En verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime (...) Para esto, utilizan la concepción bancaria de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter

paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de asistidos” (Paulo Freire, 2006, p.81).

Puelles Benítez (1993) menciona que el objetivo de la formación del ciudadano en una institución educativa se encuentra en tensión entre un instrumento de control social o sea un factor de emancipación y cambio social.

Para formar al nuevo ciudadano los Estados Nacionales contaron con un gran sistema de control y disciplinamiento: la escuela. De a poco la escuela sirvió como Aparato Ideológico del Estado. Valores, identidad nacional, homogenización o “cuerpos dóciles” como menciona Foucault. Todo lo que sea necesario y útil para el manejo de grandes masas bajo las directrices del Estado.

Pero aquí es donde encontramos una dualidad del Estado Moderno: un Estado que quiere individuos libres, pero bajo sus formas y criterios.

Althusser (1974) plantea este tema argumentando que el individuo es siempre ya sujeto, que está interpelado por una ideología y que posee sumisión al orden establecido y al sistema social que forma parte. Por ejemplo, a través de las instituciones escolares el Estado ejerce su poder. El Estado modela estructuras mentales generando una sumisión al orden establecido y una reproducción de lo instituido. Entonces, la escuela como aparato ideológico del Estado, enseña habilidades bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante. Así podemos ver a través de la historia como diferentes pensadores se han ocupado de este valioso tema.

El poder disciplinario, señala Foucault (1988), tiene como función principal "enderezar conductas". Foucault (2002) analiza en su célebre libro “Vigilar y castigar” que la escuela se ha constituido en sus orígenes como “una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar y de recompensar” (p. 135).

El pensador francés Michel Foucault en 1975 recurre al concepto de institución disciplinaria al referirse a la escuela, señala que el formato escolar es una institución cerrada de disciplina caracterizada por el orden, el castigo, la recompensa y la vigilancia. La escuela es la garantía de sistema de control y formación de ciudadanos.

En el célebre libro “Vigilar y castigar” el concepto de “disciplina” propuesto por Michel Foucault es una forma de poder que trasciende las fronteras de una institución o

aparato específico. Se manifiesta a través de una serie de técnicas, instrumentos, y procedimientos, con diversos niveles de aplicación y objetivos (p.199).

Foucault describió la disciplina como una “física” o “anatomía” del poder, una tecnología que se utiliza para regular y controlar a los individuos en la sociedad. Esta forma de poder se manifiesta a través de prácticas disciplinarias que buscan normalizar el comportamiento, haciendo a las personas más predecibles y controlables.

Por lo tanto, la disciplina, según Foucault, se manifiesta como un poder que penetra en todos los ámbitos de la sociedad y se ejerce mediante diversas instituciones y prácticas, desde las escuelas y prisiones hasta los hospitales y el ejército. El autor afirma: “Las disciplinas son unas técnicas para garantizar la ordenación de las multiplicidades humanas” (p.201).

En el ámbito educativo, la disciplina se exterioriza en la forma en que se estructuran las escuelas, cómo se organizan las aulas y cómo se implementan las políticas y prácticas pedagógicas. No se trata solo de la imposición de reglas y la aplicación de castigos, sino también de la creación de un ambiente en el que los estudiantes son constantemente observados y evaluados, y donde se espera que se adhieran a ciertas normas y expectativas. Existe un sistema de incentivos y consecuencias, donde se valoran las conductas que se alinean con las normas establecidas y se desalientan aquellas que se desvían de ellas. Este sistema, en última instancia, busca promover la uniformidad en el comportamiento de los estudiantes. Las disciplinas funcionan cada vez más como unas técnicas que fabrican individuos útiles (p.194).

Por otra parte, el sociólogo Emile Durkheim hace referencia al complejo de representaciones que nos afecta en relación a la disciplina, tanto interna como externamente, el cual ha sido impuesto por la sociedad en nuestras conciencias. La educación, con su función primordialmente colectiva, busca adaptar al niño al entorno social en el que está destinado a vivir. Dado que la educación es esencialmente una función social, el estado no puede desentenderse de ella; añade que todo lo relacionado con la educación debe estar sometido a su supervisión, control y vigilancia. Cada sociedad se forma en un ideal de hombre, que varía según los diferentes ambientes sociales. Este ideal, que es a la vez único y diverso, constituye el núcleo de la educación. Por lo tanto, la educación tiene como función despertar en el niño ciertos estados físicos y mentales considerados esenciales por la sociedad a la que pertenece. Además, la educación es la

acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellos que aún no están maduros para la vida social, con el objetivo de desarrollar en ellos estados físicos, intelectuales y morales necesarios: “es la sociedad en su conjunto y cada uno de los ambientes sociales en particular quienes determinan este ideal que la educación tiene que realizar” (c.1)

El pedagogo y filósofo Durkheim acuñó el término del hecho social que son tipos de conductas, formas de actuar, pensar sentir y pensar. “...están dotados de un poder imperativo y coercitivo en virtud del cual se imponen a él” (p.39) en definitiva, son modos de ser colectivos. Son constructos sociales y culturales, externos. Son coercitivos que se imponen a través de la socialización y el objetivo es el de condicionar su comportamiento. Socialización entendida cuando el individuo pasa a ser parte de la sociedad, de sus normas, valores y cultura compartida. (p.22).

Plantea entonces que la educación tiene justamente por objeto constituir al ser social; y afirma que la constante que el niño padece es la presión misma del medio social que tiende a modelarlo a su imagen y del cual los padres y maestros no son más que representantes e intermediarios (p.44)

Por su parte, Fridman, D. (2013) analiza los aportes de la sociología crítica de Bourdieu y Passeron donde mencionan que la institución escolar no es neutral y es doblemente arbitraria por sus contenidos y por la forma en que establece sus métodos de enseñanza.

Con esta premisa argumenta que la escuela no se mantiene al margen del contexto social, político y económico en el que opera. Agrega que toda acción pedagógica se considera violencia simbólica en el contexto escolar. “Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (p.45)

Desde esta perspectiva, estas acciones representan una imposición de una cultura arbitraria. Bourdieu analiza que en una sociedad la Acción Pedagógica responde, “tanto por su modo de imposición como por la de-limitación de lo que impone y de aquellos a quienes lo impone, ..., a los intereses objetivos (materiales, simbólicos y pedagógicos) de los grupos o clases dominantes” (1996, p.47)

Aquella imposición representa una violencia simbólica (dominación que opera a nivel de representaciones culturales y sociales) que se perpetúa a través de la socialización y la educación, espacio donde se transmiten las normas, creencias y valores de la cultura dominante.

Así mismo, las sanciones escolares también adquieren diversas formas y sentidos a lo largo de la historia respondiendo a su tiempo social y político.

2. La producción social de las políticas educativas

El sociólogo inglés, Stephen Ball contribuye con herramientas teóricas para analizar las dimensiones “textual” y “discursiva” de la producción social de las políticas educativas. En su obra postula que la teoría no es mera abstracción teórica, sino tiene un rol práctico al servicio de la investigación educativa a modo de “caja de herramientas”, esta teoría se despliega como un conjunto de instrumentos para el análisis y como un sistema de reflexividad que ayuda a entender la complejidad de la praxis educativa (Beech, 2006).

Analizando las políticas educativas, para este autor, las políticas educativas son sistemas de valores y significados que son polisémicos, elusivos e inestables, y que dan prioridad a ciertas acciones o comportamientos. En la práctica, las políticas pueden ser confusas, incoherentes y desordenadas. Sin embargo, también son recursos retóricos poderosos, formas de interpretar el mundo y de cambiar nuestra forma de pensar sobre nuestras acciones (Miranda, 2011).

La política como texto y como discurso

Dimensión textual, la política como texto

En este punto se refiere a interpretar el texto desde diferentes puntos de vista. Siguiendo a Meo (2011) las políticas educativas tienen que ser comprendidas luego del análisis de diversas interpretaciones y como resultados de complejas codificaciones, resultado de luchas, reinterpretaciones y de interpretaciones públicas de diversos actores según el contexto (Ball, 1990). Cada “texto” de una política se ve sujeta a diferentes lecturas de los actores, interpretada desde diferentes puntos de vista según su subjetividad. Entonces, hay que tener en cuenta el contexto en el cual cada política educativa se pone

en práctica, en realidad, como menciona Ball, las políticas son “puestas en acto” más que implementadas por los actores escolares.

Las políticas educativas están sujetas a interpretaciones según la historia personal de cada sujeto. Y agrega: “el texto físico que aparece en el buzón de la escuela (...) no viene de la nada, tiene una historia interpretativa y representacional. Tampoco ingresa en un vacío social o institucional. El texto y sus lectores y el contexto de respuesta, todos ellos tienen sus historias. Las políticas se inscriben en patrones de desigualdad, por ejemplo, en la estructura de las historias locales” (Ball, 2002, citado en Miranda, 2011).

Por otra parte, el autor identifica mediadores clave en la implementación de las políticas educativas que llegan a las escuelas. Cada texto o documento será interpretado y asumido según la escuela, contexto e historia institucional al que llegue. Estos mediadores clave, entre el texto y la implementación de la ley son, por ejemplo, la gestión nacional y provincial del sistema educativo, los supervisores de cada distrito escolar y los directores (entre otros) los cuales interpretarán la ley y orientarán o no a la acción eficaz de la misma por parte de los docentes dentro de las escuelas. Lo que se plantea es que, en definitiva, la puesta en práctica de las políticas educativas se ve influenciada por la perspectiva interpretativa de los diferentes actores escolares.

Ball denomina “*policy enactment*” a la puesta en acto de las políticas educativas y señala que supone “compromiso, comprensión, habilidad, recursos, limitaciones prácticas, cooperación y (centralmente) compatibilidad intertextual” (Ball, 1990, citado en Meo, 2011). Por otra parte, la subjetividad de estos mediadores influye en cómo se traduce la política en práctica. Es importante reconocer que la implementación real está moldeada por la percepción y la experiencia de quienes la llevan a cabo. Las políticas educativas, en su elaboración y redacción, rara vez definen de manera absolutamente clara los pasos a seguir (Beech, 2016). No obstante, algunas de estas políticas tienen una mayor capacidad que otras para delimitar la libertad creativa de los actores involucrados. Siguiendo la perspectiva de Stephen Ball y sus colegas, quienes han aplicado conceptos de la teoría literaria al análisis de políticas, podemos distinguir entre dos tipos de documentos: los “*readerly*” y los “*writerly*”. Las políticas “*readerly*” se caracterizan por ser altamente prescriptivas, donde se incluyen directrices o normativas que los individuos deben acatar. Estos textos consideran a los lectores como receptores pasivos, reduciendo su margen de interpretación y de acción. Por otro lado, las políticas “*writerly*” son más

ambiguas, quizá hasta confusas, y permiten a los lectores reinterpretarlas, reacomodarlas y ejecutarlas según su interpretación o interés.

En síntesis, las políticas llegan a los diferentes escalafones educativos, secretarías de ministerios, supervisiones distritales y escuelas en forma de textos, informes y resoluciones que son leídos e interpretados por los diferentes actores. Cambian los intérpretes claves y cambian su puesta en marcha. A su vez el Estado se sirve de los cambios de ministros, color político y diferentes actores para cambiar el significado de la política escrita. Se habla de “nuevo enfoque” pero el texto sigue siendo el mismo. Lo que cambia es la mirada a lo que se lee.

Dimensión discursiva, la política como “discurso”

Pensar la política educativa como discurso es reflexionar en qué sentido se ha formulado y redactado la ley, observar qué conceptos y lenguaje específico se ha utilizado en su redacción. Porque los discursos son intencionados, establecen un conjunto de valores y éticas y un sistema de prácticas (Meo ,2011). Los discursos no son construcciones abstractas, “hacen cosas”, establecen normas y estructuras porque pueden influir en actitudes, acciones y percepciones de las personas, y “obtienen autoridad” (Stephen Ball, año, página).

Desde esta perspectiva, los discursos ponen en circulación conceptos, vocabularios, lenguajes específicos. Volviendo al análisis de Ball, él afirma que “las luchas, disputas, conflictos y ajustes tienen lugar sobre un terreno preestablecido”. Entender a las políticas como discursos, supone reconocer que las interpretaciones y lecturas y las formas de asumir y “actuar” las políticas se configuran en un “marco discursivo” (*discursive frame*) móvil que limita y articula probabilidades y posibilidades interpretativas y de actuación. En definitiva, los discursos definen lo que es deseable, aceptable y pensable, así como también lo desviado, inapropiado y desubicado o insano (Maguire et al., 2011).

Para concluir, analizamos que la interpretación textual de la política y la mediación de actores clave son esenciales para comprender cómo las políticas educativas se traducen en la realidad. Las historias personales, las desigualdades y los contextos locales también influyen en este proceso de implementación. En última instancia, las políticas educativas no solo se limitan al texto escrito. Su efectividad radica en su

interpretación y aplicación en el contexto educativo real. Además, reconocer la dimensión discursiva de estas políticas nos permite comprender cómo los discursos influyen en su formulación y efecto en las escuelas. Los discursos no sólo comunican ideas, sino que también obtienen autoridad y establecen normas y estructuras que afectan las actitudes y percepciones de las personas involucradas. En definitiva, entender tanto la dimensión textual como la dimensión discursiva es fundamental para comprender y reflexionar sobre la puesta en acto de las políticas educativas.

3. La escuela como institución y como organización. Lo instituido y lo instituyente

Schvarstein (1992), define y diferencia entre instituciones y organizaciones. Para este autor, las instituciones son sistemas jurídicos normativos que comprenden ideas, valores, creencias y leyes que moldean las interacciones sociales. Son entidades sociales que establecen lo que ya está definido y están intrínsecamente vinculadas al Estado, influyendo en grupos y organizaciones (p.26). Representan lo que ya está establecido y aceptado por la sociedad en un momento y lugar histórico específico. Ellas encarnan lo “Instituido”, es decir, las normas y valores predominantes y el sistema de roles que apoyan el orden social existente. Desde esta perspectiva, el autor aclara que lo instituido se manifiesta en forma de verdad y de fuerza conservadora. Para comprender el cambio social, es relevante y crucial reconocer la existencia de una fuerza “instituyente” que desafía y rechaza lo ya establecido, lo instituido. El cambio social ocurre a través de la tensión, la dialéctica entre lo “instituido” y lo “instituyente” (p.27).

Lo instituido es lo establecido, es el conjunto de normas y valores dominantes, muestra lo que está instaurado y aceptado por la sociedad en un momento y lugar histórico determinado. En cambio, lo instituyente representa el cuestionamiento, la transformación, el desafío a lo establecido y a las normas existentes. Incluye movimientos sociales, cambios culturales, implica cambio social e innovación.

En concreto, las instituciones, establecidas por ley y costumbre, son vistas como abstracciones, mientras que las organizaciones son la manifestación concreta de estas en un contexto específico y reflejan el orden social establecido por las instituciones. Estas instituciones influyen en cómo se llevan a cabo ciertas acciones y cómo se perpetúan ciertos patrones de pensamiento en la sociedad afectando tanto las condiciones materiales de vida de las personas como su estructura interna. Desde la visión de Etzioni (1972) las

organizaciones son “Unidades socialmente construidas para el logro de fines específicos”. Las organizaciones actúan como intermediarias, son mediadoras entre las instituciones y los individuos. Las instituciones entonces, atraviesan a las organizaciones y a los individuos.

Teniendo en cuenta la importancia de la gestión escolar en la aplicación de la ley de convivencia se toman en cuenta algunas reflexiones. Aguerrondo (1996) analizando la institución escolar propone la idea de una organización flexible y heterodirigida, que pueda aceptar los desafíos del entorno, y que además los utilice como motor de transformación institucional (p.11). Lo que D. Perkins (1995), considera “una escuela inteligente”, que es aquella que logra estar informada, ser dinámica y flexible.

En la misma línea, Peter Senge (1990) introduce el concepto de organización inteligente, que se diferencia fundamentalmente de las tradicionales y autoritarias “organizaciones de control” (que implica regular, controlar, estandarizar para prevenir errores).

Las organizaciones inteligentes se caracterizan por el dominio de ciertas disciplinas (corpus teórico y técnico). Una organización inteligente busca aprender y crecer mediante la aplicación de las siguientes disciplinas: pensamiento sistémico, que integra conocimientos y herramientas en un marco conceptual coherente uniendo teoría y práctica; dominio personal, que permite aclarar y profundizar la visión personal; modelos mentales, modos de ver el mundo que influyen en nuestra comprensión y acción en él; construcción de una visión compartida, punto importante que refiere a compartir metas y valores compartidos dentro de la organización; y aprendizaje en equipo, que prioriza el diálogo y la colaboración constante. De igual manera, Fullan y Hargreaves (1996) sugieren la creación de una cultura de trabajo en equipo, el cooperar en la mejora en el quehacer educativo. Un trabajo en equipo en el mundo de las ideas donde se analizan las prácticas existentes, buscan aunar esfuerzos y alternativas para producir mejoras (p.101).

En definitiva, las organizaciones, en contextos específicos de tiempo y lugar, concretan el orden social establecido por las instituciones (Schvarstein, 1992, p.30). En otras palabras, las instituciones atraviesan las organizaciones y los grupos. Este proceso institucional permite comprender cómo ciertos modos de acción y pensamiento se generan y perpetúan en una sociedad. Las prácticas de socialización de un niño, desarrolladas en el entorno familiar y en el escolar, preparan efectivamente para

desempeñar roles sociales como adulto. Estas experiencias tempranas constituyen un verdadero aprestamiento que influirá en las responsabilidades y funciones que le corresponderán en la vida adulta.

La importancia reside en pensar la organización como una organización que se piensa a sí misma, que propone, debate, crece y favorece a un cambio social.

4. Enfoque socio-culturales, escuela y situación

El sentido de la política educativa, su éxito o fracaso toma dimensión mirando el contexto en el cual se desarrolla. En la presente investigación, se ha puesto en relevancia como unidad¹³ de análisis las situaciones donde los sujetos participan e interactúan en prácticas sociales situadas, en determinados contextos institucionales, sociales, históricos, políticos y económicos en que las políticas educativas son puestas en acto.

El enfoque sociocultural que presento hace referencia a una perspectiva, mirada, que se utiliza para comprender este fenómeno. Se expone que existe una compleja trama de dimensiones singulares, institucionales, sociales y culturales que influyen en la formulación de las leyes educativas y su implementación.

Luego de más de 40 años de democracia ininterrumpida, con la gestión de gobierno nacional de diferentes actores políticos se hace evidente cuestionar qué es la democracia.

Una democracia que luego del 2001 ha producido grandes tasas de desocupación y pobreza. En 2002, durante el mandato de Eduardo Duhalde, la pobreza afectaba al 66% de la población argentina. Posteriormente, en 2007, bajo la administración de Néstor Kirchner, este porcentaje se redujo al 37%. Sin embargo, en 2013, el INDEC dejó de publicar estadísticas sobre la pobreza¹⁴, lo que provocó una falta de datos oficiales durante

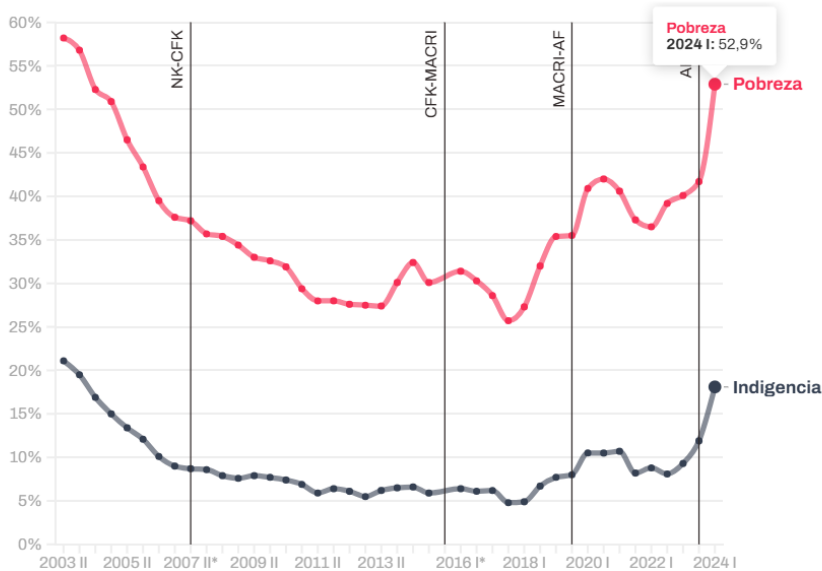
¹³ Unidad de análisis desde la perspectiva de Baquero (2009): Perspectiva teórica de la que se desprende o es consecuencia necesaria con respecto al tema a indagar.

¹⁴ En un comunicado, INDEC indicó que esto se debió a “severas carencias metodológicas” y por la incapacidad oficial de empalmar (es decir, volver comparables) dos series del IPC. El entonces ministro de Economía Axel Kicillof señaló en una entrevista de 2015 que medir la pobreza era “estigmatizante”. (Perfil, 26 de marzo de 2015).

varios años. En 2016, con Mauricio Macri como presidente, la pobreza se ubicó en el 32,2%. Para 2019, la pobreza había aumentado al 35,5% y la indigencia al 8%. En 2020, bajo la presidencia de Alberto Fernández, la pobreza se incrementó hasta el 40,9% y la indigencia alcanzó el 10,5%. En 2022, la pobreza se registró en 39,2%. En 2023, la pobreza se situó en el 41,7%. Y en el primer semestre del 2024 fue del 52,9%.

Evolución de la **pobreza** y la **indigencia**

Entre 2003-2024. En porcentaje.



Fuente: Chequeado en base al Cedlas (que normalizó serie INDEC) e INDEC.
 *2015 II: sin datos por intervención INDEC | 2016 I: semestre móvil por falta de datos.



Quizá habría que separar el concepto de democracia de la política institucional como lo plantea Sztajnrajber (2023) y pensarla como apertura permanente, hospitalidad, desconstrucción, búsqueda de justicia y de ampliación de derechos. Porque “ser democrático es priorizar al otro. La otredad. Lo que no cuaja. Lo que queda afuera. Lo que padece. Lo que está excluido. Lo marginal” (p.257).

Filmus (2000), quien fuera ministro de educación de la Ciudad de Bs As y ministro de educación nacional durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) ¹⁵, plantea que ante esta situación social la escuela “debe cumplir una función irremplazable tanto en torno a la cohesión social como a la igualdad de posibilidades” y garantizar una

¹⁵ Sitio oficial de Daniel Filmus. <https://www.danielfilmus.com.ar/>

distribución equitativa de los conocimientos, habilidades y competencias que son esenciales para la integración social, ante las tendencias excluyentes que provienen de otros sectores de la vida social, en particular del mercado (p.190).

A pesar de ello, luego de 25 años, con cambio de Ley de educación incluida (2006) observamos los siguientes datos en el campo educativo:

En el contexto educativo en el que fue realizada la investigación se tiene presente la siguiente información. Según el informe del Instituto Nacional de estadística y Censos de la república argentina (INDEC) en la Ciudad autónoma de Bs As de 712.626 alumnos matriculados en todos los niveles educativos y modalidades (año 2022) concurren al nivel primario 278 mil estudiantes (145. 529 corresponden al sector estatal, mientras 132.794 al sector privado). Según la fuente de Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de educación del GCBA, de su relevamiento anual 2023, informan que 271.341 alumnos asisten a la escuela primaria común, dentro de los cuales el 51,81 % asiste a escuela se gestión estatal. Por otra parte, de un total de 889 unidades educativas ¹⁶ del nivel de enseñanza primaria divididas en 21 distritos escolares, 466 establecimientos corresponden al sector de gestión estatal mientras 478 corresponden al sector de gestión privada.

Narodowski (2018), exministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2007-2009), analiza y sostiene que las políticas educativas diseñadas para fortalecer la educación pública resultaron en una privatización de la educación. Señala que desde la mitad del siglo XX las escuelas privadas han aumentado al igual que el número de alumnos que a ella asisten y desde 2003 la pérdida de alumnos que asisten a la escuela primaria de gestión estatal decrece año a año significativamente. La imagen institucional de la escuela pública se deteriora junto a la calidad ofrecida. Las causas son diversas, sin importar el color político, la clase media de los sectores medios urbanos, aquellos que pueden pagar matrícula y cuota de la escuela privada la eligen sobre la pública y esta situación arroja consecuencias negativas inmediatas sustanciales. Como resultado a la escuela pública de gestión estatal asisten cada vez más niños de sectores vulnerables,

¹⁶ Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Relevamiento Anual 2023.

“cada vez más parecidos a sí mismos y con menos diversidad social” (p.22). Las instituciones educativas tienden a recibir a estudiantes cada vez más homogéneos, con una menor diversidad social: los alumnos de escasos recursos asisten a escuelas de gestión estatal, los sectores medios profesionales se concentran en escuelas privadas homogéneas y los más adinerados, en otras instituciones educativas más exclusivas. Esta nueva configuración de las decisiones educativas socava el objetivo de cohesión social que la escuela argentina ha sostenido durante más de un siglo. Esto genera una profunda brecha que dificulta que nuestros hijos aprendan a convivir, a comprender al otro, a valorar la diferencia y a construir una comunidad a partir de ella. A esta situación hay que agregarle los escasos recursos destinados a la escuela de gestión estatal, lo que provoca un deterioro en las condiciones de educabilidad en estas instituciones. Por otro lado, señala que existen diferentes lógicas de micropolíticas institucionales que difieren entre las escuelas públicas (más rígidas y burocráticas) y las privadas (más flexibles y autónomas). Las escuelas públicas tienen menor marco de acción para cambiar aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es más, el autor señala que el margen de autonomía es “casi nulo”. (p.54).

Entonces, ¿El fracaso escolar está dado por las condiciones sociales de los sujetos? ¿Es un problema político? ¿El problema reside en el individuo o en la situación pedagógica? ¿El problema se encuentra en los programas, en la institución escolar, o en los métodos de enseñanza?

¿De qué hablamos cuando hablamos de educabilidad?

Baquero plantea que “definir educabilidad es un problema político. Se define sobre las bases de las condiciones que proponemos como condiciones para el aprendizaje” (Baquero et. al., 2004, p.22).

El término trae variadas opiniones según diferentes pensadores. Históricamente se ha definido educabilidad como la capacidad que poseen los individuos para aprender. Pero el término así planteado es pobre en relación a los temas que trae aparejado. Por ejemplo, desde el ámbito de la educación especial, la noción de educabilidad es vista como un factor de carácter biológico, vinculado a la psicología evolutiva clásica y a las nociones de normalidad y anormalidad (Castañeda, 2002, citado en Tedesco, 2002, p.8).

Tedesco (2002) hace mención a que “todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social puede ser un obstáculo que impida el desarrollo de esta

potencialidad” (p. 9). Así también coincide Tenti Fanfani (2004) cuando dice que todos somos teóricamente educables y que descreo sobre que exista una teoría sobre la educabilidad. Afirmo que existe una relación entre pobreza, exclusión social, condiciones sociales y pedagógicas del aprendizaje. De acuerdo con lo dicho, piensa que se requiere de determinadas condiciones sociales para su éxito. Pone énfasis en el capital cultural que traen los niños de su familia de origen y que existiría una relación entre el capital cultural, la condición social y el éxito o fracaso escolar. Estas perspectivas, como quedó en evidencia en un debate coordinado por Narodowski (2004), tienden a depositar las posibilidades de ser educado en los contextos sociales de proveniencia, dejando en un segundo plano las miradas que analizan lo que las escuelas efectivamente proponen.

Por su parte, Flavia Terigi (2004) plantea sobre el “peligro de pensar que son cada vez más las condiciones que hay que reunir para poder aprender y cada vez menos los sujetos que las tienen” (p.23). Efectivamente, no desconoce que existen condiciones sociales de vida que favorece o perjudican el acceso a la enseñanza, pero analiza que en esa diversidad es donde las políticas educativas cobran fuerza y relevancia. Así precisa que la producción de esas condiciones sociales es responsabilidad principal del Estado y no como sucede, que termina quedando en manos del docente trabajar la inclusión y diversidad en el aula con adaptaciones curriculares.

Baquero (2004) repara sobre el concepto “educabilidad” y hace la salvedad que no refiere a la capacidad de aprendizaje porque otras especies también aprenden, educabilidad es también la posibilidad de subjetivarse, “de acceder a un conjunto de prácticas, valores y saberes específicos”. Así advierte en no centrar la mirada sólo en el individuo al pensar como déficit del sujeto su condición social, de pobreza o capital cultural que posee. Repara en esta ecuación pobreza y la sospecha sobre su educabilidad y su incapacidad de aprender. Agrega que “nuestro diagnóstico sobre la supuesta incapacidad de los sujetos no puede hacerse realizando una abstracción de la situación pedagógica que se está ofreciendo” (p.22). Referido a esto Lerner (2014) plantea que, aunque las condiciones sociales no son determinantes tienen un impacto considerable y “condicionan los modos de las respuestas subjetivas” y las instituciones escolares desempeñan un importante papel en esta construcción subjetiva ya que las practicas pedagógicas y los entornos ofrecidos moldean significativamente la forma en que los niños perciben el mundo y responden y actúan en él. En esta misma línea, Freire (1996)

considera educabilidad no solo como la capacidad de aprender, no solo para adaptarnos, sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla” (p.66).

Podríamos agregar la mirada desde la psicología social que aborda al sujeto en sus relaciones cotidianas. Desde este campo se estudia al “hombre en situación”, en su realidad histórica y social. El reconocido psicólogo Pichon-Rivière (2023) que desarrolló la psicología social en argentina señala cómo la influencia del mundo externo y contexto influyen en el sujeto. El ser humano es un sujeto producido y productor “no hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos¹⁷ y clases” (p. 392). Desde esta perspectiva “el hombre es una construcción histórico-social resultante de una praxis” (p. 417). El autor pone el énfasis en el mundo externo al señalar el contexto socio-histórico, refiere comprender al sujeto como “una totalidad en función reaccionando a ambientes determinados” (¹⁸p.50).

Desde esta mirada, Castorina (2012) determina que se debe tener en cuenta que el conocimiento del individuo está social y culturalmente "situado" (p.81). Aquí la mirada está puesta en reflexionar que “los procesos de desarrollo y construcción de conocimientos pueden leerse en clave de procesos de apropiación de prácticas culturales específicas”. (Baquero, 2012, p.16).

La escuela se tiende a considerar como contexto natural del niño. Sin embargo, como ya se ha mencionado, el dispositivo escolar es una construcción histórica.

La escuela es un dispositivo que intenta homogeneizar a una población generalmente heterogénea. Es tendiente a esperar logros y ritmos en un tiempo determinado según su edad cronológica. Este modo de ver biologicista de los sujetos, en un dispositivo graduado y simultáneo, llevó a considerar a los alumnos que no se ajustaran a la norma que sean etiquetados como “anormales” portadores de un déficit o con una incapacidad para el aprendizaje.

¹⁷ Se define grupo como conjunto restringido de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad. (Rivière, 1972, p.395, citado en Enrique Pichon-Rivière obras completas, 2023).

¹⁸ Revista de psicoanálisis, año II, n°3, 1945.

Esta concepción del dispositivo escolar consistió entonces en una universalización del desarrollo, dejando de lado lo único, subjetivo y diverso de los sujetos.

Entonces, habría que atender al contexto escolar, ya que como mencionan Baquero y Terigi (1996) el contexto escolar es un dispositivo que produce formas particulares de desarrollo infantil.

En relación al contexto y el proceso de desarrollo y aprendizaje se observan dos posturas. En una mirada el contexto es concebido como un factor que incide[√] en el proceso y en otra perspectiva, denominada “contextualista o situacional,” considera que el contexto, entendido como actividad, situación o acontecimiento es inherente[√] a los procesos de enseñanza y desarrollo. (Baquero y Limón, 2001). Lev Vygotsky, ya argumentaba sobre el desarrollo posible en situación de aprendizaje que se produce en una relación del sujeto con otros sujetos en situación. Es una actividad intersubjetiva mediada semióticamente. Así formulaba la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) donde el nivel posible del sujeto se produciría en relación con un otro más capaz. Desde esta mirada la escuela es tomada como una ZDP, ya que es un dispositivo cultural donde los estudiantes interactúan entre ellos y otros actores educativos, donde se generan situaciones de aprendizaje asistido que dirigen su desarrollo a niveles superiores de dominio (p.35).

En suma, estas perspectivas proponen que es necesario analizar al aprendizaje como una relación entre sujeto, contexto y contenido. (Baquero y Limón, 2001), Así de importante es pensar la actividad en la que el sujeto está implicado y las oportunidades de enseñanza que les ofrecemos a los alumnos. Dicho de otra manera, desde este giro contextualista-situacional se corre el foco de la capacidad individual que posee el individuo de ser educado a la situación educativa ofrecida. En definitiva, la educabilidad así entendida, sería más una propiedad de la situación que de los propios sujetos. Porque el aprendizaje se da en contextos institucionales específicos en un momento histórico y cultural¹⁹ determinado.

¹⁹ En sociología se considera cultura a los elementos materiales, sociales y simbólicos que integran una situación. (Pichon-Rivière. 2023. p.250).

Es interesante el giro contextualista-situacional para analizar el tema. Porque las posibilidades de aprendizajes de los sujetos se definen no sobre la sola base de las supuestas competencias y capacidades individuales, sino sobre esa combinatoria compleja que expresan las relaciones sujeto y situación (Baquero, 2012). Esto nos lleva a otra pregunta: ¿Cómo pensar nuevas formas de enseñanza en un dispositivo escolar que conserva algunos núcleos duros de la escuela tradicional? “Nuestro esfuerzo innovador no deja de encontrarse una y otra vez con determinantes duros de las practicas escolares, como la organización graduada, simultanea, obligatoria, etc.” (Baquero R., Terigi F, 1996, p.3). Varios intentos de prácticas educativas innovadoras suelen chocar con características determinantes “duros” del dispositivo escolar y limitan su buena implementación. (Baquero, Limón 1999, p.17)

Como señala Rodrigo (1994, p.31) “cuando se considera al contexto como algo inseparable de las acciones humanas, y no como una variable externa que influye en estas, es que ha llegado el momento de buscar nuevas unidades de análisis que permitan captar este agregado funcional que forma una persona y su contexto” (citado en Baquero, 2001, p. 166).

Así es como Bárbara Rogoff (1997) propone a la actividad o evento como unidad de análisis. La autora hace foco en la relación individuo-entorno, donde los individuos se transforman a través de la implicación de una actividad, a lo que lo llama “apropiación participativa”. Participar es tanto la observación como la implicación misma en una actividad. Agrega otra categoría que la denomina “Participación guiada” “que son los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa. El termino guía se refiere a la dirección tanto de la cultura como de los valores sociales, como los otros miembros del grupo social. “Los cambios individuales de los participantes en su función y en su comprensión de la actividad afectan a sus esfuerzos e implicaciones en situaciones futuras similares” (citado en Baquero, 1999, p.169). Desde la perspectiva de la autora los procesos de desarrollo varían según las formas de participación en las diferentes actividades culturales ofrecidas,

entiende que la apropiación es simultáneamente social e individual y según las formas de participación en las actividades culturales los procesos de desarrollo varían.

En este sentido, Filmus (2000) señala que un cambio que requieren las instituciones escolares para convertirse en organizaciones más democráticas es la participación de los actores escolares en lo cotidiano, porque “no hay forma de aprender a participar que no sea participando” (P.188) En palabras de Freire (1996) alumno como arquitecto de su propia practica cognoscitiva donde es necesario que “el educando vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no solo el de receptor de lo que el profesor le transfiera” (p.123).

Siguiendo el razonamiento anteriormente expuesto, la educabilidad debería ser vista como propiedad situacional y como menciona Narodowski (2018) “se necesita para acompañar la implementación de la Ley de convivencia políticas educativas que transformen la organización del trabajo escolar y docente en las escuelas públicas” (p.194).

Finalmente, surgen las siguientes preguntas sobre el rol de las políticas, quizá sin respuesta aparente, que realiza el filósofo Sztajnrajber (2023): “¿la política legisla tratando de representar las demandas sociales o, al contrario, legisla promoviendo nuevas realidades para que la sociedad se acomode?” (p.261).

La autoridad pedagógica

En el ámbito de las teorías socio-históricas, contextualistas y situacionales, se destaca la importancia de entender la constitución del sujeto como un proceso cultural, desarrollado en el marco de relaciones con otros y en diálogo constante con ellos (Greco, 2012, p.112). Este enfoque subraya que nuestros modos de ser y pensar se reflejan en diversas relaciones, como las relaciones con la autoridad, entre géneros, con la locura o la enfermedad, y en cómo pensamos las diferencias. Estas relaciones, aunque han ido transformándose parcialmente, tienen el potencial de seguir cambiando. Estas relaciones han cambiado en parte y pueden seguir haciéndolo. Es fundamental cuestionarnos y reflexionar críticamente sobre nosotros mismos, participando activamente en el cambio. No se trata de alcanzar un estado fijo, sino de adoptar una actitud transformadora que influya en nuestro entorno y acciones, explorando las interacciones cotidianas en el

tiempo presente. La búsqueda debe centrarse en indagar más que en encontrar soluciones definitivas (p.56).

En este contexto, es crucial insistir en la búsqueda de nuevas formas de autoridad que establezcan un sistema de comunicación y acciones acorde a nuestra época. Durante esta búsqueda, las respuestas de aquellos a quienes se dirigen dichas acciones, nuestros estudiantes, nos guiarán sobre cómo hablar, escuchar y tomar decisiones en relación a ellos. No siempre sabemos las respuestas de antemano, pero tenemos interpretaciones del mundo actual y algunas certezas que debemos mantener, como la necesidad de transmitir conocimiento y la importancia de nuestra mirada de reconocimiento. Como menciona la autora, “una autoridad pedagógica hoy es aquella que comprende que no hay un solo modo de decir, que la traducción única y «verdadera» no es posible” (p.144).

Adicionalmente, podríamos reconsiderar el papel de la autoridad en este entramado de relaciones de poder, que se opone a un estado de dominación, y en su lugar, promueve estrategias tanto en la dirección de la conducta de otros como en la participación de los otros en dichas estrategias. Esta visión de la autoridad despliega su acción en el contexto de reglas compartidas, donde el poder no es propiedad exclusiva de nadie, sino que se ejerce de manera colectiva (Greco, 2012, p.59). Se plantea, entonces, la posibilidad de reformular la autoridad pedagógica para que una relación emancipatoria entre maestro y alumno se desarrolle dentro de las instituciones educativas, constituyendo un movimiento tanto individual como colectivo, y tanto personal como político (pp.70-71). La autoridad pedagógica, concebida de tal modo, implica un acercamiento al conocimiento y a la convivencia con otros sin ocupar lugares de saber-poder, sino invitando a otros a hacer lo mismo (p.76).

En el ámbito educativo, es posible abrir espacios que interrumpan la lógica desigualitaria, ejerciendo una autoridad que reconozca derechos y promueva la responsabilidad hacia niños y adolescentes. Esta autoridad, en lugar de imponer superioridad, debe cuestionarse constantemente y asumir una responsabilidad basada en el reconocimiento y la habilitación del otro. Pensar que es necesario desarmar el círculo de impotencia y marginación que tienen nuestros estudiantes, reconociendo que todos los niños y jóvenes son responsabilidad de la sociedad y de las instituciones educativas. El trabajo colectivo y el compromiso conjunto entre adultos dedicados a la educación son fundamentales para esta tarea (pp. 79-81).

Entonces se plantea que la enseñanza puede ir más allá de los métodos tradicionales que enfatizan el control, la obediencia y la autoridad. En lugar de un modelo o ideal fijo, la educación tiene la capacidad de desplegar el poder traductor y creativo del lenguaje, su potencial emancipatorio y artístico, y su posibilidad poética. Aprender se convierte en hablar los conocimientos como lenguas diversas. De esta manera, el enfoque anti-método, basado en la igualdad que verifica, se establece como un trabajo político y ético donde prevalece el lugar del aprendiz sobre la técnica. Este trabajo político y ético se centra en hacer espacio para el otro, reconociéndolo, habilitándolo, respetando su historia, sus esfuerzos y sus intentos (p.91).

Desde la perspectiva de Dussel (mencionado por Sileoni, Maldonado, Parajón et. al., 2012) la autoridad tradicional enfrenta crecientes dificultades para mantenerse, mientras que las formas más sutiles, flexibles y adaptables a diversas situaciones resultan más eficaces.

Podemos destacar una aparente contradicción: aunque nadie puede ser emancipado por otro, tampoco es posible emanciparse solo. Retomando la concepción del sujeto situado en relación con otros y con el mundo, enlazados por el lenguaje, podemos considerar que la emancipación ocurre siempre en relación con el otro. Es en ese lazo que libera, sin sujetar, que se produce en distintos espacios sociales y no tiene un lugar propio. Funciona inversamente a la maquinaria social, no la sustituye, y requiere la palabra del otro (Greco, 2012, p.113).

Existe una estrecha relación entre la emancipación y la liberación de una autoridad entendida como tutelaje o apoderamiento, la interrupción del dominio de uno sobre otro, y la salida de un estado de minoría o infancia entendida como sujetamiento, una etapa en la que no se razona por uno mismo ni se asume un lugar de autonomía. La emancipación es así un proceso que separa al sujeto heterónomo de aquel de quien depende en una relación de poder. La liberación de la relación con una autoridad que piensa, decide y actúa por uno, no es únicamente una liberación respecto a una instancia externa, sino que es un movimiento tanto externo como interno que transforma y constituye al sujeto en el mismo proceso emancipador. La figura del eterno rebelde, que se opone constantemente a la autoridad, no representa a un sujeto emancipado, sino a alguien sujetado negativamente a la autoridad de la que depende. En su interior, el eterno rebelde no se desvincula de la autoridad, no ocupa "su" lugar, sino un lugar en oposición al otro (p.116).

Finalmente, la emancipación es vista como un proceso continuo de reformulación y cuestionamiento de relaciones y sujetos. No se trata de un estado fijo, sino de un movimiento constante que transforma al sujeto en el mismo proceso emancipador. La emancipación instaaura tiempos y espacios humanos en los que se cuestiona y transforma la concepción naturalizada de las cosas, promoviendo una temporalidad de transformación y devenir (pp.117-118).

La autoridad pedagógica contemporánea entiende que no existe una única forma correcta de comunicar, reconociendo que la traducción única y "verdadera" no es factible. Esto implica aceptar y valorar la diversidad humana no como un problema, sino como una oportunidad y una condición positiva. Hoy en día, la autoridad pedagógica puede enfrentarse a la tarea de tejer una ley simbólica basada en la palabra, contraria a las imposiciones culturales que tienden a des-simbolizar y a romper los lazos significativos, rechazando la insignificancia y la neutralidad (pp.144-148).

Diversas experiencias demuestran que nuevas formas de autoridad están reinventando su lugar, dándole espacio a las nuevas generaciones. Esto requiere comprender la autoridad como una relación entre diferencias, entre individuos que han recorrido distintos caminos en la vida y en el mundo del conocimiento. Es fundamental confiar en la eficacia simbólica de gestos, acciones y palabras que instauran un lugar de reconocimiento para el otro, y adoptar una modalidad transversal en el ejercicio de la autoridad, una que no demande obediencia, sumisión o respuestas inmediatas (Greco, 2012, p.155). Recrear formas de autoridad junto con otros adultos y mostrar a los niños y jóvenes que la responsabilidad se comparte y se asume de diversas maneras es esencial. Es necesario desplazarse de la autoridad a la autorización, permitiendo que las nuevas generaciones busquen sus propias formas de organización, establezcan normas, redefinan tiempos y espacios, debatan problemas, propongan soluciones y discutan modalidades de trabajo (p.157).

El exministro de educación Sileoni (2012) plantea que la autoridad docente no está en crisis, sino en proceso de reconfiguración. Mientras que antes la autoridad se otorgaba por el cargo, ahora debe ser revalidada de manera continua. No se trata de un problema, sino de un desafío.

Capítulo 3: Objetivos

Objetivo general

-Describir y analizar la implementación de los Consejos de Aula en dos Escuelas de Nivel Primario de Gestión Estatal en la zona norte de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Objetivos específicos

-Caracterizar las perspectivas de los diferentes actores involucrados según los diferentes niveles de mediación en la implementación de los CA.

-Identificar las prácticas de gestión ministerial, de supervisión del distrito y de gestión institucional que facilitan u obstaculizan la implementación de los CA.

-Caracterizar las problemáticas abordadas, los tiempos, espacios y las estrategias utilizadas en la implementación de los CA, y los efectos de estas prácticas en las dinámicas interaccionales en cada institución.

-Analizar los modos de participación de los docentes en el proyecto colectivo de la implementación de la Ley Nacional N° 26.892 /13.

Capítulo 4: Metodología

En el diseño del proyecto de tesis se decidió indagar en la implementación de los Consejos de Aula en dos escuelas primarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires, considerando los diferentes niveles de mediación y actores involucrados. Se consideró que resultaría más enriquecedor construir un diseño que contemplara las prácticas y perspectivas de diferentes actores y sus interacciones en el contexto de las particularidades de cada institución, así como utilizar y combinar diferentes técnicas de relevamiento de la información.

Se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo-descriptivo, basada en estudios de caso. Esta investigación se apoya en los aportes de la perspectiva metodológica fenomenológica, que busca explorar, describir y comprender las experiencias comunes de los individuos con respecto a un fenómeno específico. (Hernández Sampieri, 2014). Por otro lado, para ampliar la investigación se analizó la encuesta brindada por el Ministerio de Educación utilizando una metodología cuantitativa y cualitativa.

Según Yin (1994, citado por Merodo y Natale, 2012), los estudios de caso son un tipo de indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real. Estos estudios permiten obtener una comprensión profunda del fenómeno en cuestión y proporcionan una información valiosa para la investigación.

En tanto el proyecto de tesis se comenzó a diseñar en el año 2020, debido a la situación de aislamiento social en el contexto de la pandemia SARS COVID 19, se propuso inicialmente -con la sugerencia de la Maestría- realizar una indagación de las experiencias en la implementación de los Consejos de Aula de manera retrospectiva. Es decir, se decidió contactar a docentes, directivos y otros actores involucrados para indagar por las experiencias realizadas durante los años 2018 y 2019. Estas fechas eran de interés, asimismo, porque fueron los años en que se comenzaron a implementar los CA en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Por tal motivo, en el año 2021 se inició el trabajo de campo con este enfoque. Muchas de las entrevistas fueron realizadas de forma virtual por la situación de aislamiento social antes mencionada. Si bien no era algo previsto inicialmente, la vuelta progresiva a las aulas con la modalidad de burbujas permitió realizar algunas

observaciones de Consejos de Aula en una de las escuelas y profundización de las temáticas abordadas.

Durante los años 2022 y 2023 se pudo realizar un seguimiento, a través de una serie de observaciones, sobre los Consejos de Aula realizados en diferentes grados de una de las escuelas, para observar la evolución de los temas tratados. Se tuvo acceso a valioso material de diferentes actas de los consejos con su seguimiento de los últimos años en los mismos grupos de alumnos. Además, se realizaron entrevistas con los docentes involucrados luego de la finalización de cada Consejo de Aula.

Lo presentado da cuenta de un trabajo de campo singular y producto de las situaciones de incertidumbre que atravesaron los años de la pandemia, donde las posibilidades de relevamiento de la información iban variando de acuerdo a cada momento y a lo que las instituciones iban permitiendo. Asimismo, en las dos escuelas seleccionadas hubo durante esos años varios cambios en el cuerpo docente y directivo y en la supervisión, por jubilaciones y cambios por suplencias o cambio de escuela o distrito.

1. Alcance y validez

Dado que la investigación utilizó una metodología cualitativa de estudio de casos en solo dos instituciones específicas, las conclusiones obtenidas son potentes para la comprensión profunda del fenómeno, pero su validez se restringe estrictamente a las condiciones contextuales analizadas.

1. Límite Jurisdiccional: Escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Los hallazgos reflejan las dinámicas de implementación dentro del sistema educativo de CABA, influenciadas por sus propios Marcos Normativos. La implementación y las carencias formativas (como la falta de monitoreo y seguimiento reportada por el coordinador ministerial en la p. 80) son específicas de esta gestión.

2. Límite de Nivel Primario: El estudio se centra en los Consejos de Aula (CA) en la escuela primaria. Las dinámicas de autoridad y participación son particulares a este nivel.

3. Límite de Gestión Estatal: Las conclusiones se basan en escuelas de gestión estatal. Los factores organizacionales que obstaculizan la implementación de los CA están ligados a las características de la escuela pública:

- **Micropolítica y Burocracia:** Las escuelas públicas son percibidas como "más rígidas y burocráticas" y con un "margen de autonomía es casi nulo". Esta micropolítica (que examina las dinámicas de poder e intereses contrapuestos) afecta directamente la capacidad de los docentes para implementar prácticas innovadoras.

- **Recursos y Estabilidad:** Los problemas de alta rotación de personal docente y directivo (p. 80; p. 117) y la falta de continuidad de los proyectos son fenómenos observados en el sector estatal que podrían ser diferentes en el sector privado.

2. Criterios para la selección de las instituciones

Los criterios para la selección de las dos escuelas consideraron los siguientes aspectos:

- Escuelas primarias de gestión pública que hubiesen implementado CA durante el período 2018-2019.
- Instituciones con las que la investigadora tenía contactos y que estuvieran dispuestas a participar de la investigación, y donde fuera posible tener acceso directo a los entrevistados.
- Se ponderó la elección de dos escuelas que diferían en su tamaño (cantidad de estudiantes y de trabajadores) y que pertenecían a dos distritos escolares diferentes (con el objeto de diferenciar los criterios y las modalidades efectivas de implementación según la supervisión de cada distrito).
- Escuelas que se distingan en localización y contexto institucional.
- Ambas escuelas seleccionadas son de Jornada simple.

Se toma para el análisis dos escuelas que puedan compararse y contrastarse de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para enriquecer la investigación se tuvieron en cuenta características que las distingan, en cuanto a su tamaño (cantidad de alumnado que asiste a las mismas), localización, historia y contexto institucional.

Se utilizaron muestras Intencionales no probabilísticas, porque como afirma Hernández Sampieri (2008), las mismas fueron utilizadas cuando “se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien,

documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (p.97).

Como manifiestan Merodo y Natale (2012), se necesitan datos empíricos recogidos con diferentes herramientas para poder estudiar y analizar un caso. Entonces, para ello se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes actores de la realidad estudiada, considerando diferentes niveles de tomas de decisiones y acción (nivel de gestión del Ministerio de Educación de la Ciudad, Supervisoras distritales, directivos de las escuelas analizadas y docentes que habían implementado los Consejos de Aula, además de consultar a diferentes referentes claves y fuentes secundarias (registros, normativas, actas de los Consejos de Aula). Las entrevistas fueron de carácter individual, holística y no directiva.

Como define Ruiz Olabuénaga (2012), la técnica de recolección de datos a través de la entrevista en profundidad permite obtener información donde el entrevistado ofrece oralmente su punto de vista sobre la situación. Se emplearon entrevistas semiestructuradas, para lo que luego interpretar los datos obtenidos de las respuestas ofrecidas. Las mismas combinaron preguntas abiertas (donde el entrevistado pudiera hablar y dar opinión sobre el tema pautado) y preguntas cerradas para poder comprobar o verificar datos aportados (Ruiz Olabuénaga, 2012). Se obtuvo acceso y se procesaron encuestas realizadas por la gestión central a docentes de diferentes escuelas del GCBA que estaban realizando en curso de Formadores de Convivencia Escolar.

3. Estrategias para el relevamiento de la información y actores considerados

El diseño inicial del trabajo de campo contempló la realización de entrevistas al coordinador del Programa de convivencia escolar del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, supervisiones, directivos y docentes con una mirada retrospectiva hacia lo acontecido en 2018-2019 y el relevamiento de documentación. Esta estrategia retrospectiva, implementada debido a la situación de pandemia, presentó algunas dificultades, ya que en algunos casos las personas entrevistadas, concentradas como profesionales en llevar adelante sus tareas en el contexto de aislamiento, recordaban parcialmente o eran muy escuetas en sus reflexiones acerca de lo acontecido en los años previos a la pandemia. Por tal motivo, a medida que se abrían nuevas oportunidades, se

fueron contemplando nuevas estrategias para profundizar el relevamiento. En una de las escuelas, durante el momento de la modalidad en burbujas, fue posible realizar la observación de tres Consejos de Aula.

Durante 2022 y 2023 se continuó con el trabajo de campo en la medida de las posibilidades que fueron permitiendo en cada escuela. En estos casos, no se abordó una mirada retrospectiva, sino que se indagó acerca de los consejos de aula llevándose a cabo en esos momentos.

Si bien no se realizó un trabajo de campo con todas su etapas previamente planificadas, se considera que es necesario atender al contexto de excepcionalidad en el que se inició la tesis y cómo ello llevó a ir combinando estrategias a medida que se avanzaba en el trabajo de campo y en la medida de las posibilidades que ofrecía cada escuela y cada actor. Dadas estas situaciones particulares, en lo que sigue se presenta - en primer lugar- el trabajo de campo realizado en 2021 (trabajo de campo inicial) y, a continuación, la ampliación del trabajo de campo realizada durante 2022 y 2023.

Criterios para selección de actores y escuelas

El trabajo de campo se inicia con la entrevista a un referente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que estaba a cargo de la capacitación y la puesta en marcha de la Ley de Convivencia. El contacto fue facilitado por medio del personal del Ministerio de Educación.

- Se realizó la invitación formal a participar de las entrevistas a todo el personal docente y directivo de la Escuela A, donde la investigadora trabaja ininterrumpidamente desde 2010.
- Fueron entrevistadas las 5 personas que aceptaron las entrevistas bajo los criterios de la investigación, asegurando anonimato y confidencialidad.
- Estos actores tenían información de primera mano sobre el objeto de estudio.
- Se entrevistó a la supervisora del Distrito Escolar A.

- El contacto con la supervisora del distrito B fue conseguido a partir de la llamada telefónica con "una persona involucrada, aunque no directamente, con el desarrollo de la Ley de Convivencia Nacional" (p. 77-78).
- La supervisora del Distrito B facilitó el contacto de la directora de la Escuela B. Esta escuela "difería en su tamaño (cantidad de estudiantes y de trabajadores)" con la Escuela A (p. 70).
- La directora de la Escuela B suministró el contacto de los docentes de esta institución que aceptaron los términos de la entrevista.

Reglas de saturación: En la Escuela A, se evidenció la repitencia de datos en las entrevistas ampliatorias y análisis de actas de 2022 y 2023, lo que imposibilitó obtener nueva información. La Escuela B sufrió durante esos años cambios en los equipos directivos, distritales, docentes y el paso de JS a JC.

Gráfico 1: Criterios para selección de actores y escuelas. Fuente: elaboración propia (2025)

3.1. Trabajo de campo inicial (2021)

a.

Entrevistas a referente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

El trabajo de campo se inició con dos entrevistas al referente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, quien estuvo a cargo de la capacitación y la puesta en marcha de la Ley de Convivencia en dicha jurisdicción (a través de diferentes encuentros por Meet). Estos encuentros se realizaron con el objetivo de indagar a nivel de mediación central la gestión de dicha política educativa para luego poder describir y analizar cómo se implementan los Consejos de Aula en las Escuelas de Nivel Primario analizadas de Gestión Estatal en la Ciudad de Buenos Aires.

En el año 2014 el Consejo Federal de Educación invita a los equipos técnicos del país para discutir la implementación de la Ley de convivencia. Es la Resolución 239 anexo 1 en la cual el coordinador H. Quevedo participa de los consejos como representante de la Jurisdicción de CABA.

Por otro lado, el referente del Ministerio de Educación proporcionó una base de datos con las escuelas de todos los distritos escolares de la Ciudad que comenzaron y finalizaron el curso de Facilitadores de Convivencia Escolar. Han participado 166 escuelas de los 21 Distritos Escolares de los que se encuentra dividida la Ciudad de Buenos Aires. Comenzaron la capacitación 471 docentes y finalizaron 347.

Especialmente relevante fue la posibilidad de acceder a la información sin procesar de una encuesta realizada a docentes que participaron de la formación de Facilitadores de Convivencia de toda la Ciudad. La encuesta fue implementada en 2018-2019, participaron 371 docentes, y los grandes temas abordados fueron:

El clima Escolar en su establecimiento, cuáles son los conflictos -temáticas recurrentes- más frecuentes que se observa en la escuela, si la escuela posee o no un Reglamento Interno (de forma oral o escrita) que regule los vínculos dentro de la institución, la percepción de los docentes sobre la capacidad de los estudiantes para resolver situaciones de conflicto entre pares, criterios en común entre los docentes de una misma escuela para la resolución de conflictos y expectativas por parte de los docentes en relación al Proyecto Facilitadores de la Convivencia Escolar.

Con la debida autorización del Coordinador para utilizar estas bases de datos en su tesis, la investigadora procesó la información y sus resultados son presentados en la sección de análisis.

b. Entrevistas a supervisoras de los dos distritos:

Las entrevistas se realizaron vía telefónica en el año 2021. Fueron entrevistadas dos supervisoras, una a cargo del distrito escolar donde se aloja la escuela A y otra a cargo del distrito de la escuela B, en el período 2018-2019. Se realizaron entrevistas en profundidad para poder obtener información oral sobre el punto de vista sobre la implementación de los CA. Se realizaron preguntas abiertas donde cada supervisora pudo contar su experiencia y dar opinión sobre el tema pautado. Las dimensiones consideradas en las entrevistas fueron:

c. Entrevistas a directivos de las dos instituciones:

Se realizó una entrevista flexible con preguntas abiertas, teniendo como eje las siguientes dimensiones de análisis: organización institucional, capacitación sobre la temática, puesta en marcha en la institución, seguimiento y evaluación del proyecto de CA. Se sostuvo una entrevista con un directivo de cada una de las escuelas.

d. Entrevistas a docentes:

Se seleccionaron los docentes que hubieran estado realizando los Consejos de Aula en el periodo analizado. La selección de los mismos fue intencional, realizada según su disponibilidad e intención de participar en la investigación propuesta.

Se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas donde se indagó sobre capacitación, organización institucional, la organización áulica, tiempos de aplicación, temas abordados, participación del alumnado, funcionamiento de los CA., estrategias de seguimiento y evaluación de los mismos. Fueron entrevistados 4 de la escuela A y 3 de la escuela B.

e. Observación de Consejos de Aula

Una vez que se volvió a clases (en burbujas) se pudo participar en 3 jornadas de CA de diferentes grados (5to-3ro- 1ro de la escuela A), pudiendo así también escuchar la palabra de los alumnos, su interés, participación, temas tratados y ubicación del mobiliario escolar para realizar las asambleas. El tiempo dedicado a los mismos fue de una hora cátedra, pero entre explicación y acomodar el mobiliario en ronda se ha realizado en unos 20 min.

f. Relevamiento de actas y otros materiales

Se tuvo acceso a las actas de Consejos de grado de una de las escuelas analizadas que fueron las que implementan esta estrategia de registro. Se pudo realizar una exhaustiva revisión sistemática de diferentes actas de los Consejos de Grado. Un total de 49 actas de la escuela A, de primero a 7mo grado.

Adicionalmente, se sacaron fotografías de carteleras alusivas a los Consejos de Aula de las escuelas mencionadas.

g. Entrevista a un facilitador de convivencia escolar

Se realizó una entrevista con el facilitador de convivencia escolar de una de las instituciones. Esta denominación se refiere a las personas de cada escuela que fueron seleccionadas para realizar el curso propuesto por el Ministerio de Educación de CABA. Es menester en este punto aclarar que la investigadora es la facilitadora de convivencia escolar de la segunda institución.

3.2. Trabajo de campo ampliado (2022-2023)

a. Entrevistas ampliatorias a docentes de las dos escuelas

Durante 2022 y 2023 se contactó a 9 docentes y se realizó una primera entrevista con cada uno de ellos. Posteriormente, se realizó una segunda entrevista a los mismos docentes para que puedan ampliar información sobre los temas trabajados en los CA. y se consiguió entrevistar a dos docentes adicionales que implementaban los consejos de aula desde 2018, uno de cada una de las escuelas seleccionadas.

El objetivo de esta indagación fue profundizar en algunos aspectos que, luego del primer análisis de las entrevistas realizadas en 2021, encontrábamos valioso seguir explorando. Especialmente, nos interesaba profundizar en cómo describían las temáticas que se abordan en los consejos de aula, sus percepciones acerca de los aportes de los CA para el abordaje de las problemáticas, y el modo de implementación y su periodicidad.

Adicionalmente, durante 2022 y 2023 una de las escuelas permitió realizar observaciones de diversos CA y entrevistar a los docentes. Se detalla a continuación

b. Observaciones de CA y entrevistas a docentes post CA en una de las escuelas

En una de las escuelas se observaron CA de 2 ciclos diferentes. Durante 2022 se observó 3ro, 4to, y 6to grado. Durante 2023 3ro, 4to y 7mo grado. En estos casos se realizó una breve entrevista al docente participante en cada CA una vez finalizado el encuentro. En esas entrevistas, se indagó sobre su percepción de la problemática abordada y mi intención era ampliar y profundizar en algunos aspectos que el docente conoce sobre la trayectoria de convivencia del grupo. En total 6 observaciones de CA. En cada CA observado el docente ha tomado la palabra. Los alumnos, al principio sólo participaban si el docente los convocaba. Luego cuando eran mencionados en el tema en cuestión querían dar su punto de vista. Los conflictos eran variados, redes sociales, vinculación entre ellos en el micro escolar y disconformidad con actitudes de algún compañero. Luego se observaba que no se escuchaban ni entre ellos, no tomaban la palabra en orden, algunos defendían a compañeros contra otros. El docente terminaba dando una normativa general de normas de convivencia y escribe el acta que luego pasa el cuaderno con la nota para que todos firmen todos los alumnos presentes.

En las 6 ocasiones se realizó una breve entrevista al docente participante en cada CA una vez finalizado el encuentro. En esas entrevistas se indagó sobre el resultado y evaluación de las asambleas realizadas.

La siguiente tabla sintetiza el trabajo de campo realizado:

Trabajo de campo inicial 2021. Enero a diciembre.

Entrevistas a Coordinador del Ministerio: Se realizaron 2 entrevistas

Escuela A JS	Escuela B JS
Entrevista a Supervisora del DE	Supervisora del DE
Directora	Directora
Entrevistas a docentes (4)	Entrevistas a docentes (3)
Fotografías	Fotografías
Cartelera	Cartelera
Observación de 3 CA. (5to grado C y D) con 2 docentes diferentes. Primero y tercer grado.	
Notas de actas: años 2018, 2019 y 2021 de 1ro a 7mo grado. 49 actas en total.	

Reglamento de convivencia 2018.	
---------------------------------	--

Ampliación de trabajo de campo 2022-2023

Escuela A JS	Escuela B JS
Se realizan 4 entrevistas ampliatorias y se suma 1 nueva a docentes sobre temáticas, valoraciones y modos de implementación de CA. (2022) 5en total	Se realizan 3 entrevistas ampliatorias y se suma 1 nueva a docentes sobre temáticas, valoraciones y modos de implementación de CA. (2022) 4 en total
Copia de actas Relevo de 18 actas de CA, realizadas por los docentes de grado entre 2021 y 2023. De 1ro a 7mo grado.	
Observación de CA. Durante 2022 se observó 3ro, 4to, y 6to grado. Durante 2023 3ro, 4to y 7mo grado. Entrevistas a los docentes post CA 2022-2023	No se pudo obtener acceso para realizar observaciones. La institución sufrió durante esos años cambios en los equipos directivos, distritales y docentes. Asimismo, la institución estuvo abocada a la implementación de grandes transformaciones por su paso de jornada simple a jornada completa.

4. Estrategias para el procesamiento y análisis de la información

Como técnica de análisis de datos se utilizó el análisis cualitativo de contenidos. Pérez (1994, citado en Cáceres ,2003) señala que este tipo de análisis “favorece la obtención de resultados integrales, profundos e interpretativos más allá de los aspectos léxico-gramaticales” (p.55), pudiendo así analizar tanto el contenido manifiesto como el latente. Se recurrió a la codificación y categorización de los datos relevados por diferentes fuentes. Para ello, se concentraron datos en grupos según la similitud temática de cierta categoría (Osses Bustingorry, 2006). La agrupación se fue haciendo comparando los datos, y atendiendo a la reflexión crítica de la investigadora (Cáceres, 2003). Se analizaron las entrevistas y se clasificaron las respuestas según la organización institucional, el funcionamiento de los consejos de aula, su organización, tiempo destinado, registro, participación, temas tratados, seguimiento y evaluación.

5. Consideraciones éticas de la investigación y auto-reflexividad

Se aseguró a los encuestados el anonimato, confidencialidad, y la posibilidad de retirarse de la investigación en cualquier momento si lo desearan. Solo en el caso del referente del ministerio, cuya posición es identificable, se solicitó su autorización para ser identificado. Se tuvo la posibilidad de realizar una entrevista telefónica con una persona involucrada, aunque no directamente, con el desarrollo de la Ley de Convivencia Nacional para indagar sobre la temática. Esta persona solicitó no ser identificada en el trabajo, solo hacer alusión a una publicación suya al respecto.

Auto-reflexividad de mi posición como investigadora. En tanto se trata de una investigación cualitativa, estrechamente vinculada a mi ejercicio profesional, como parte del trabajo de investigación consideramos, con el acompañamiento de mi directora, la importancia de asumir una reflexión continua acerca de mi posición como investigadora. Siguiendo los desarrollos de Bourdieu acerca de la importancia de la reflexividad posicional y epistémica en la construcción de conocimientos, esto implicó tomar conciencia de las relaciones de poder y de qué es el conocimiento y cómo es creado. Los ejercicios de auto-reflexividad, como una herramienta metodológica para fortalecer o interrogar la legitimidad de las decisiones de investigación e interpretaciones (Meo, 2009), fueron realizados en las diferentes etapas del proceso de tesis, especialmente en el momento del planteo del problema, diseño del trabajo de campo, realización de entrevistas y observaciones y en los modos en que procesé y analicé la información recolectada.

Allí comprendí que en esta tesis no es que les di mi voz a los entrevistados, sino que se les permitió expresar sus opiniones y experiencias de manera autónoma, no tomé una posición ni influí en las opiniones de los participantes de las entrevistas. No obstante, lo aquí presentado de los dichos de los diferentes entrevistados inevitablemente implica una selección personal y subjetiva de mi parte con respecto a lo compartido por cada uno. En cuanto a mi posición como facilitadora de convivencia y docente en una de las escuelas estudiadas, tuve que trabajar y reflexionar constantemente sobre las posiciones diferenciales como investigadora y como agente participante.

Capítulo 5: Resultados

1. Nivel de mediación central: la perspectiva de la coordinación ministerial del programa y los relevamientos realizados por la gestión del gobierno de la Ciudad

El coordinador del programa de convivencia en la Ciudad de Buenos Aires destaca que la implementación de la ley de convivencia busca dejar atrás un enfoque punitivista que predominó por más de cinco décadas en las instituciones educativas, sustituyéndolo por un enfoque restaurativo y formativo. Según su visión, la ley 26.892 representa un cambio significativo, pues propone un tratamiento de la transgresión alejado de la sanción y orientado hacia la reparación del daño, tanto en el ámbito educativo como judicial. Como él mismo menciona: "Como profesor de filosofía y trabajando también en el ámbito judicial del Ministerio de Justicia, abordamos el tema de lo punitivo con una perspectiva que va más allá de la mera sanción, integrando enfoques restaurativos tanto en la escuela como en la comunidad."

El coordinador resalta los desafíos enfrentados durante la implementación, incluyendo la falta de monitoreo y seguimiento tras las capacitaciones, lo que dificultó evaluar el impacto del proyecto. También menciona que inicialmente se enfocaron en la formación de docentes, pero posteriormente identificaron la necesidad de prestar mayor atención a la capacitación de supervisores y directivos. Según él: "Nos dimos cuenta a posteriori que teníamos que hacer más hincapié en los supervisores y los directivos."

Adicionalmente, señala que "hay tensiones y confrontaciones con esta ley que viene a cambiar el ideario." Expone, además, que una de las dificultades principales es la rotación del personal, lo que dificulta la implementación sostenida de la estrategia: "Porque de esto se puede apropiar uno si por lo menos pasa tres años implementándolo. De alguna manera se tiene que hacer carne en la cultura de la escuela."

Por otro lado, destaca la importancia de que este cambio se incorpore plenamente en la cultura escolar, reflexionando: "De alguna manera se tiene que hacer carne en la cultura de la escuela. Si vos lo pensás como resuelve-conflicto, sonaste, porque es más allá del conflicto."

Haciendo un recorrido, Quevedo cuenta cómo se conformó el equipo que luego implementó la Ley en la Ciudad.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se conformó en el año 2012 el Equipo de Promoción de vínculos saludables. Este equipo (EPVS) pertenece a la Gerencia Operativa de Equipo de Apoyo y de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). En esa gerencia dependen los EOE (Equipo de Orientación Escolar), ASE (Equipos de Asistencia Socioeducativa), el equipo de Promotores de Educación, el equipo de Promoción de Vínculos Saludables, el equipo de estudiantes y alumnos, padres y madres, el equipo de Educación y Memoria, el equipo de Salud Escolar, el equipo de Mediadores Escolares. “Yo formo parte del equipo central, y puedo disponer de integrantes de esos equipos para llevar a cabo mi acción”, comenta Héctor Quevedo.

Quevedo en 2012 era coordinador del Equipo de Prevención de Problemáticas Actuales (EPPA). “Abordábamos las vivencias y consumos problemáticos en las escuelas. Relata que ese año la gestión del Ministerio de la Ciudad genera un equipo de 42 profesionales para que se dediquen al bullying. Lo crearon en 2012 y lo ponen en práctica en 2013, recabando información en escuelas sobre la violencia entre pares.

Entonces, el Equipo de Prevención de Problemáticas Actuales (EPPA) fue creado en 2012 con el objetivo de abordar las vivencias y consumos problemáticos en las escuelas. Sin embargo, en ese mismo año, se creó un equipo específico para abordar el *bullying*, que comenzó a funcionar en 2013. Quevedo resalta que el trabajo de coordinación en equipos de prevención y abordaje de problemáticas en las escuelas es fundamental para promover ambientes educativos saludables y seguros para todos los estudiantes. En 2013, el coordinador del EPPA (Hector Quevedo), fue propuesto para coordinar el equipo de abordaje del *bullying* y, en 2014, propuso cambiar el nombre del equipo a Promoción de Vínculos Saludables. Como él mismo cuenta: “En 2013 me proponen coordinar ese equipo, y unirlo con los 8 profesionales del EPPA. En el 2014 empiezo a coordinarlo y propongo cambiarle el nombre a “Promoción de Vínculos Saludables” (Quevedo, 2022). Los Equipos de vínculos saludables (8) intervienen ante situaciones de conflictos de convivencia y promueven la implementación de la Ley para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas (Ley 26.892). Dichos equipos implementan acciones tendientes a la promoción de vínculos pacíficos, solidarios, democráticos e inclusivos.

Entonces luego de la creación del equipo de vínculos saludable a su cargo piensan como implementar la nueva ley de convivencia en las escuelas primarias de la ciudad. En 2015, inició un proyecto piloto de implementación de la ley en tres distritos escolares, “En 2015 comenzamos en los distritos 19, 20 y 3, con 3 escuelas de cada distrito” y en 2016 se dio inicio a la implementación de la ley en todas las escuelas primarias de la Ciudad.

El proyecto contó con una capacitación para docentes y directivos, la idea era involucrar a todos los actores de la comunidad educativa en la implementación de la ley.

El proyecto se generó en 2016 y se denominó Facilitadores de la Convivencia, una capacitación para docentes y directivos que buscaba involucrar a todos los actores de la comunidad educativa en la implementación de la ley, así lo cuenta Quevedo, “Facilitadores de la Convivencia es el nombre que yo le doy a la capacitación de docentes y directivos. Queríamos que todos los docentes se sientan parte de la implementación”. Recuerda que estaba dirigido a docentes de las escuelas primarias que quisieran capacitarse sobre la nueva Ley de Convivencia y así luego, pudieran replicar y ayudar a su implementación en las escuelas donde trabajaban.

Sin embargo, “se hizo evidente que era necesario hacer más hincapié en la capacitación de supervisores y directivos para lograr que la estrategia se sostenga en el tiempo y se haga carne en la cultura de la escuela”, comenta el coordinador. Se empezó a sistematizar la implementación de esa ley en 2016 y terminó en 2019. La idea era llegar a las 457 escuelas primarias de la Ciudad, haciendo eje y promoción de la implementación de los Consejos de Aula en primera instancia.

En el año 2016 se sumaron 31 escuelas de 10 distritos escolares para luego en 2017 sumar 80 escuelas más. Para el año 2018-2019 participaron 166 escuelas de la Ciudad y la cantidad de docentes que se formaron en el programa fueron 347. Se observan marcadas diferencias entre la cantidad de escuelas por distrito escolar y docentes que han participado. Según los datos, en algunos distritos escolares solo ha participado 1 escuela, y en otros 15 o 20.

1.1 Análisis de capacitación para el programa de Facilitadores de la Convivencia

La encuesta brindada por del Ministerio de Educación presenta datos sobre la cantidad de escuelas que comenzaron y terminaron el proceso de capacitación para el programa de Facilitadores de la Convivencia en los distintos distritos escolares, así como

la cantidad de docentes que aprobaron la capacitación en cada distrito. La ciudad de Buenos Aires cuenta con un total de 456 escuelas primarias distribuidas en 21 distritos escolares.

En total, 209 escuelas de los 21 distritos escolares comenzaron el curso de capacitación. De estas, 166 lo finalizaron, representando un 79,4%. Por su parte, de los 471 docentes que se inscribieron, 347 lo completaron, es decir, un 73,67%.

Escuelas que participaron del curso

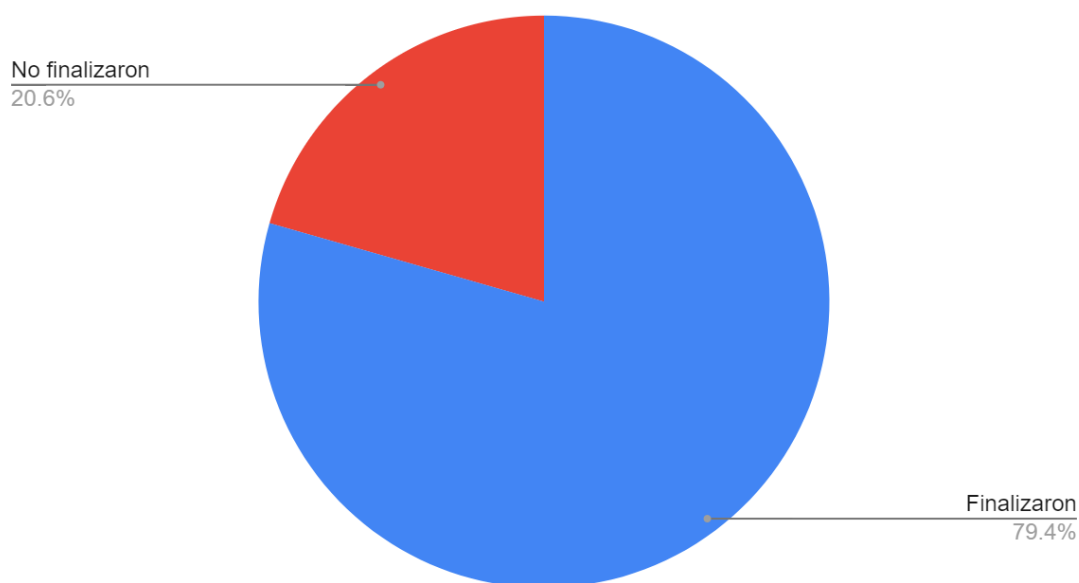


Gráfico 2: Escuelas de Ciudad Autónoma de Buenos Aires que se inscribieron al curso de Capacitación de Convivencia según datos del EPVS de 2019. Fuente: elaboración propia (2023)

Teniendo presente que los distritos escolares están conformados aproximadamente por 25 escuelas, los datos indican que en el Distrito Escolar 1 comenzaron 13 escuelas y terminaron 9, y que 15 docentes aprobaron la capacitación. En el Distrito Escolar 2, comenzaron 14 escuelas y terminaron 13, con 27 docentes aprobados. En el Distrito Escolar 3, comenzaron y terminaron 3 escuelas, y 4 docentes aprobaron la capacitación.

En el Distrito Escolar 4, comenzaron 3 escuelas y sólo 1 terminó, con sólo 1 docente aprobado. En el Distrito Escolar 5, comenzaron 4 escuelas y sólo 1 terminó, con sólo 1 docente aprobado. En el Distrito Escolar 6, comenzaron 3 escuelas y terminaron 2,

con 6 docentes aprobados. En el Distrito Escolar 7, comenzaron 24 escuelas y terminaron 23, con 58 docentes aprobados.

En el Distrito Escolar 8, comenzaron 15 escuelas y terminaron 11, con 23 docentes aprobados. En el Distrito Escolar 9, comenzaron 16 escuelas y sólo 7 terminaron, con 11 docentes aprobados. En el Distrito Escolar 10, comenzaron 2 escuelas y ambas terminaron, con 3 docentes aprobados.

En el Distrito Escolar 11, comenzaron 12 escuelas y terminaron 9, con 18 docentes aprobados. En el Distrito Escolar 12, comenzaron 4 escuelas y todas terminaron, con 7 docentes aprobados. En el Distrito Escolar 13, comenzaron 20 escuelas y terminaron 19, con 50 docentes aprobados.

En el Distrito Escolar 14, comenzaron 17 escuelas y terminaron 13, es decir, un 76,2%, con 23 docentes aprobados. En el Distrito Escolar 15, comenzaron 11 escuelas y todas terminaron, con 21 docentes aprobados. En el Distrito Escolar 16, comenzaron 2 escuelas y ambas terminaron, con 5 docentes aprobados.

En el Distrito Escolar 17, comenzaron 17 escuelas y terminaron 14, con 30 docentes aprobados. En el Distrito Escolar 18, sólo comenzó 1 escuela y no terminó, por lo que no hubo docentes aprobados en este distrito. En el Distrito Escolar 19, comenzaron 6 escuelas y sólo 4 terminaron, con 9 docentes aprobados. En el Distrito Escolar 20, comenzaron 7 escuelas y terminaron 6, con 9 docentes aprobados.

Finalmente, en el Distrito Escolar 21, comenzaron 15 escuelas y terminaron 12, con 26 docentes aprobados.

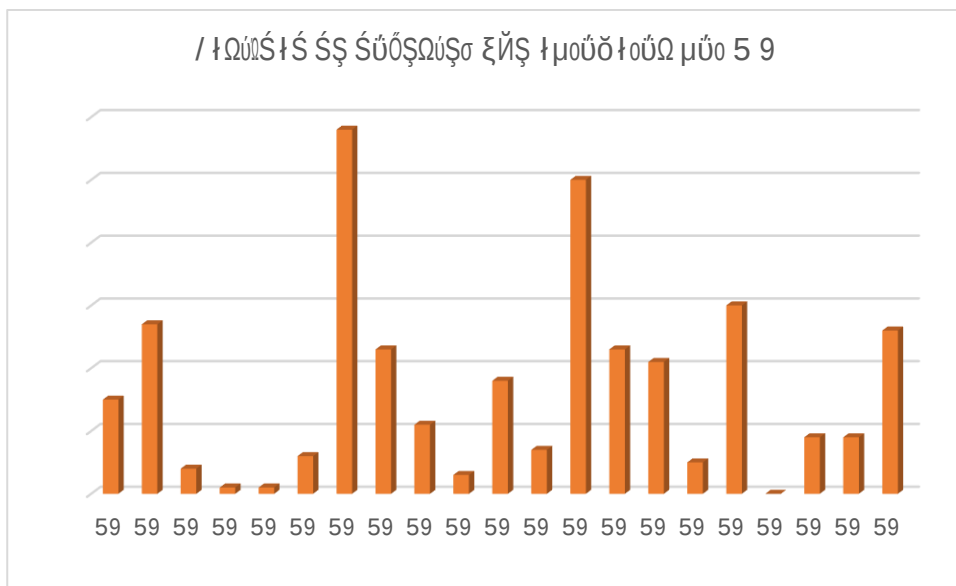


Gráfico 3: Cantidad de docentes que aprobaron el curso por Distrito Escolar. Fuente: elaboración propia (2023)

El cuadro muestra la cantidad de escuelas que comenzaron y terminaron el proceso de capacitación para el programa de Facilitadores de la Convivencia en distintos distritos escolares, así como la cantidad de docentes que aprobaron la capacitación en cada uno de ellos. Se observa que el Distrito Escolar 7 es el que más escuelas inició y finalizó el proceso de capacitación, con 24 y 23 respectivamente, y la mayor cantidad de docentes aprobados, con 58. Por otro lado, se evidencian distritos en los que la cantidad de escuelas que iniciaron la capacitación fue baja, como los distritos escolares 4 y 18, donde solo una escuela comenzó la capacitación y en este último caso no se registraron docentes aprobados.

Asimismo, hay diferencias en la cantidad de docentes aprobados entre los distintos distritos escolares. En algunos, como el Distrito Escolar 2, se aprobaron 27 docentes, mientras que, en otros, como el Distrito Escolar 4, solo 1 docente aprobó la capacitación. En cuanto a la cantidad de escuelas que completaron el proceso de capacitación, hay distritos en los que se observa un alto porcentaje de escuelas que no finalizaron, como en el Distrito Escolar 9, donde solo el 43.75% de las escuelas que comenzaron la capacitación la completaron.

En conclusión, el cuadro muestra que la capacitación para el programa de Facilitadores de la Convivencia tuvo una amplia distribución en los distintos distritos

escolares, aunque hubo diferencias significativas en la cantidad de escuelas que iniciaron y terminaron el proceso, así como en la cantidad de docentes aprobados.

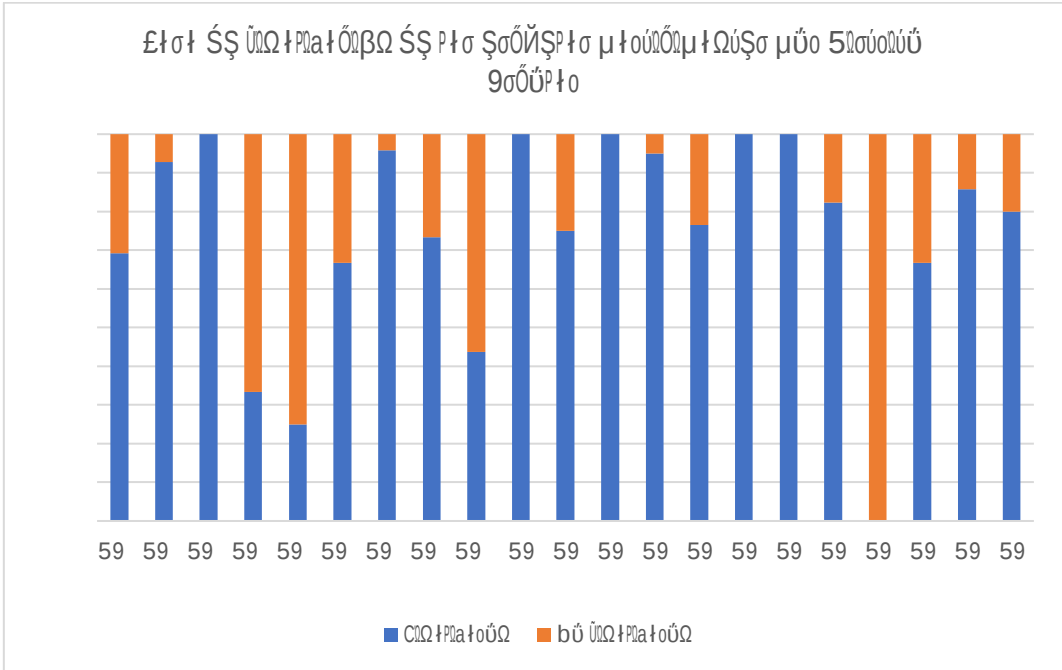


Gráfico 4: Detalle de escuelas participantes por distrito escolar en el curso de Capacitación de Convivencia Escolar según datos del EPVS en 2019. Fuente: elaboración propia (2023).

Posteriormente, “La pandemia del 2020-2021 jugó en contra del plan de capacitación de maestros”, comenta Quevedo, pero sugiere que es fundamental seguir trabajando en la promoción de vínculos saludables y en la prevención de la violencia en las escuelas, para garantizar un ambiente seguro y positivo para todos los estudiantes.

1.2 Análisis de la Encuesta del Ministerio de la Ciudad (a docentes participantes del curso de facilitadores de convivencia escolar)

El área de vínculos saludables del Ministerio de educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que coordina la implementación de la Ley de convivencia en las escuelas primarias a través del curso de facilitadores de convivencia escolar, me ha brindado valiosa información para el presente trabajo el cual utilizo y analizo a continuación. Durante el año 2018-2019 se ha realizado una encuesta a los docentes que participaban de la formación de capacitadores el cual detallo en el siguiente apartado.

Según una encuesta realizada por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires sobre 416 casos, se solicitó a los docentes participantes que calificaran del 1 al 10 el clima escolar en sus respectivos establecimientos según su percepción. Los resultados obtenidos revelaron que el promedio de las calificaciones fue de 7.38, lo que indica una percepción general positiva. Además, la mediana de las respuestas se ubicó en 8, lo que sugiere que la mayoría de los encuestados otorgaron una calificación alta al clima escolar.

Entre las respuestas de los encuestados, se destacan algunas citas textuales que reflejan diferentes perspectivas sobre el clima escolar:

Como ejemplo, un docente expresó: "El clima general es cordial y distendido", otorgando una calificación de 8. Esta afirmación destaca la existencia de un ambiente amigable y relajado en el establecimiento educativo.

En contraste, otro de los profesores puntuó el clima escolar con un 5 "porque los niños no logran resolver los conflictos". Esta declaración refleja la percepción de que existen dificultades en la resolución de conflictos entre los estudiantes, lo cual puede afectar el clima escolar.

Otro de los encuestados compartió su opinión al decir que "existe el diálogo y el respeto entre los miembros de la comunidad. Porque las familias y los/las estudiantes tienen espacios para expresar sus ideas, conflictos y preferencias", calificando con un 7. Esta respuesta resalta la importancia del diálogo, el respeto y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en la construcción de un clima escolar favorable.

La encuesta realizada por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires revela una percepción generalmente positiva del clima escolar en los establecimientos educativos encuestados. Sin embargo, también se identificaron desafíos relacionados con la resolución de conflictos, la diversidad de situaciones complejas y los vínculos entre los docentes. Estos hallazgos proporcionan información valiosa para implementar estrategias y acciones que promuevan un clima escolar aún más favorable y propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

Al analizar las respuestas proporcionadas por los docentes sobre los conflictos más frecuentes que observan en la escuela, se pueden identificar algunas temáticas recurrentes:

- Burlas, agresiones verbales, peleas y gritos entre los alumnos.
- Espacios y juegos durante los recreos: Se observan conflictos relacionados con los espacios y juegos durante los recreos, especialmente en términos de cómo jugar y respetar los tiempos de trabajo.
- Diferencia de criterios entre docentes: Se menciona la diferencia de criterios entre los docentes durante los recreos, lo que puede generar conflictos en la organización y desarrollo de las actividades.
- Falta de respeto y malos tratos: Los docentes reportan situaciones de falta de respeto entre alumnos y hacia los docentes, incluyendo agresión verbal y física.
- Diversidad de situaciones complejas: Se destaca la presencia de grados con mucha diversidad de situaciones complejas correspondientes a cada alumno, lo cual puede dificultar el abordaje educativo. También se menciona la falta de respeto entre alumnos y hacia los docentes.
- Falta de límites, así como la falta de acuerdos claros de convivencia.
- Problemas de comunicación: Se identifica como conflicto la falta de canales de comunicación efectivos entre los distintos actores de la comunidad educativa, como docentes, directivos y familias.
- Dificultades en la aceptación de normas de convivencia: se mencionan conflictos relacionados con la convivencia, la tolerancia y la aceptación de las diferencias entre los alumnos.
- Problemas en los comedores y en los espacios compartidos: Se reportan conflictos relacionados con el comportamiento en los comedores escolares, el uso de los espacios comunes y la falta de orden y respeto en dichos lugares.
- Los conflictos que los chicos traen de su contexto, situaciones sociales y problemas familiares que afectan la escuela.
- Falta de espacio y dificultades en la aceptación de normas de convivencia.

- Problemas de conducta de los niños y reclamos de los padres.
- Dificultades en los recreos, pre y post comedor, y juegos.
- Problemas de convivencia relacionados con discriminación y diferencias culturales y sociales.
- Conflictos en el uso de espacios, materiales y recursos compartidos.
- Falta de cumplimiento de acuerdos y normas.
- Problemas de infraestructura y falta de espacios adecuados.
- Desacuerdos y discrepancias entre alumnos, padres y docentes con respecto a las normas escolares.
- Problemas relacionados con la organización del comedor y los recreos.
- Conflictos generados por conductas inadecuadas y disruptivas de algunos alumnos.
- Interrupciones durante las clases que afectan el clima y el aprendizaje.
- Dificultades para generar espacios de comunicación entre docentes.

En general, se observa que los conflictos más frecuentes están relacionados con la convivencia entre los alumnos, la falta de límites, los problemas de comunicación y la necesidad de establecer acuerdos claros de convivencia. Además, se mencionan situaciones de agresión verbal y física, así como dificultades en el manejo de las emociones por parte de algunos alumnos.

Además, en base a esta encuesta realizada a diferentes docentes, se recopilieron datos relacionados con la percepción de los mismos sobre la capacidad de los estudiantes para resolver situaciones de conflicto entre pares. Un 31,97% afirmó que los estudiantes no logran resolver estas situaciones, mientras que un 58,41% consideró que sí son capaces de hacerlo.

Un docente expresó que no se logran resolver estas situaciones "porque necesitan del adulto que intervenga para hacerlos reflexionar sobre sus comportamientos". Esta afirmación sugiere que los estudiantes dependen de la intervención del docente para tomar

conciencia de sus acciones y reflexionar sobre su comportamiento en situaciones conflictivas.

Otro docente mencionó: "Porque no les enseñamos, no tienen las herramientas". Esta respuesta resalta la importancia de proporcionar a los estudiantes las habilidades y herramientas necesarias para resolver conflictos de manera autónoma como en los CA.

Por otro lado, los docentes afirmaron que los estudiantes sí son capaces de resolver situaciones de conflicto y destacaron: "Lo logran con la intervención de los docentes". Esta respuesta pone de manifiesto el papel activo que desempeñan los docentes al guiar y apoyar a los estudiantes en la resolución de conflictos actualmente.

La encuesta reveló que existe una diversidad de opiniones entre los docentes respecto a la capacidad de los estudiantes para resolver situaciones de conflicto entre pares. Algunos consideran que los estudiantes necesitan la intervención de adultos y que no tienen las herramientas adecuadas, mientras que otros reconocen el potencial de los estudiantes y resaltan la importancia del apoyo docente en este proceso. Estos resultados pueden ser utilizados para reflexionar sobre las estrategias de enseñanza y el fomento de habilidades socioemocionales en los estudiantes, con el objetivo de promover una mayor autonomía en la resolución de conflictos.

Así mismo, se obtuvieron datos sobre la existencia de criterios en común para la intervención ante situaciones de conflicto en las escuelas. De los casos analizados, un 24,04% afirmó que los docentes de su escuela no cuentan con criterios en común, mientras que un 65,14% proporcionó respuestas positivas.

Algunos docentes expresaron: "Reflexionan ante cada situación que se presenta. Realizan consejos de aula". Estas respuestas indican que los docentes analizan y reflexionan sobre cada situación de conflicto que se presenta, además de llevar a cabo consejos de aula para abordar y resolver estas situaciones de manera coherente.

En contraste, los docentes que señalaron que no logran aunar criterios mencionaron: "Aunamos criterios sólo los que somos pareja pedagógica, pero no todos los docentes". Esta afirmación sugiere que, aunque algunos docentes trabajan en conjunto y comparten criterios para la intervención en situaciones de conflicto, no todos los docentes de la escuela participan en este proceso de manera consistente.

Otro grupo de docentes afirmó: "Entre todos acordamos que hay determinadas cosas que no se discuten en la escuela. Los horarios son los mismos para todos, no se corre en los recreos...". Estas respuestas indican que, en este caso, se logró establecer acuerdos en relación con ciertas normas y prácticas escolares básicas.

Los resultados de la encuesta revelan una falta de consenso en cuanto a la existencia de criterios en común para la intervención en situaciones de conflicto entre los docentes de las escuelas encuestadas. Si bien algunos docentes trabajan en conjunto y reflexionan sobre cada situación, otros señalan que sólo logran unificar criterios con sus parejas pedagógicas, compañeros del mismo grado o ciclo. No obstante, también se identificaron ejemplos de acuerdos en torno a normas y prácticas escolares específicas. Estos resultados pueden servir como punto de partida para promover la colaboración y la construcción de criterios compartidos entre los docentes, fomentando así una intervención más efectiva y coherente ante situaciones de conflicto.

Por otra parte, el presente estudio, realizado por el Equipo de Promoción de Vínculos Saludables, reveló la existencia y el alcance de algún Reglamento Interno en las escuelas encuestadas, con el propósito de regular los vínculos dentro de la institución educativa. De los 416 encuestados, se encontró que un 46,39% afirman contar con un Reglamento Interno de forma oral o escrita.

Los docentes que manifestaron la existencia de un Reglamento Interno mencionaron diferentes aspectos que son regulados por dicho documento. Por ejemplo, algunos de ellos destacaron que los espacios de recreos compartidos están bien diferenciados, asignando a cada grupo una pelota específica para jugar en un espacio determinado y en un recreo determinado. Esto demuestra la importancia de establecer normas claras para la utilización de los espacios comunes, evitando conflictos y fomentando la convivencia armoniosa entre los estudiantes.

Otro aspecto relevante mencionado por los docentes es la práctica de poner en palabras las situaciones que generen conflicto. Específicamente, un docente explicó que en los grados de 2º ciclo se llevan a cabo Asambleas de curso, donde se brinda un espacio de diálogo para que los estudiantes puedan expresar y resolver los conflictos de manera constructiva. Este enfoque refuerza la importancia de la comunicación y la resolución pacífica de conflictos dentro del entorno escolar.

Además, otro profesor destacó la existencia de un reglamento que establece las reglas y modalidades de uso de los espacios destinados a los recreos, así como el cronograma y el reglamento para la utilización de elementos recreativos como el metegol.

Los resultados de la encuesta evidencian la existencia de un Reglamento Interno en un porcentaje poco significativo de las escuelas encuestadas. Estos reglamentos abordan diferentes aspectos, como la organización de los espacios de recreo, la promoción de la comunicación y resolución de conflictos, y la regulación de actividades recreativas, pero no todos son transmitidos de forma escrita a los estudiantes y familias.

En el estudio realizado por el EPVS (recolección de datos) y analizado por la investigadora, a través de la recopilación y análisis de las respuestas de los participantes, se buscó comprender las necesidades y perspectivas de los profesionales de la educación en cuanto a esta iniciativa.

Uno de los docentes encuestados, expresa su expectativa de recibir herramientas que le permitan resolver situaciones de convivencia en las que están involucrados tanto niños como padres. Además, señala la importancia de abordar el tema de la responsabilidad, ya que a menudo se tiende a atribuir la culpa a los demás sin asumir una participación activa en la resolución de los conflictos. Este enfoque refleja la necesidad de contar con estrategias efectivas que ayuden a promover una convivencia armoniosa y a involucrar a todas las partes interesadas.

Por su parte, una profesora expresa su expectativa de adquirir nuevos conocimientos significativos a través del Proyecto Facilitadores de la Convivencia Escolar. Esta perspectiva indica su interés en ampliar su formación y habilidades en el área de la convivencia escolar, con el objetivo de mejorar su labor como docente y contribuir positivamente al entorno educativo.

Uno de los profesores manifiesta su necesidad de contar con herramientas prácticas que le permitan implementar los cambios impulsados por el Sistema Educativo. Esta expectativa subraya la importancia de traducir los lineamientos y políticas educativas en acciones concretas que beneficien la convivencia en las escuelas. El docente reconoce la necesidad de contar con recursos y estrategias efectivas que le faciliten la aplicación de estas transformaciones en su práctica diaria.

Por otra parte, otro profesor expresa su expectativa de que el Proyecto Facilitadores de la Convivencia Escolar fortalezca los vínculos entre los diferentes actores educativos, con el objetivo de obtener mejores resultados. Esta visión destaca la importancia de establecer relaciones sólidas y colaborativas entre docentes, estudiantes, familias y la comunidad escolar en general, reconociendo que un ambiente de convivencia saludable puede impactar positivamente en el rendimiento académico y el bienestar de todos los involucrados.

Por último, otro participante de la encuesta señala que, desde su perspectiva, el Proyecto Facilitadores de la Convivencia Escolar puede proporcionar herramientas inmediatas para su labor en el aula. A nivel institucional, considera que este proceso es interesante pero también desafiante de concretar. Este comentario destaca la importancia de abordar la convivencia desde diferentes niveles, tanto individual como institucional, reconociendo que la implementación de cambios significativos requiere un esfuerzo conjunto y una planificación adecuada.

A partir de las respuestas obtenidas en la encuesta, se puede apreciar una variedad de expectativas por parte de los docentes en relación al Proyecto Facilitadores de la Convivencia Escolar. Estas expectativas abarcan desde la necesidad de contar con herramientas prácticas y conocimientos significativos, hasta el fortalecimiento de los vínculos y la implementación efectiva de los cambios impulsados por el Sistema Educativo. Estas perspectivas reflejan la importancia de promover una convivencia escolar saludable y de generar un ambiente propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

2. Escuelas analizadas

2.1 La escuela A

La escuela A de jornada simple se encuentra ubicada en un barrio cercano a la avenida General Paz, la cual rodea y divide la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con la provincia de Buenos Aires. Es un barrio residencial de casas bajas, que generalmente tienen jardines, no cuenta con negocios en la zona y el acceso se torna dificultoso por no pasar líneas de colectivos cerca.

La institución cuenta con 16 secciones en el turno mañana y 16 en el turno tarde. Asisten alrededor de 650 alumnos y son 57 docentes quienes trabajan en la institución de los cuales varios son titulares y más de la mitad tienen el cargo en carácter de suplencias. El equipo directivo está conformado por una directora, dos vicedirectoras y dos maestros secretarios. En los últimos años el equipo se fue modificando en varias oportunidades, ya que solían trasladar los cargos a otras instituciones o ascender en sus cargos jerárquicos.

Los alumnos provienen de sectores socioeconómicos medios y bajos. El lugar de la procedencia de la matrícula es variable, un considerable grupo concurre a la escuela por la identidad de ésta en el barrio, pero ellos no provienen del mismo. Algunos de los niños viven en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y por su ubicación cercana a la Av. General Paz, una parte importante de los alumnos provienen de la Provincia de Buenos Aires. Este último grupo de niños se caracteriza por ser variable como matrícula de la escuela, “alumnos golondrinas”, debido al sistema de pases interjurisdiccionales en el ámbito laboral de sus padres militares.

Presenta espacios físicos accesibles, aulas amplias y grandes pasillos internos. Un gran patio a cielo abierto se destaca en el centro de la escuela, alrededor del cual se observan grandes galerías que conducen a las diferentes aulas y amplias escaleras de mármol que llevan al segundo y tercer piso. Todas las aulas tienen grandes ventanales, mucha luminosidad y circulación de aire. La institución cuenta además con aulas destinadas a biblioteca, laboratorio, sala de educación musical, sala de educación tecnológica, sala de plástica y un salón de educación digital. También posee un aula para la maestra de apoyo escolar, una cocina y sala de maestros. La escuela cuenta con dos instalaciones de baños de niños y niñas en planta baja y segundo piso, baños para docentes y directivos en ambos pisos.

Cada aula tiene alrededor de 20 estudiantes, pizarrones de tiza y algunas con pizarras de marcador. Las salas son amplias y poseen grandes armarios para el guardado de material docente y de sus estudiantes. Varios salones cuentan con mobiliario renovado de sillas y bancos dobles de material plástico o madera para los estudiantes. Otras, cuentan aún con el mobiliario escolar antiguo de pupitres individuales de madera y caño.

Los recreos se realizan en el gran patio central descubierto y en las galerías del primer y segundo piso. Para el recreo tienen varias mesas de metegol y ping pong. Y los niños más pequeños tienen cajas con juegos de mesa y juguetes. También se observan

varios juegos de rayuelas, pista de autos y círculos de colores pintados en el piso para ser utilizados por los alumnos en sus juegos.

2.2 La escuela B

La escuela B se encuentra ubicada en un barrio residencial de clase media en la zona norte de la ciudad, cercana a una estación del tren y a unas cuadras de la Avenida General Paz. El barrio cuenta con calles comerciales y plazas cercanas. Calles de poco tránsito vehicular, grandes veredas, casas bajas, y algunos departamentos de no más de tres pisos. Barrio sereno, donde los comercios cierran al mediodía y vuelven a abrir sus puertas a la tarde. Asimismo, pasan cerca algunas líneas de colectivos. Los niños provienen en su mayoría del mismo barrio.

La escuela primaria de turno mañana funciona entre las 8 y las 12,15 hs. y en el turno tarde, en el horario de 13 a 17.15 hs. Cuenta con 7 secciones en el turno mañana y 7 en el turno tarde. Asisten alrededor de 150 alumnos (alrededor de 12 niños por sección) y 18 docentes son quienes trabajan en la institución, algunos de los cuales son titulares. El equipo directivo está conformado por una directora, una vicedirectora y una secretaria. El personal docente suele variar. Hay pocos titulares en sus cargos en la institución.

La escuela posee 7 aulas pequeñas ubicadas alrededor de un único patio central techado, en planta baja también está ubicada el aula de la dirección.

En un segundo piso se puede acceder a las salas de informática, educación musical, biblioteca y un aula compartida entre plástica y educación tecnológica. Un único baño está ubicado en planta baja para los docentes y dos baños para los alumnos.

Los primeros grados realizan educación física en el patio mencionado y los grados de segundo ciclo asisten a un club cercano que se encuentra a dos cuadras de la institución. Los actos escolares y recreos se realizan también en el patio central. En las baldosas del patio se encuentra dibujada una rayuela.

Las aulas son pequeñas, sin ventanales al exterior, la luz proviene del patio interno, cuentan con un armario para material del docente, un pizarrón de tiza, pupitres individuales y un escritorio para el docente.

3. Nivel de mediación jurisdiccional: la perspectiva de las supervisoras escolares

Como se mencionó anteriormente, el diálogo con supervisoras escolares resulta pertinente para comprender el estado de situación de los Consejos de Aula desde distintas perspectivas.

La Ley de Consejos Escolares fue uno de los temas en los que la supervisora del Distrito Escolar de la **escuela A** de la Ciudad de Buenos Aires tuvo una opinión crítica. Señaló que encontró el cuadernillo armado por la gestión central del Ministerio de Educación del GCBA en base a la ley era, en su opinión, demasiado "conductista". Reflexiona "lo note conductista al cuadernillo no quise que bajara todo el cuadernillo a todas las escuelas del distrito. Fue una decisión del distrito."

La supervisora escolar de la escuela A explicó que la ley se aplicó primero en las escuelas donde se encontraban los directivos más comprometidos con el espíritu de la ley y que posteriormente se extendió a otras escuelas en el año siguiente. Sin embargo, lamentó que no hubiera un seguimiento adecuado de la ley después de que dejó su puesto en el 2019. Tiene conocimiento que en algunos distritos los CA se implementaron simultáneamente en todas las escuelas "algunas supervisoras la pusieron en muchas escuelas de golpe", pero que desconoce el resultado de la aplicación masiva, a diferencia de su propuesta de hacerlo de manera paulatina.

Con respecto a la tercera etapa de la ley, que implica la implementación de Consejos Escolares con la participación de toda la comunidad educativa, la supervisora explica que en su distrito no se llegó a implementar. Señala que para que esta etapa sea efectiva, es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa estén comprometidos con los propósitos de la ley y que se involucren activamente en su implementación. También destacó la importancia del seguimiento adecuado de la ley para garantizar su efectividad. Adicionalmente, reflexionó sobre una problemática posible en la implementación de esta tercera etapa, que implica involucrar a las familias. La entrevistada comenta que es la etapa "que todas las conducciones temen". Señala que en las instituciones educativas circula un temor a la mayor participación de las familias, ya que suelen vivir constantes situaciones de quejas y planteos problemáticos de padres y madres, en algunos casos graves. En este sentido, la parte de la implementación de la ley que implicaba la incorporación de las familias generaba temores e incertidumbres acerca

de cómo lograr una participación constructiva. Comenta que cree que algunos de los distritos llegaron a implementar la tercera etapa de la ley pero que no conoce cómo resultó ni cómo se realizó el seguimiento. Este aspecto da cuenta de que no existió en ese momento un trabajo suficientemente articulado entre los diferentes distritos²⁰.

Con respecto al entramado de los diferentes niveles de gestión para el logro de la implementación de los CA, expresó que cualquier maestro puede implementar un Consejo, pero que “no se puede hacer un consejo de escuela si no están todos convencidos”. A partir de su experiencia en las diferentes escuelas esta supervisora enfatizó en la importancia de la gestión directiva, señalando que, si los directivos no se apropian del espíritu de trabajar en los consejos, los perjudicados serán los estudiantes. En sus palabras, “si un directivo no se apropia del espíritu que tiene el trabajar los consejos, es un desastre, y los que pierden son los pibes. Cualquier maestro puede implementar un Consejo, pero no se puede hacer un consejo de escuela si no están todos convencidos”.

Otro aspecto que esta supervisora enfatiza es la dificultad de lograr una genuina participación por parte del estudiantado. Como ejemplo, retoma una experiencia propia como docente formadora de futuros docentes, donde se evidenciaba que los acuerdos estaban delineados por los adultos: “Cuando enseñaba en el nivel superior ,daba Problemáticas en el Mariano Acosta, y daba como tema el Consejo de grado como una de las problemáticas, y el primer año en que o di, los chicos tenían que traer los acuerdos institucionales que podían conseguir y se olvidaron de traerlos a clase, entonces los hice salir a fotografiar aulas de primaria, con todos los acuerdos que tenían de las cosas, de los consejos. Y cuando los empezamos a trabajar se daban cuenta que eran todos textos armados, porque ningún pibe dice “no debo correr”.

La supervisora destacó cómo la participación de la comunidad educativa y la cooperadora de la escuela promovieron de manera positiva la implementación de la ley en la escuela A. En esta escuela la cooperadora compró juegos para los recreos después de escuchar las sugerencias de los docentes. Como resultado, los golpes y caídas se

²⁰ Al respecto, al nivel de la gestión central, el entrevistado señaló que -para que se logre un trabajo articulado entre las supervisoras y los directivos- la dirección del área del nivel primario tendría que incluir estas cuestiones en los proyectos distritales e institucionales.

redujeron significativamente. La supervisora recuerda que “En una escuela en el 2018, la cooperadora luego de escuchar a los docentes, compró juegos para los recreos. No sucede en todos lados. Dakis, bloques para los más chicos y metegoles para los más grandes. Ahí hice un registro de lo que sucedía, antes y después en los recreos. Y los golpes y caídas se suprimieron. Y se vio como los chicos se podían entretener igual en los recreos, pero de otra manera. Pero ahí hubo el apoyo económico también de la cooperadora y de los docentes que traían algunos juguetes de sus hijos para colaborar, hasta el directivo envió muñecas. Luego recuerdo madres que traían algún libro o juguete que donaban para los recreos. Había un interés colectivo de ir todos para el mismo objetivo. De mejora institucional de la convivencia en los recreos.”

La supervisora del Distrito Escolar de la **escuela B** de la Ciudad de Buenos Aires, expresó sus opiniones sobre los consejos de Aula y su implementación en las escuelas. En la entrevista explicó que los consejos son una continuación de las asambleas de grado que se hacían en los años 90 por aquellos maestros que querían hacer de la escuela un lugar diferente, enfocándose en la democratización de las prácticas pedagógicas.

En su distrito escolar, se propuso un grupo de escuelas pioneras que comenzaron a trabajar con los consejos de aula para tratar problemas vinculados a la convivencia, y al año siguiente, en 2017, se sumó a la mitad del distrito y al otro, ya se tenía a todo el distrito trabajando con consejos de aula.

La supervisora de la escuela B explica que la implementación de los consejos de aula no fue una tarea fácil en todas las escuelas, especialmente en aquellas más grandes. Según la supervisora escolar del distrito, se propuso iniciar el trabajo con consejos de aula en un grupo de escuelas pioneras para abordar temas de convivencia. Al año siguiente, la iniciativa se amplió a la mitad del distrito, y luego logró abarcar todo el territorio. Recuerda que cada dos meses se organizaban reuniones con los directores y los referentes del programa del equipo de Promoción de Vínculos Saludables. Paralelamente, dos directivos participaban en la capacitación de facilitadores de convivencia escolar. La propuesta consistía en llevar adelante los consejos de aula con la participación de dos docentes: un maestro de grado y otro con formación curricular. Todas estas ideas se discutían en reuniones con los directores, desarrollándose de manera conjunta.

La supervisora del distrito considera que los consejos de grado pueden ser una herramienta útil para habilitar la palabra y promover la convivencia democrática en las

escuelas. Sin embargo, reconoce que con el tiempo se empezó a forzar la discusión en los consejos y los temas empezaron a escasear: “En 2019 ya fue un año en que ya empezó a no hacerse. Empezamos a ver que era como forzar discusiones a veces, por ejemplo, “cada 15 días había consejo, bueno, ¿cuál es el tema?”, nos empezaron a faltar temas, no sabíamos sobre qué hablar. En general traía más problemas que soluciones”.

Además, reflexiona que no todos los estudiantes se involucraron en la discusión de la misma manera. Comenta que hay que generar propuestas que impliquen hablar, y no simplemente burocratizar los consejos de grado, lo que puede obstaculizar la habilitación de la palabra de los estudiantes. Porque desde su opinión dice que “Habilitar la palabra es el eje de nuestro proyecto. La palabra la habilita el adulto. El consejo de grado es una gran herramienta para habilitar la palabra, pero si se burocratiza, en realidad lo que hacemos es obturar la palabra. El pibe se harta, termina diciendo lo que no quiere decir, dice lo que el docente quiere oír”.

Enfatiza que no está de acuerdo con la ley de Consejos de Aula porque considera que tiene un concepto de convivencia cerrado, y no habla de la promoción de la educación ciudadana. Además, no promueve otro tipo de prácticas, y se enfoca únicamente en los conflictos de grado, lo que puede limitar la promoción de la paz y la educación por los derechos humanos en las escuelas. La supervisora reflexiona y en su mirada” En el centro ponen la no violencia. Veníamos del 2001, y de violencia escolar, pibes que se cagaban a trompadas, que se grababan los videítos, que los subían a las redes”.

En resumen, ambas supervisoras de los mencionados distritos escolares de la Ciudad de Buenos Aires consideran que el trabajo sobre la convivencia escolar involucrando a todos los actores educativos es potente y necesario. Sin embargo ambas tienen opiniones críticas sobre la Ley de Convivencia Escolares y sobre las dificultades de su implementación en las escuelas.

A modo de síntesis, se conceptualizan las principales dimensiones que se destacan a nivel de la supervisión distrital para la implementación de los CA.

- Articulación entre diferentes actores, niveles de gestión y logro de un trabajo mancomunado. Señalan algunos aspectos administrativos del nivel de gestión central que no establecieron enfáticamente el trabajo en los proyectos distritales, las dificultades de continuidad en las acciones por los continuos cambios y movilidad

de directivos y docentes. También temores e incertidumbres por la inclusión de las familias.

- Capacitación de todos los actores educativos. Todos los actores involucrados y con herramientas para construir colectivamente acciones con sentido y que tengan real impacto en el clima escolar. Riesgo de burocratización de los consejos de aula.
- Implementación progresiva (no largaron con todas las escuelas a la vez)
- Falta de seguimiento y evaluación de su implementación.
- Dificultades para el logro de una genuina participación estudiantil.
- Limitaciones de la ley por su énfasis casi exclusivo en la resolución de conflictos, sin considerar la promoción de la educación ciudadana y la promoción de los derechos humanos.
- Destacan la importancia de la participación activa y la circulación de la palabra.

Aunque ambas supervisoras tienen opiniones críticas sobre la Ley de Consejos Escolares y su implementación en las escuelas, mientras la supervisora de la escuela A destaca la importancia de la participación activa y comprometida de todos los miembros de la comunidad educativa para lograr que la ley sea efectiva, la supervisora de la escuela B se preocupa por la posible burocratización de los consejos y la limitación en la promoción de la educación ciudadana y por los derechos humanos. En cualquier caso, ambos testimonios resaltan la necesidad de que los consejos escolares se implementen de manera adecuada y eficaz para promover la convivencia democrática en las escuelas.

4. Nivel de mediación de la gestión institucional: Análisis de entrevistas a directoras

Ambas directoras entrevistadas llevan más de 1 año de gestión en las escuelas analizadas.

Directora escuela A

La directora de la Escuela "A" de la Ciudad de Buenos Aires ofreció su opinión sobre la implementación de la Ley de Consejos de Aula. Comenta que los Consejos de aula se implementaron en 2018 y que se seleccionaron dos docentes, uno de cada turno, mañana y tarde, para que asistieran a las capacitaciones y pudieran transmitir lo aprendido al resto del personal docente. Se explicó que se trataba de un plan de convivencia que se

pondría en práctica mediante un cuaderno de convivencia para cada aula, el cual tendría cinco encuentros anuales.

La directora de la escuela A señala que existen escuelas fijas que se dedican al plan de convivencia, pero su escuela no está inmersa en el plan, aunque se trabaja en él. Comenta que, al principio, el programa funcionó un poco mejor en los grados grandes, pero” no se sostuvo en el tiempo”. Comenta lo siguiente: En los grados grandes, al principio funcionó un poquito mejor pero no se sostuvo en el tiempo. Nosotros habilitamos un cuaderno por grado, y había docentes que le daban la seriedad que correspondía, y otros que no, como que molestaba, no tenían tiempo, se presentó como dificultad”.

Habilitaron un cuaderno por grado para que asentaran allí cada Consejo de aula realizado, pero ante la falta de seriedad en los mismos y la molestia que manifestaban los docentes por el tiempo que les quitaba a otras tareas pedagógicas, fue suspendido. La directora menciona que la resistencia de los docentes se debía a que desconocían el programa, y que también hubo resistencia por parte de las familias.

Además, afirma que el programa es una herramienta valiosa que podría haberse implementado con más éxito si hubiera habido más coordinación y control, “No, hay muchos cuadernillos, material bibliográfico. Yo por lo menos no fui a ninguna capacitación de convivencia”, menciona la directora.

Por otra parte, comenta que los cuadernos de actas se perdieron todos.” De un año a otro, nada quedó. no había coordinación, no había control, no había nada”.

Y en su preocupación remarca “esta es una escuela que tiene 16 grados a la mañana y 16 a la tarde, entonces es muy difícil por el tamaño de la escuela concretar muchas cosas, pero no es ni por la mala voluntad ni por la negativa del personal”.

Asimismo, cree que habría sido positivo contar con una persona externa que conociera la escuela y la comunidad y pudiera ayudar en su implementación. Resalta “quizá hubiese sido positivo que hubiese una persona externa que se dedicara a esto que viniera a ayudar,

que conozca a la escuela y a la comunidad, como sucede con los capacitadores de las capacitaciones situadas²¹”.

Enfatiza y reconoce que la cooperadora escolar fue muy importante en la implementación del plan de convivencia, ya que adquirió juegos y materiales para los recreos y evitó varios accidentes que venían ocurriendo. Sin embargo, señala que hoy en día, debido a la situación actual (Pandemia), muchos de esos cambios no pueden llevarse a cabo. Recuerda sobre los recreos “en los recreos especialmente en el primer ciclo se notaron cambios” pero gracias a la participación de la cooperadora escolar de ese momento. Lo que pasa es que hubo mucha colaboración, que teníamos una cooperadora muy presente. Hoy esos cambios no se pueden llevar a cabo porque es diferente. La cooperadora ayudó desde la parte económica, podíamos adquirir juegos más tranquilos, para evitar accidentes. Recuerda que la cooperadora compró metegoles, “para que los chicos estén pasando los 10/15 minutos de un recreo de una manera entretenida, y no el correr por el correr mismo, que ahí es de donde venían los accidentes. hasta el 2019 se mantuvo, el año pasado no hubo nada (2020), y este año (2021) me parece que se han perdido un montón de esos juegos tranquilos y se rompieron paletas de ping pong, metegoles y nadie los arregló”.

En general, cree que el programa de Convivencia escolar es una herramienta valiosa para mejorar la convivencia entre los alumnos y que debería ser trabajado en conjunto con los docentes y la comunidad escolar para asegurar su éxito a largo plazo.

Directora escuela B

Por otra parte, la directora de la Escuela "B" tiene una opinión muy clara sobre la Ley de Consejos de Aula y cómo se debe aplicar. En primer lugar, destaca la importancia de la capacitación por parte de la supervisora y de Vínculos Saludables para poder llevar a cabo el sistema escolar de convivencia según la ley, basándose en el estatuto y en el reglamento escolar. No todas las escuelas participaban del programa: “Yo lo empecé porque lo solicité. Porque la escuela era bastante caótica, y se necesitaba”, recuerda la

²¹ La Formación Situada se lleva a cabo por la Dirección General Escuela de Maestros. La misma está destinada a docentes, preceptores y equipos de conducción de todos los niveles educativos. Comienza en febrero y se desarrolla durante todo el año. Se trabajan diferentes áreas y temáticas.

directora. “También se trabajó con los docentes de educación física porque ellos trabajan el cuidado del cuerpo. También con la bibliotecaria que viene el grupo de narradoras que cuentan historias sobre convivencia y límites”.

Se refirió al tema de la implantación del Consejo escolar de convivencia afirmando que es más complicado llevarlo a cabo, ya que involucra a diferentes actores como docentes, auxiliares, personal de cocina, directivos y padres de cooperadora. Sin embargo, considera que es sumamente importante y destaca el poder de organizar tareas y actividades para acercarse en forma colectiva y distribuir responsabilidades en el aula en forma diaria. Explicó que también se intentó implementar el Consejo Escolar de Convivencia (CEC) aunque reconoció que "es más complicado aplicarlo".

La directora también resalta la importancia del Consejo de Aula (CA) con los alumnos como instancia de participación donde los estudiantes se reúnen con la maestra para trabajar en un tema de convivencia que los involucra a todos. En este sentido, destaca la capacidad de los alumnos para regular la palabra y la participación, y la importancia de los roles como moderador y secretario en el CA: “El objetivo es que los alumnos vayan desarrollando la capacidad de regular la palabra y la participación. Es más, en el CA hay roles, un moderador y un secretario. En las asambleas se trabajan temas de la semana o surgen temas emergentes”.

En cuanto a la aplicación del sistema escolar de convivencia según la ley, ella considera fundamental cumplir con los artículos 60 y ²²61 del Reglamento Escolar. También destaca la importancia de comunicarse con Vínculos Saludables para recibir orientación y enseñanza sobre cómo aplicarlo y cómo comunicar los temas y acuerdos a las familias. La directora explica: “Los de Vínculos saludables se comunicaban conmigo y nos enseñaban en cómo aplicarlo. En su momento hice un resumen sacándolo del cuadernillo Construyendo convivencia para ofrecerles a los docentes”.

²² Reglamento escolar año 2019: El ART. 60 refiere a “la disciplina dentro de los establecimientos educativos promueve la convivencia democrática y pacífica, el respeto por la vida y las libertades, garantizando la integridad física y moral de las personas en general, como así también el debido cuidado por el patrimonio público y privado. Las Escuelas deberán tender a la formación ética del alumno tratando que éste alcance una conducta autónoma”.

En su art. 61 dispone los objetivos del sistema de convivencia en el nivel primario en el que establece que se deben promover los valores de la defensa de la paz y no violencia, el respeto y la aceptación de las diferencias, entre otros.

En cuanto a la importancia del rol del docente en la aplicación del sistema escolar de convivencia, destaca la necesidad de ofrecer un espacio de escucha a los alumnos para que puedan expresar lo que les sucede y entender por qué transgreden las normas de forma reiterada. “En dirección se recibían los acuerdos de los grados, luego se hacía un informe. Lo elevamos a supervisión. Se compartía también con Vínculos saludables. Porque a veces se podía llamar para que participen si hay problemas de convivencia. Ellos aportan ideas”.

Por otra parte, recuerda cómo se implementaban: “Se reunían para poder reflexionar sobre situaciones propias de convivencia grupal que requerían una organización y resolución específica. Luego del debate del tema de interés se podía elevar al equipo de conducción para que sea tratado en una instancia superior en el CEC.

Finalmente, subraya que la ley de convivencia escolar justamente “es una ley”, “los docentes tienen el deber de aplicarlo” y que debe aplicarse de forma institucional, con la unificación de criterios entre todos los grados y el compromiso de los docentes en su aplicación. “Si no se cumple lo que se ha acordado, se debe reflexionar sobre por qué no se ha cumplido y ofrecer un espacio de escucha a los alumnos para que puedan expresar lo que les sucede y reparar el daño ocasionado. Lo que sí creo es que hay que aunar criterios entre todos. No puede aplicarlo algún grado y no otro. Se debe aplicar de forma institucional”. La directora de la escuela B considera que el sistema escolar de convivencia según la ley es fundamental para el bienestar de la comunidad educativa y debe aplicarse de forma rigurosa y comprometida por parte de todos los actores involucrados. Agregó que la capacitación por parte de la supervisora y los materiales proporcionados por Vínculos Saludables fueron fundamentales para poder implementar la ley en su escuela. Según ella, “nos basamos en el estatuto y en el reglamento escolar” para poder aplicar la ley de manera efectiva.

Las opiniones de las directoras de las escuelas A y B sobre la implementación de la Ley de Consejos Escolares en la Ciudad de Buenos Aires presentan algunas similitudes y diferencias notables. Ambas directoras consideran que el programa de Convivencia escolar es una buena herramienta para mejorar la convivencia escolar, pero que debe ser abordado de forma periódica, responsable, en conjunto con los docentes y la comunidad educativa para asegurar resultados positivos que perduren en el tiempo.

Sin embargo, tienen enfoques diferentes en cuanto a cómo implementar el sistema escolar de convivencia. La directora de la escuela B destaca la importancia de la capacitación por parte de la supervisora y de Vínculos Saludables para llevar a cabo el sistema escolar de convivencia según la ley. Por otro lado, la directora de la escuela A expresa la falta de coordinación y control en la implementación del programa y cree que habría sido beneficioso contar con una persona externa (personal del programa de convivencia, vínculos saludables) para ayudar en su implementación.

La directora de la escuela B también resalta la importancia del CA como instancia de participación donde los alumnos se reúnen con la maestra para trabajar en un tema de convivencia que los involucra a todos, mientras que la directora de la escuela A habla de los cuadernos de convivencia que se implementaron en su escuela y no ha tenido buenos resultados a largo plazo.

Una fuerte diferencia se encuentra en la tarea docente frente a la implementación de los consejos de aula. La directora de la escuela B destaca la importancia del compromiso de los docentes en la aplicación del sistema escolar de convivencia, ofreciendo un espacio de escucha a los alumnos para que puedan expresar lo que les sucede y proponiendo cuentos con moralejas y enseñanzas como complemento al CA. Por otro lado, la directora de la escuela A menciona la resistencia de algunos docentes debido a la falta de conocimiento sobre el programa y la falta de seriedad con la que algunos lo trataban.

En resumen, aunque ambas directoras reconocen la importancia del programa de Convivencia escolar y la implementación de los CA, sus opiniones difieren en cuanto a la implementación del Programa de Convivencia escolar y las herramientas necesarias para asegurar su éxito.

A modo de síntesis, se conceptualizan las principales dimensiones que se destacan a nivel de la gestión institucional para la implementación de los CA.

- Concuerdan en la dificultad e incertidumbres por la inclusión de las familias.
- Importancia de la capacitación y compromiso de todos los actores educativos. y con herramientas para construir colectivamente acciones con sentido y que tengan real impacto en el clima escolar.
- Implementación progresiva (no lo implementaron en todos los grados).

- Importancia del acompañamiento de personal externo, de vínculos saludables o referentes del programa para el éxito de la propuesta (en uno de los casos, escuela B).
- Importancia de la cooperadora escolar (en uno de los casos, escuela A).
- Abrir espacios de circulación de la palabra.
- Compromiso por parte de los docentes involucrados.
- Falta de seguimiento y evaluación de su implementación.

5. Nivel de mediación de la gestión áulica: Análisis de entrevistas a docentes, actas y observaciones de CA

Si bien el docente está a cargo de la gestión áulica de los consejos de aula, su participación está entramada con la dimensión institucional de la escuela en la que trabaja.

En las entrevistas, se consultó a los docentes sobre determinadas temáticas relacionadas a los Consejos de Aula, como los conflictos recurrentes dentro del aula. En la Escuela A, estos conflictos se centran en la falta de autocontrol de los alumnos y la dificultad para adherirse a las normas de convivencia establecidas. Un docente observa que, “a pesar de los años de escolaridad, los estudiantes no han internalizado comportamientos adecuados”, lo que repercute en la dinámica de las clases y en la autoridad de los docentes. Esto también se observa en las actas : “se observa en las actas la continuidad de los temas trabajados año tras año, siempre los mismos” además ,“La intervención de las familias, a menudo defensiva y acusatoria hacia los profesores, agrava la situación, socavando la autoridad escolar y limitando la capacidad de los docentes para mantener la disciplina”. Por otro lado, como relevante de las entrevistas es que en la escuela A varios docentes mencionan el cambio de conducta de los estudiantes durante el recreo gracias a los CA, apoyo de la dirección y de la cooperadora escolar.

Por otra parte, en la Escuela B se abordan problemas de convivencia entre los alumnos, como peleas y burlas, que afectan el ambiente de aprendizaje. Los docentes intentan resolver estos conflictos a través del diálogo y la escucha activa, buscando que los estudiantes reconozcan sus errores y se comprometan a no repetirlos. Sin embargo, la efectividad de estas estrategias es variable, y algunos grupos de alumnos requieren un enfoque más profundo y continuado.

Al comparar ambas escuelas, se observan similitudes en los desafíos relacionados con la convivencia y el respeto a las normas. En ambos casos, la falta de colaboración de las familias y la inconsistencia en la aplicación de medidas disciplinarias dificultan la resolución de conflictos.

Respecto a los testimonios de los docentes, se percibe una preocupación común por la convivencia y el comportamiento de los alumnos.

Las entrevistas realizadas a docentes de las escuelas A y B revelan diferencias significativas en la implementación y manejo de los Consejos de Aula. A través de sus testimonios, se puede apreciar cómo cada institución aborda la organización institucional, la frecuencia de las asambleas, la capacitación recibida y la figura del facilitador de convivencia escolar.

Conclusiones de las declaraciones de los docentes de la escuela A:

El docente 5 señala que los alumnos de séptimo grado, a pesar de su trayectoria escolar, no han desarrollado adecuadamente pautas de conducta y criterios de convivencia.” Los conflictos que son más recurrentes dentro del ambiente del aula tienen que ver con la falta de autocontrol de los chicos que no se fue generando a lo largo del tiempo, yo estoy trabajando con nenes de séptimo grado que, debido al trayecto escolar, ya deberían tener ciertas pautas de conductas y criterios de convivencia”.

Resalta algunas temáticas importantes: Desafíos en la Formación Ética y Ciudadana: Se menciona que la escuela debería actuar como un contrapeso a las normas familiares, formando a los alumnos para una vida comunitaria. Sin embargo, el docente observa que la autoridad escolar se ha visto socavada por las constantes quejas y acusaciones de los padres, lo que dificulta la implementación de normas de convivencia. “Ellos tienen que respetar las normas institucionales y la realidad es que eso no está sucediendo, lo que en realidad sucede es que cuando a un chico se le llama la atención, automáticamente aparecen las familias a generar reclamos, a generar acusaciones contra los docentes, en muchos casos incluso con calumnias”. Menciona con preocupación la pérdida de la autoridad de la escuela: “la estructura escolar fue perdiendo la autoridad a nivel social y académica dentro de la escuela y obviamente en la autoridad que tiene que ver con las reglas de convivencia por temor a actas represalias de los padres”. Por otra parte, resalta la importancia de no perder el trabajo por poner la disciplina dentro de la escuela: “Hoy el WhatsApp de los padres es una de las herramientas con las que, de

alguna forma podríamos decir, se puede hasta confabular en contra de los docentes para venir con un mismo discurso y presentar un reclamo y, obviamente algo que está armado desde afuera. Va a tener mucha más fuerza cuando se junta una determinada cantidad de padres y ponen en Jaque al honor y buen nombre del docente”. ninguno tiene intenciones de perder su trabajo por hacer cumplir la función que debería cumplir su mamá o su papá en casa “

Menciona por ejemplo que en la escuela donde trabaja “uno de los grandes problemas que tenemos es que los chicos entran a los baños y se insultan mutuamente dejando grafitis y dibujos obscenos, insultos con dedicatorias. Tenemos todas las puertas de los baños escritas:

“En algún momento después, estos problemas que se generan acá dentro, lo resuelven afuera y hasta se agarran a las piñas. Y también sucede al revés, en realidad no sabemos cuál empieza primero: el tema es que estos conflictos que se generan tanto afuera como en las redes sociales y tienen su contrapartida y su continuidad dentro de la escuela, es decir que el problema de afuera termina impactando en la escuela. Es que nosotros como docentes no tenemos injerencia en el uso de esas redes sociales”.

Limitaciones de los Consejos de Aula: Aunque reconoce que los consejos de aula pueden ser una herramienta útil, “como proyecto escrito está muy bien redactado “, pero el docente expresa escepticismo sobre su efectividad debido a la falta de seguimiento y sanciones claras. Considera que, sin acciones disciplinarias concretas, los objetivos de los consejos de aula no se cumplen. “los consejos de aula no están siendo exitosos desde mi punto de vista”. Los chicos repiten lo que ya habían hablado. Para terminar, expresa que “en una comunidad no se arreglen las cosas solamente con el diálogo a veces es necesario tener acciones disciplinarias y que el último de los casos se agoten los aspectos de diálogo y se pueda pasar acciones disciplinarias, porque si no volvemos siempre a lo mismo y no estamos resolviendo nada.” “Creo que no se está preparando al alumno para primero afrontar la etapa que continúa... la estructura escolar fue perdiendo la autoridad a nivel social y académica dentro de la escuela.”

El Docente 6 menciona que, aunque se discutieron pautas generales a principios de año, la rotación de docentes y la falta de control dificultan la implementación efectiva de los consejos de aula. A pesar de realizar asambleas y colocar carteles con normas, no se observan cambios significativos en el comportamiento de los estudiantes. El docente

señala que “uno tiene que repetir las normas una y otra vez” y que los temas de convivencia se plantean diariamente, no solo en las asambleas.

Además, el docente destaca que los conflictos más recurrentes son las burlas entre compañeros, las cuales interrumpen constantemente las clases. También menciona que los estudiantes traen conflictos externos, como peleas en la plaza o en los grupos de WhatsApp, al ambiente escolar. A pesar de los esfuerzos por generar un ambiente de discusión y reflexión, el docente observa que “no se observan resultados positivos”.

Finalmente, el Docente 6 resalta las dificultades que enfrentan debido a la carga administrativa y la falta de apoyo de las familias y la dirección, lo que complica aún más la tarea de enseñar y mantener la disciplina en el aula.

El Docente 7 menciona que los conflictos recurrentes en su aula están relacionados con la falta de respeto a las normas de convivencia. “Los estudiantes no se escuchan entre ellos, interrumpen las clases y no respetan los turnos para hablar. Esto dificulta el trabajo pedagógico, ya que las clases se interrumpen constantemente para pedir silencio y atención”. El profesor también señala que la autoridad no se respeta: “Creo que lo que más cuesta es la autoridad, no se respeta lo que le dicen los adultos. “A pesar de trabajar estos temas en las asambleas, los estudiantes no saben respetar los turnos ni escuchar a sus compañeros”. Además, menciona que los consejos de aula “se realizan pocas veces al año y no están bien institucionalizados”. Un tema recurrente es el comportamiento en los recreos, donde los estudiantes no cumplen con las reglas institucionales, como no correr por los pasillos. Esto genera conflictos entre los docentes, ya que algunos prefieren mantener un buen vínculo con los estudiantes en lugar de imponer las normas. “hay otros docentes que miran para otro lado porque prefieren mantener un buen vínculo con los chicos que impartir la norma de convivencia institucional que corresponde”.

Por otra parte, el docente destaca que, aunque se trabajen normas y reglamentos en los consejos de aula, no se llega a un acuerdo sobre las acciones disciplinarias si no se cumplen las reglas pautadas.

En esta escuela han mencionado en las entrevistas que una preocupación importante eran los recreos, ya que en ese tiempo ocurrían varios accidentes. Comentaron que lograron un acuerdo institucional, ya que la cooperadora escolar y la dirección pudieron abastecer de juegos para que los estudiantes disfruten durante sus tiempos libres. Compraron cuatro mesas de metegol, dos mesas de ping pong, juegos de mesa, cartas,

palitos chinos, juego de dados, juegos de bloques y maderas para los más pequeños. Un docente recuerda: “en esa época teníamos una caja de juegos por grado que se guardaba en el aula después de los recreos, pero varias cosas se perdían, algunos se rompieron y ahora no sé dónde están “. Otro docente muestra preocupación por la falta de mantenimiento de las mesas de ping pong: “los chicos (los más grandes) hacían campeonatos, se entretenían un montón, pero la red se rompió, las paletas y pelotas también. Ahora está de costado y nadie las usa”, otro profesor recuerda “yo arreglaba las tuercas de las mesas de metegol, porque algunos chicos jugaban con fuerza y se rompían, ya no lo hago más”.

Por otra parte, el docente 8 menciona que muchos conflictos ocurren durante las horas curriculares, incluyendo peleas, burlas y empujones. Propone que en los consejos de grado también participen las profesoras curriculares de inglés, Educación Física y Música, ya que los niños pasan gran parte de la jornada escolar con ellos. Además, destaca que hay un desorden generalizado en el aula, con estudiantes que golpean las mesas, se levantan constantemente, comen y piden ir al baño fuera de los recreos. A pesar de trabajar estos temas en los consejos de aula, observa que los compromisos firmados por los estudiantes no siempre se cumplen: "Los cuadernos donde hacemos las actas están estos temas trabajados, ellos firman y se comprometen, pero después es como que ‘se olvidan’ lo que prometieron."

Por su parte, el docente 9 relata su experiencia al llegar a la escuela como suplente y encontrar pocas actas de consejos de aula realizadas en años anteriores. Aunque realiza los consejos de aula, no ve mucha diferencia con otras actividades que siempre ha hecho como docente, salvo que ahora se deja un registro escrito. Trabaja temas como el cuidado de los útiles escolares y la solidaridad, pero enfrenta desafíos con la actitud de los padres, quienes a menudo se quejan cuando se llama la atención a sus hijos. El docente reflexiona: "¿Los chicos vienen a la escuela a hacer lo que quieren como en sus casas? eso les digo yo, que en la casa hagan lo que los padres les digan y dejen pero que acá hay reglas que seguir en comunidad."

Conclusiones de las declaraciones de los docentes de la escuela B:

A continuación, se destacan los puntos más relevantes sobre el testimonio de los docentes de la Escuela B.

El docente 1 destaca que muchos estudiantes no comprenden el rol de compañeros, lo que genera conflictos constantes. Las peleas y burlas son recurrentes, y los intentos de resolver estos problemas mediante medidas tradicionales, como “llevarlos a dirección” no han sido efectivos., y observa que las normas de convivencia se trabajan constantemente en el aula, enfatiza la relevancia del diálogo. “A mí me interesa más la parte del diálogo más que llevarlos o retarlos o hacerle firmar alguna notita salvo que llegue algún caso en el cual lo primero no funcionó”. “se les llama la atención en diferentes materias durante el día”.

El profesor menciona que su enfoque principal es el diálogo y la mediación, escuchando ambas partes y buscando que los estudiantes lleguen a una conclusión y se disculpen. Aunque esta estrategia es valiosa, parece que no siempre es suficiente, ya que algunos estudiantes requieren un trabajo más profundo y continuo. Además, cuenta que “dentro del aula las normas de convivencia se trabajan en las diferentes materias durante todo el turno mañana hay muchas cosas pegadas en el aula sobre el tema de convivencias “. Ahora, “particularmente hay uno pegado que es con el nivel de ruido que está en nivel 1 que es el susurro el nivel 2 que es el hablar normal el nivel 3 el ruido y el nivel 4 que son los gritos”. Menciona que estas situaciones impactan en el aprendizaje, “afectan negativamente el ambiente de aprendizaje. Las interrupciones constantes y la falta de atención dificultan las actividades planificadas y el cumplimiento de los objetivos que tenemos para ese día”. Además, el docente señala que la dirección de la escuela se involucra activamente en los conflictos, y hay una comunicación constante con los padres, especialmente en el primer ciclo. Sin embargo, también menciona que los padres a menudo desconocen o niegan los comportamientos problemáticos de sus hijos, lo que dificulta la resolución efectiva de los conflictos. “Los padres igualmente muchas veces pareciera que desconocen el comportamiento de sus hijos en la escuela o que tienen conflictos con algún compañero”.

Por otra parte, el docente 4 realiza las siguientes observaciones sobre la implementación de Consejos de Aula. Destaca su implementación regular de los CA, llevándolos a cabo todos los viernes. “No porque me lo hayan exigido desde la dirección sino porque me parece que ayuda, ya los trabajé en otras escuelas como suplente, y creo que sirve “. Utiliza un buzón anónimo para que los estudiantes expresen sus preocupaciones, lo cual fomenta la participación y la expresión libre de los alumnos.

Piensa que esta práctica es positiva ya que promueve la comunicación y el diálogo dentro del aula.

Luego reflexiona sobre la participación y la dinámica de los estudiantes: El docente observa que la participación de los estudiantes varía, algunos son más tímidos y otros más participativos. Aunque menciona que “muchos dicen lo que creen que el adulto quiere escuchar”. Valora la importancia de dar voz a todos los alumnos, fomentando un ambiente inclusivo y respetuoso:

“Creo que es el rol del docente poder darle la palabra y el lugar al que quiere decir pero que le cuesta hablar delante de sus compañeros e invitarlos, que puedan dar su opinión, que no importa que piensen diferente. Pero que puedan expresar lo que sienten.: Quizá le doy valor porque yo vengo de una época donde no se podía explicar o decir, se bajaba la mirada cuando el profesor te retaba. Ahora los chicos pueden hablar y contar. Eso lo veo valioso. Pero tanto pueden hablar que a veces pienso que se fue al otro extremo porque no escuchan o prestan atención a la autoridad de la escuela, aunque sea profesor o director.”

El docente agrega que, a pesar de los esfuerzos por fomentar el diálogo y la comprensión, algunos estudiantes no respetan la autoridad de los adultos, incluyendo a la directora y a sus propios padres. “He visto como la directora les llama la atención por alguna conducta y se dan media vuelta y se van. y a veces lo veo en la puerta de la escuela cómo le contestan a sus propios padres, entonces pienso: a mí por qué me van a escuchar si ni a los padres los escuchan o hacen caso. No sé, es difícil. Está todo difícil. No ayuda el contexto social ni familiar.”

El profesor reconoce que el contexto social y familiar influye en el comportamiento de los estudiantes. La falta de apoyo y comprensión por parte de las familias puede complicar la labor educativa y la implementación de los consejos de aula. Este testimonio refleja un compromiso con la implementación de los consejos de aula y la promoción del diálogo y la participación estudiantil. Sin embargo, también pone de manifiesto los desafíos relacionados con la autoridad y el contexto social y familiar.

Del mismo modo al entrevistar a otro docente se pone énfasis en los siguientes puntos:

Rotación docente y de la conducción: El docente señala que la alta rotación de personal docente y de conducción afecta negativamente la continuidad y la estabilidad en las relaciones y normas dentro del aula. Luego habla sobre los conflictos recurrentes, interrupciones y ruido: Se menciona que los conflictos entre estudiantes, como peleas y burlas, son constantes y afectan el desarrollo de las clases.

“La clase se interrumpe constantemente porque alguno se burló de otro o porque lo insultó, porque le busca pelea aparentemente sin motivo. Muchas veces dentro del aula conmigo se comportan y entienden cuáles son las reglas de convivencia para poder dar la clase y que escuchen las tareas y me dejen por lo menos leerles un cuento sin interrupciones”. El docente destaca las interrupciones frecuentes y el ruido, tanto interno como externo, que dificultan la enseñanza.

Agrega su preocupación sobre la falta de seguimiento en los Consejos de Aula: Aunque se realizan consejos de aula, el docente observa que no hay un seguimiento adecuado, lo que limita su efectividad.

“Es difícil cuando en una escuela hay mucha rotación docente y de conducción los chicos pareciera que se comportan diferentes según quién tienen enfrente del aula... y, además, cada vez que cambia un docente los padres se quejan por cualquier motivo. Entonces es difícil, es volver a empezar.”

Por otra parte, otro profesor de la Escuela B aborda varios temas críticos relacionados con la convivencia y el comportamiento de los estudiantes en el aula.

Por ejemplo, los conflictos por desaparición de útiles escolares: El docente menciona que la desaparición de útiles escolares es un problema recurrente, lo cual genera acusaciones entre los estudiantes y tensiones entre los padres. “Lo tratamos este tema en consejo de grado, ellos se acusan. No es fácil.”

Además, se suma la influencia negativa de los grupos de conversación de padres: El docente señala que a menudo exacerban los conflictos en lugar de ayudar a resolverlos. “los grupos de WhatsApp que tiene el grado no ayuda. Se potencian, se maltratan entre ellos. Yo me entero por alguna mamá que me cuenta”.

Luego resalta la importancia del trabajo en equipo y la convivencia: a pesar de los esfuerzos del docente por fomentar el trabajo en equipo y la convivencia, los conflictos persisten: “Después, en los consejos de Aula hablo con los chicos sobre la importancia de

trabajar en equipo, de que no todos tenemos que ser amigos, pero que somos compañeros y que convivimos y nos tenemos que llevar bien y no pelearnos recurrir al docente si tienen alguna dificultad que no puedan resolver solos”.

También destaca la ausencia de acuerdos entre docentes: la falta de consenso y coordinación entre los docentes es un problema significativo. Para que los consejos de aula sean efectivos, es esencial que todos los docentes trabajen de manera coherente y alineada con los mismos objetivos y estrategias. “sí me pongo a analizar tampoco tenemos a veces acuerdos entre los docentes. Por ejemplo, en temas institucionales de ruidos y recreos”.

Se ha observado que todos los docentes entrevistados de esta escuela mencionan conflictos entre los estudiantes, como burlas, peleas y falta de respeto. Prefieren resolver los conflictos mediante el diálogo y la comunicación, escuchando ambas partes. Los docentes coinciden en que los estudiantes no siempre respetan la autoridad del maestro y alguno menciona que tampoco de la directora. Todos coinciden y trabajan en establecer y recordar las normas de convivencia dentro del aula.

Análisis comparativo entre las entrevistas de los docentes de las escuelas A y B

Se han tenido en cuenta diferentes variables que se han consultado en las entrevistas: organización institucional, frecuencia que se realizan los consejos de aulas en cada escuela, capacitación recibida sobre el tema, facilitador de convivencia escolar, cómo funcionan los consejos de grado, su organización espacial, duración de cada asamblea, respeto a los acuerdos, seguimiento, participación y evaluación.

Temas:

Organización Institucional: En la Escuela A y B, la implementación de los Consejos de Aula comenzaron en 2018 como parte de un programa piloto, extendiéndose a todas las escuelas en 2019. Los docentes muestran imprecisión sobre cuándo se implementaron exactamente en su escuela. Por otro lado, en la Escuela B, aunque algunos docentes participaron activamente en la aplicación del trabajo en aula, otros desconocían la existencia de la ley que respalda esta práctica.

Frecuencia de los Consejos de Aula: En ambas escuelas depende del docente entrevistado, la frecuencia es diferente. Algunos los días viernes y en contrate otros los realizan algunas veces en el año.

Capacitación recibida: en cuanto a la capacitación, los docentes de la Escuela B recibieron formación específica en un Espacio de Mejora Institucional, mientras que en la Escuela A, la información llegó a través de la dirección y no se menciona una capacitación formal. Esto refleja una posible brecha en la preparación de los docentes para llevar a cabo los Consejos de Aula.

Facilitador de Convivencia Escolar: respecto al facilitador de convivencia escolar, en la Escuela A se reconoce su presencia, pero sin una función clara, mientras que, en la Escuela B, aunque se menciona un facilitador en turno tarde, su rol no parece estar bien definido ni activamente integrado en las actividades de los Consejos de Aula.

Funcionamiento de Consejos de Grado: en la Escuela A, los consejos se enfocan en problemáticas específicas del aula o la escuela, mientras que, en la Escuela B, se utilizó un “Buzón de voz” para que los alumnos expresen anónimamente sugerencias o malestares. Un docente de la Escuela A menciona la importancia de tratar temas repetitivos que preocupan, y en la Escuela B, se destaca la participación estudiantil en la toma de decisiones.

Organización Espacial: la Escuela B enfrenta limitaciones de espacio, lo que dificulta la formación de una ronda para los consejos, mientras que, en la Escuela A, se logra una disposición en ronda dentro del aula.

Duración de cada CA: Hay diferencia de respuestas por docentes de una misma escuela. En la Escuela A, las asambleas duraban aproximadamente una hora cátedra, aunque a veces se extendían a dos horas en grados superiores. Otros docentes afirman que solo realizaron algunos en el año. En la Escuela B, se organizaban habitualmente los viernes en la última hora. Un docente de la Escuela A recuerda que generalmente eran cuatro asambleas en el año, y otro de la Escuela B menciona que se hacían semanalmente.

Respeto a los Acuerdos: ambas escuelas enfatizan la importancia de mantener los acuerdos en el tiempo, aunque reconocen la dificultad de esto. En la Escuela B, un docente observa que a veces es necesario recordar los compromisos, y en la Escuela A, se menciona que los propios alumnos recuerdan los acuerdos y se señalan entre sí, sobre todo el tema tratado en su escuela sobre los recreos. Pero en general se vuelve a conversar y llamar la atención sobre las mismas temáticas.

Seguimiento: la Escuela B muestra una falta de seguimiento formal de los consejos, mientras que, en la Escuela A, se llevaba un registro en un cuaderno. Aunque, los docentes de la Escuela A comentan que nunca les pidieron los cuadernos de los consejos por parte de la dirección, y en la Escuela B, se hacían afiches informativos en carteleras.

Participación: los docentes en ambas escuelas, observan una participación activa de los estudiantes durante los CA.

Evaluación crítica de los docentes sobre la implementación de los CA: los docentes de ambas escuelas valoran positivamente la intención de implementar los Consejos de Aula para notar mejoras en la convivencia institucional y la participación estudiantil. Sin embargo, un docente de la Escuela A sugiere que los temas sean coordinados en toda la escuela, y otro destaca el obstáculo de la rotación constante del personal docente como para fomentar acuerdos. Otro profesor asegura que la cantidad de trabajo burocrático existente, más las constantes interrupciones en su planificación por diferentes proyectos, hace dificultosa la tarea de encontrar tiempos para realizar los CA.

También, en general, desconocen la verdadera forma de implementarlos por no tener capacitación sobre la Ley.

6. Análisis. Uso de cuadro de triangulación

Categoría	Fuente	Evidencia (Citas y Datos Específicos)	Inferencia y Hallazgos
Micropolítica	Entrevistas a Docentes (Esc. A y B) y Coordinador Ministerial	CA condicionado por tensiones y confrontaciones que buscan cambiar el ideario escolar. Existe preocupación por la pérdida de la autoridad de la escuela debido a los reclamos y calumnias de los padres. Docentes señalan que la falta de seguimiento y sanciones claras impide que el CA sea exitoso.	Los Consejos de Aula (CA) están inmersos en dinámicas de poder. La disputa por la autoridad docente y el conflicto con las familias demuestran que la micropolítica institucional (los intereses contrapuestos de los actores) obstaculiza la consolidación del CA como práctica democrática real.
Organización	Entrevistas a Coordinador Ministerial y Directoras (Esc. A y B)	La implementación efectiva requiere del compromiso activo de los adultos y de generar condiciones organizacionales que sostengan estos espacios. El coordinador ministerial señala la falta de monitoreo y seguimiento tras las capacitaciones iniciales. La rotación del personal docente y	La organización escolar (entendida como la manifestación concreta de lo instituido) no ha logrado institucionalizar de manera coherente la política de los CA. La inestabilidad del personal y la falta de control por parte de la dirección o la supervisión limitan el desarrollo de CA, llevándolos al desuso o

		directivo dificulta la implementación sostenida de la estrategia, ya que se requiere al menos tres años para que se apropie en la cultura escolar.	la pérdida de materiales (cuadernos de actas se perdieron).
Organización	Entrevistas a Supervisoras (Esc. A y B) y Directoras (Esc. A y B)	Supervisoras identifican la etapa de inclusión de las familias (tercera etapa de la ley) como un aspecto que genera temores e incertidumbres en las conducciones, impidiendo su implementación. Directora de Esc. A menciona que, por el tamaño de la escuela (16 grados por turno), es difícil concretar muchas cosas. Directora de Esc. B subraya la importancia de la unificación de criterios entre todos los docentes.	La ley de convivencia, al proponer un cambio en lo instituido, genera tensiones en la organización que no siempre se resuelven por la falta de unificación de criterios, lo que resulta en una implementación inconsistente entre grados o escuelas. La inclusión de la comunidad (familia) no fue gestionada con estrategias claras, reflejando una limitación organizacional percibida por los adultos.
Cultura Escolar	Entrevistas a Docentes (Esc. A y B)	Los docentes perciben que el CA es útil para el diálogo y la participación, pero muchos estudiantes "dicen lo que creen que	La implementación de los CA está altamente dependiente de los sentidos que los actores le otorgan. Existe una tensión entre las

		el adulto quiere escuchar". Docentes de Esc. A encontraron resistencia y falta de seriedad por parte de otros colegas, quienes sentían que el CA "molestaba" o les quitaba tiempo. Los docentes valoran la circulación democrática de la palabra en contraste con el disciplinamiento histórico.	concepciones adultocéntricas (control, disciplina) y el potencial democrático del CA. Se ve limitado por la cultura burocrática y las resistencias internas. En la Escuela A la cooperadora compró juegos para los recreos después de escuchar las sugerencias de los docentes. (p.96).
Cultura Escolar	Actas de CA y Observaciones (Esc. A)	El análisis de 49 actas (Esc. A) y las observaciones muestran que los temas trabajados se centran en burlas, peleas, uso de redes sociales, y la continuidad de los mismos temas año tras año. Durante las observaciones, los alumnos no tomaban la palabra en orden y el docente terminaba dando la normativa general.	Los CA corren el riesgo de adquirir un carácter meramente formal o disciplinario, donde la reflexión y la construcción colectiva son superficiales y los acuerdos no se sostienen en el tiempo.

Vínculo Explícito: Organizacional y Micropolítico	Entrevistas a Supervisoras y Directoras (Esc. A y B)	Supervisora de Esc. B critica la ley por su concepto de convivencia cerrado y su énfasis únicamente en los conflictos de grado, limitando la promoción de la educación ciudadana. La Supervisora de la Escuela A demostró la micropolítica al reinterpretar y limitar la implementación de los materiales ministeriales, considerándolos demasiado tradicionales para el espíritu de la nueva ley: "lo noté conductista al cuadernillo. No quise que bajara todo el cuadernillo a todas las escuelas del distrito. Fue una decisión del distrito."	Los actores reinterpretan la política ("writerly" policy) según sus propias lógicas. Esta reinterpretación se vincula con la tensión entre lo instituido (reglamentos, estatuto) y lo instituyente (participación democrática de la Ley 26.892/13). Las interpretaciones divergentes sobre el propósito del CA (foco en disciplina vs. foco en ciudadanía) se traducen en diferentes modos de puesta en acto de la política.
--	--	--	--

Conclusiones

En la presente investigación me propuse analizar la implementación de los Consejos de Aula en escuelas primarias de gestión estatal en la Ciudad de Buenos Aires a la luz de las discusiones en el campo de producción de conocimientos acerca de la llamada convivencia escolar. Para ello realicé, en primer lugar, un recorrido histórico sobre el contexto social y cultural que tuvo lugar en nuestro país en las últimas décadas, haciendo hincapié en las leyes educativas, resoluciones y reglamentos escolares que se sucedieron en la historia. Mi intención era conocer la evolución del concepto de disciplina y el lugar que se ha otorgado a los estudiantes y docentes dentro de la disciplina escolar. En este recorrido, fui dando cuenta de la vinculación de la política con la educación y la sociedad en general en los modos y transformaciones con que se fueron abordando estas problemáticas en las escuelas. La implementación de la Ley de Convivencia Escolar en la Ciudad de Buenos Aires representó un cambio profundo en la forma de abordar los conflictos en las escuelas, promoviendo un enfoque restaurativo en lugar de uno punitivo. La implementación de los Consejos de Aula (CA) en la Ciudad de Buenos Aires pone de manifiesto la influencia del contexto socio-histórico en la construcción de comunidades educativas democráticas y colaborativas. En este sentido, como argumenta Pichon-Rivière (2023), el sujeto se configura como una construcción histórico-social, producto de las interacciones entre individuos, grupos y clases, en reacción a los ambientes determinados. Esta perspectiva resulta clave para comprender el impacto y los desafíos de los CA como estrategia de participación y convivencia escolar.

Respondiendo a mi pregunta inicial de cómo los docentes se involucran con el proyecto colectivo de los Consejos de Aula y cuál es la gestión institucional que favorece u obstaculiza su implementación infero en mi trabajo de campo resistencias por parte de algunos docentes y directivos. Pero para ello resultó eficaz el análisis de las entrevistas a los diferentes actores. Se realizó un recorrido de investigación para comprender mejor la temática entrevistando los diferentes niveles de mediación: de la gestión ministerial, de la supervisión distrital, de la institucional de las escuelas seleccionadas y de la gestión áulica. Siguiendo el análisis de Ball, la política de convivencia actual es *writerly* (las políticas *writerly* son más ambiguas, quizá hasta confusas, y permiten a los lectores reinterpretarlas, reacomodarlas y ejecutarlas según su interpretación o interés) ya que como vimos los diferentes actores escolares la implementan y acomodan según su lectura y conveniencia.

Mi hipótesis plantea que los consejos de aula, aunque estén institucionalizados, en la práctica no se implementan de la manera que están enmarcados en la ley. La comprensión insuficiente de los objetivos y la falta de seguimiento adecuado son factores clave que afectan la aplicación efectiva de los consejos de aula en la práctica educativa. En el recorrido de mi investigación puede comprobar cómo influencia la “bajada” de la Ley como texto y como discurso según interpretaciones e intenciones, desde la interpretación de supervisores, luego de los directores y por último los docentes. Como se mostró en el análisis, observo que, desde el programa del Ministerio, las supervisoras, las directoras y hasta los docentes reconocen que no tienen la capacitación suficiente recibida para poder implementarlos correctamente.

El análisis de las entrevistas realizadas a los actores educativos evidencia tanto logros como limitaciones en la implementación de los CA. En el nivel ministerial, se subraya la falta de monitoreo y seguimiento tras las capacitaciones iniciales, lo que obstaculizó la evaluación del impacto del proyecto. Asimismo, se señala la insuficiente atención a la formación de supervisores y directivos. La rotación constante de personal docente y directivo emerge como un obstáculo significativo en todos los niveles de gestión, dificultando la sostenibilidad de la estrategia a largo plazo. Se encontró que, a nivel de gestión ministerial, la implementación progresiva del programa reveló diferencias significativas entre distritos escolares, evidenciando desigualdades en la capacitación y preparación de los docentes. En algunos casos, se contó con formación específica, mientras que, en otros, la capacitación fue escasa o inexistente. También se identificó la rotación del personal como un obstáculo importante, dado que la estabilidad de los equipos es esencial para la apropiación y consolidación de la nueva cultura institucional.

En cuanto a la estrategia de formación desde el ministerio, si bien inicialmente se enfocó en capacitar a docentes, se identificó la necesidad de fortalecer la capacitación de supervisores y directivos para asegurar la continuidad del programa. La falta de atención a este nivel de gestión dificultó la apropiación del enfoque dentro de la cultura escolar. Como mencionó el coordinador ministerial, la implementación requiere al menos tres años de práctica sostenida para que los nuevos principios se integren en la dinámica cotidiana de las escuelas, situación que no ocurrió. A través de una solicitud de acceso a la información pública al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, se informó que 12182 docentes de nivel primario se encuentran frente al aula al 30 de junio

de 2024. Bettina Viviana Díaz, directora general del Personal Docente y No Docente, señaló que del 100% de los directivos titulares, solo el 54,1 % ha permanecido en su cargo hace más de 2 años en el mismo establecimiento educativo. Siguiendo este mismo criterio, uno de cada tres docentes (31,7 %) no llega a permanecer en la misma escuela durante dos años consecutivos. Por su parte, más de un quinto de los cargos (20,7 %) se encuentran en condición de interinatos o suplencias.

Por otra parte, se ve cómo la intención desde el ministerio, que consistía en formar facilitadores de convivencia escolar para que existiera un referente en cada escuela, tampoco tuvo el efecto deseado. El rol del facilitador (docente de escuela) era acompañar a la conducción, pero si el director no otorga el lugar y tiempos institucionales para que el facilitador ejerza su función de acompañamiento y guía, es factible que no funcione o que los docentes desconozcan su función, como hemos observado. Además, es importante destacar la influencia que tiene el constante desplazamiento de docentes por las escuelas. El docente formado en convivencia que debería actuar como referente de su escuela migra de institución escolar y no queda nadie en su lugar. Por tal motivo se ha observado en las entrevistas que desconocían rol, función o quién era el facilitador en su escuela.

Asimismo, en el ámbito de la supervisión escolar, se identifican problemas de articulación entre los diferentes actores y niveles de gestión, además de incertidumbres relacionadas con la participación de las familias. Según Ball (1990) y Meo (2011), las políticas educativas son dinámicas, interpretadas y adaptadas por diversos actores educativos. La interpretación, percepción y la subjetividad de los mediadores afectan la forma en que la política educativa se convierte en acción concreta dentro de las aulas. En este marco, las diferencias en la comprensión de la Ley 26.892/13 y su implementación a nivel de gestión distrital evidencian la importancia de contextualizar estas interpretaciones. La burocratización y la falta de herramientas adecuadas para construir acciones con sentido son aspectos limitantes en el impacto potencial de los CA. La investigación evidencia que las supervisoras subrayan determinados aspectos administrativos de la gestión central ministerial que no fortalecieron de manera efectiva el desarrollo de los proyectos distritales. Asimismo, identifican dificultades en la continuidad de las acciones, derivadas de la constante rotación y movilidad de directivos y docentes. Por otra parte, las directoras entrevistadas destacan la importancia de la capacitación (se observó la diferencia entre escuelas, como se señaló en el análisis, la escuela A no recibió acompañamiento y desconocía como implementarlo) y también

resaltan el compromiso de todos los actores educativos, así como el rol del acompañamiento externo, desde la gestión del programa del ministerio (en la escuela A no obtuvieron acompañamiento, en cambio la escuela B recibió apoyo).

No obstante, como hallazgo, vimos en la escuela A cómo docentes junto al compromiso de la dirección y de la cooperadora escolar pudieron avanzar en un acuerdo institucional que involucraba a todos. Citamos a Schvarstein (1992) quien menciona que el cambio social ocurre a través de la tensión, el cuestionamiento, la dialéctica entre lo “instituido” y lo “instituyente”. En esa escuela se propusieron trabajar algunos temas durante el ciclo lectivo de manera conjunta en todos los grados, entre ellos, el cuidado del mobiliario escolar y los momentos de recreos. Como se mencionó en el análisis, docentes, la dirección de la escuela A y la asociación cooperadora (formada por padres de alumnos de la escuela) trabajaron juntos para solucionar el tema de los recreos (donde comentaron que había accidentes por correr de forma recurrente) y decidieron comprar algunos juegos (mesas de ping pong y metegol, cajas con bloques y juegos de mesa). Lamentablemente, al no continuar la gestión y con la rotación continua de docentes, el evento solo duró un año y luego se diluyó en el tiempo. Esta escuela y el acuerdo institucional de los recreos fue mencionado como ejemplo por la supervisora del distrito, la directora de la escuela y docentes. Lo que pone de relevancia la implementación del CA en una de sus escuelas distritales. Pero lamentablemente queda como un hallazgo y ejemplo de cómo implantaron de manera conjunta los CA y no como una generalidad.

Por otra parte, cabe resaltar el concepto de autoridad pedagógica, según Greco (2012), la autoridad pedagógica debe promover relaciones emancipatorias y colectivas. Este enfoque refleja una oportunidad para fortalecer los Consejos de Aula, transformando las dinámicas tradicionales de poder hacia modelos más participativos y adaptados a contextos diversos. En ambas escuelas se observa un esfuerzo positivo por registrar los acuerdos (cuadernos de actas en la escuela A, notas a dirección en la escuela B y carteleras en ambas escuelas), aunque la falta de un seguimiento formal limitó su sostenibilidad. Sin embargo, los testimonios analizados de supervisoras, directivos y docentes reflejan la complejidad y los desafíos que enfrenta el profesor en relación con la autoridad pedagógica en el contexto escolar actual. Su aplicación se ve afectada por diversos factores, como el aumento de las tareas administrativas, la falta de apoyo familiar y una dinámica social que tiende a cuestionar y debilitar el papel del docente. La autoridad pedagógica, fundamental para orientar, guiar y establecer normas de convivencia, se ve

socavada por la ausencia de reconocimiento social que hace años vienen padeciendo los docentes y el temor a represalias por parte de las familias, que en muchos casos adoptan una postura acusatoria hacia ellos en lugar de cooperar en el proceso educativo, logrando que los docentes se muestren inseguros al tratar de mantener la disciplina. Esto genera un clima de inseguridad entre los profesores y directivos que dificulta la enseñanza y provoca incertidumbre en la inclusión de las familias en los Consejos escolares. También las supervisoras distritales han expresado su preocupación ante la participación familiar.

Los docentes reconocen, por un lado, los beneficios de los CA para la convivencia institucional y la participación de los alumnos (el escucharlos, el habilitar la palabra), y por otro, identifican las dificultades asociadas a la rotación de personal en las escuelas, la falta de tiempo (por las tareas administrativas diarias), la falta de seguimiento de lo trabajado por sus conducciones escolares, el volver reiteradas veces sobre las mismas temáticas con los alumnos, las interrupciones en la planificación y la falta de capacitación específica sobre la Ley que regula estos espacios. La Ley 26.892/13 redefine la convivencia escolar como un aprendizaje colectivo que fomenta la construcción de ciudadanía. Este marco teórico de la ley adquiere vida práctica al enfrentar los retos y reflexionar sobre la implementación de políticas educativas en contextos reales en cada institución escolar.

Se ha mencionado la falta de seguimiento y de coordinación como temas relevantes. Los docentes desconocen el verdadero significado y objetivos de los CA. Manifiestan que, atareados por sus labores diarias, tareas burocráticas y el pedido de agregar espacios de conversación con los chicos (CA) les quita tiempo de los contenidos curriculares. Lo que ha señalado Narodowski (2018) que se evidencian diferentes lógicas de micropolíticas institucionales en las escuelas públicas (más rígidas y burocráticas). Los docentes suelen exponer las normas de convivencia en cartelera a principio de año, incluso desde antes de que existiera la ley. Aunque algunos reconocen su importancia, en escuelas de jornada simple se les dificulta realizarlos de forma periódica. Varios mencionaron que, aunque se trabajen normas en los consejos de aula, no se llega a un acuerdo sobre las acciones reparatorias si no se cumplen las reglas pautadas. Se termina

realizando lo que ya se hacía: nota en cuadernos de comunicados, enviarlos a hablar a dirección y citar a los padres.

Gráfico 5: Conclusiones y evidencias. Fuente: elaboración propia (2025)

Lo que presento es que es una ley, y como tal no puede quedar en las ganas o intenciones de cada docente el realizar los CA, por tal motivo encontramos en el análisis que tendría que estar redactado por la autoridad pedagógica máxima directamente dentro del proyecto institucional, y acompañado por la supervisión. Además, incluir mayor seguimiento y capacitación en escuelas sobre cómo implementarlos, porque como hemos visto varios docentes reconocen el valor y la importancia de realizarlos, logrando en algunos casos buenos resultados. Queda pendiente para una futura investigación ahondar en el tema de las acciones reparatorias.

1. **Carencias Formativas y Monitoreo** (Nivel Central y Jurisdiccional): el Ministerio reconoció la necesidad de fortalecer la formación de supervisores y directivos para asegurar la continuidad del programa.

◦ **Evidencia Clave:** Esta conclusión se ancla directamente en la perspectiva de la coordinación ministerial: "**Nos dimos cuenta a posteriori que teníamos que hacer más hincapié en los supervisores y los directivos**".

2. **Obstáculo Organizacional: Rotación de Personal.**

◦ **Evidencia Clave:** El coordinador ministerial señaló que se requieren al menos "tres años de práctica sostenida" para que la estrategia se "haga carne en la cultura de la escuela". Además, la tesis incorpora datos recientes que muestran que el 31.7% de los docentes no permanecen en la misma escuela por dos años consecutivos, y solo el 54.1% de los directivos titulares han permanecido en su cargo por más de dos años, confirmando la inestabilidad.

3. **Micropolítica Institucional y Burocracia:** La alta carga de tareas administrativas y las interrupciones en la planificación dificultan la tarea de encontrar tiempo para realizar los CA.

Evidencia clave: La micropolítica de la escuela se manifestó en la resistencia de los actores y en la pérdida de la práctica institucional por falta de control. La burocracia generó que el CA fuera percibido como una tarea adicional, resultando en que para algunos docentes "molestaba, no tenían tiempo"

4. **Cultura Escolar y Autoridad Docente:** ausencia de reconocimiento social y el temor a represalias o "calumnias" por parte de las familias. **Tensión entre las concepciones adultocéntricas de la participación —centradas en la mejora del clima escolar o la contención de conflictos— y las expectativas que tendrían los estudiantes, de encontrar espacios reales para expresar sus opiniones, plantear inquietudes y construir colectivamente normas de convivencia.**

◦ **Evidencia Clave:** Esto dificulta la enseñanza y genera "incertidumbre en la inclusión de las familias" en los Consejos Escolares. El docente 5 (Esc. A) relató que las familias aparecen para "generar reclamos, a generar acusaciones contra los docentes, en muchos casos incluso con calumnias".

La implementación de los Consejos de Aula en la escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires representa un avance hacia la habilitación de la palabra y la escucha activa de los niños, permitiéndoles participar en la construcción de acuerdos de convivencia. Desde la perspectiva planteada por Greco (2012), la emancipación implica la liberación de una autoridad concebida como tutelaje, es decir, un control que limita la autonomía del sujeto y lo mantiene en una posición de dependencia. En este sentido, los Consejos de Aula propician un espacio donde los estudiantes pueden dejar atrás una relación tutelar tradicional y desarrollar capacidades para razonar por sí mismos, asumir responsabilidades y participar en la toma de decisiones. Al fomentar la deliberación y el

diálogo, estos espacios contribuyen no solo a la convivencia escolar, sino también a la formación de ciudadanos críticos. Más que formadores, los docentes deben ser liberadores. Acertadamente el filósofo Immanuel Kant recurre a la siguiente expresión en su ensayo sobre la ilustración; ¡Sapere aude!, lo que significa, atreévete a saber, o ten el valor de usar tu propia razón.

Aquí es donde entramos en el ámbito de cómo hacerlo, cómo construir un sujeto ciudadano hoy. La implementación de la ley de Convivencia aporta a lo pedagógico. No lo deja intacto, toca su estructura. Se construye para el futuro. Son prácticas pedagógicas innovadoras que trascienden los muros de la escuela. Se le enseña a hablar, debatir, argumentar, consensuar.

El desafío se encuentra en buscar, construir nuevas formas de resolver conflictos y encontrar consensos. La implementación de la Ley nacional de Convivencia es un comienzo. Empezando por los Consejos de Aula, haciendo circular la palabra (cuando tantos años hemos estado sin poder decir), aceptando lo diverso, haciendo hincapié en la inclusión, el respeto y a su vez en marcar normas comunes que aseguren una vida democrática libre y responsable. Respetando la singularidad de cada sujeto y desafiando los límites que tratan de imponer las clases dominantes. Una educación que emancipe y libere, que construya y rompa los modelos preestablecidos y la reproducción de estratos sociales funcional a un modelo excluyente. Una educación que ayude al crecimiento genuino individual y social.

Referencias Bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1996). La escuela como organización inteligente. Ed.Troquel. Cap.1
https://repositorio.uvq.edu.ar/media/resources/GSTN_Aguerrondo_Unidad_1.pdf
- Alonso, G., Di Costa, V. (2012). Cambios y continuidades en la política social argentina, 2003-2010. En Aportes para el estado y la administración gubernamental (pp.113-137). Asociación de Administradores Gubernamentales. Año 18 - No29. <https://docplayer.es/88140824-Declarada-de-interes-legislativo-por-la-honorable-camara-de-diputados-resolucion-n-o-d.html>
- Ball, S. J. (1990). Politics and policy making in education. Explorations in policy sociology. London: Routledge.
- Ball, S. J. Maguire, M. & Braun, A. (2011). How Schools Do Policy, Policy Enactments In Secondary Schools. Taylor & Francis Group. <https://elibro.net/es/lc/uces/titulos/134863>
- Ball, S. J. The Micro-Politics Of The School: Towards A Theory Of School Organization. ed. [S. l.]: Taylor & Francis Group, 2012. 329 p. <https://elibro.net/es/ereader/uces/136955?page=33>.
- Ball, S., Maguire M. & Braun, A. (2012). How schools do policy: policy enactments in secondary schools. Rutledge.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier “apuntes pedagógicos” de la revista Apuntes.UTE/Ctera.
- Baquero, R. Limón Luque, M. (1999). Carpeta de trabajo. Teorías del aprendizaje. Universidad Nacional de Quilmes.
- Baquero, R. (2001). “Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción”, en Baquero, R. y Limón, M. Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal. UNQ.
- Baquero, R. (2009) “ZDP, sujeto y Actualidades análisis en psicología educacional.” En situación. El problema de las unidades de Investigativas en Educación de Costa Rica de Investigación en Educación Universidad Revista Electrónica publicada por el Instituto. Volumen 9, Número Especial pp. 1-26, 2009 09.pdf <http://www.redalyc.org/pdf/447/447130520>
- Baquero, R. (2012) "Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas" en Revista Polifonías UN Luján.
<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/PO%20LIFONIAS%20N%C2%B01.%20Sept-Oct.%202012.pdf>
- Baquero, R., Narodowski, M., Tenti Fanfani, E., Terigi, F. (2004). "Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar", en Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis. Bs As. Ed. Novedades Educativas. Año 16. Nro. 168
- Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. México: FCE. Prólogo “Acerca de lo leve y lo líquido”, pp. 7-20. http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T14_Docu1_Lamodernidadliquida_Bauman.pdf
- Beech J. y Meo A. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24, pp. 1-19, 2016.Arizona State University. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2750/275043450048/html/index.html>
- Beech, J., Meo, A. I. (2016): Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina. Education Policy Analysis

- Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24, pp. 1-19, 2016. Arizona State University
- Bleichmar, S. (2008). Violencia social-violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades. Noveduc. <https://acontecerpsiquico.files.wordpress.com/2019/03/violencia-social-violencia-escolar-silvia-bleichmar.pdf>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996), La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia.
- Brawer, M., & Lerner, M. (2014). Violencia: Cómo construir para una escuela inclusiva. Editorial Aique.
- Caballero Grande, M.J. (2010). Trabajo de investigación Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. Revista de paz y conflictos, vol.3, 154-159. Editorial Universidad de Granada. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/448/507>
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo De Contenido: Una Alternativa Metodológica Alcanzable. Psicoperspectivas Revista De La Escuela De Psicología Facultad De Filosofía Y Educación Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, (2,). 53 – 82. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3/0>
- Carretero, M., & Castorina, J. A. (Eds.). (2012). Desarrollo Cognitivo y Educación, Vol 1. Paidós. https://repositorio.uvq.edu.ar/media/resources/PE_Castorina_Unidad_5_16IjNQa.pdf
- Casali, C. A. (2018). Fichas de clase, Maestría en educación. Universidad Nacional de Quilmes.
- Chequeado. (26/09/2024). Cómo evolucionó la pobreza con cada presidente. <https://chequeado.com/el-explicador/como-evoluciono-la-pobreza-con-cada-presidente/>
- Chiroleu, A. R. (2017); La Universidad en los gobiernos Kirchner: la expansión de oportunidades y sus matices; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. Plan Fénix; Voces en el Fénix; 8; 65; 11-2017; 66-73. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/75961/CONICET_Digital_Nro.3a552011-aba4-4dc4-9a53-96d10a35f15c_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Coll, C. (Comp.) (1983). Psicología genética y aprendizajes escolares: Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget. Siglo XXI Editores.
- Colombo, G. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. Revista Argentina de Sociología, vol. 8-9,15-16, 81-104 Consejo de Profesionales en Sociología. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26922386005.pdf>
- Comisión Provincial por la Memoria. (n.d.). Dossier N° 5: Memoria en las aulas. <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/educacion/memoria-en-las-aulas/dossier5.pdf>
- Convivencias - Cuadernillo 2021 de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Bajo licencia CC BY-NC 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visitá <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción. Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Desarrollo Sostenible, División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil, Unidad de Educación. https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/ecd/educar_ciudadania.pdf

- Danani, C. (2016). Análisis N° 12 – 2016. Las políticas públicas del área de desarrollo social durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/12771.pdf>
- De Luca, R. (2013): La educación argentina en épocas de la última dictadura militar: regionalización y descentralización del nivel primario de educación (1976-1983). Contextos educativos (16), 73-88. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14823/pr.14823.pdf
- Decreto 1602. (2009). Asignación universal por hijo para Protección Social. Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES). Normativa. Nacional. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/decreto_1602_09__asignacion_universal_por_hijo_para_proteccion_social.pdf
- Decreto N° 84. (2014). Plan prog.r.es.ar. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/245000-249999/245620/norma.htm>
- Deleuze, G. (1999). Conversaciones (1972-1990). Valencia: Pre-Textos. Cap. V “Política”, § 17 “Post-scriptum sobre las sociedades de control”. http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T10_Docu1_Conversaciones_Deleuze.pdf
- Fridman, D. (2013). Análisis de los cambios normativos en la regulación de la convivencia escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Desarrollo de la educación en la Argentina 1984-1986: informe a la 40a. Reunión de la Conferencia internacional de la educación. 1986 Ministerio de educación y justicia <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003184.pdf>
- Durkheim, E. (1974) Naturaleza y Método de la Pedagogía. En Educación y Sociología Ed. Schapire. Bs. As
- Durkheim E. (2001), Las reglas del método sociológico. Fondo de cultura económica.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la argentina de la post-crisis. Revista Mexicana de Investigación Educativa. VOL. 10, NÚM. 27, PP. 1109-1121. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002708.pdf>
- Echegaray, C. D. y Expósito, C. D. (2021) “El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: políticas educativas y marco legal”. Espacios en Blanco. Revista de Educación, N°31, vol. 1, ene/ jun 2021, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
- Feu Gelis, J., Simó G., Núria Serra S., Carles, y Canimas Brugué, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(3), 449-465. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400024>
- Filmus, D., & Gluz, N. (2007). Política educacional: Carpeta de trabajo (1ª ed., 1ª reimp.). Universidad Nacional de Quilmes. https://repositorio.uvq.edu.ar/media/resources/FILMUS-Politica_Educacional.pdf
- Filmus, D. Y Gluz N. (2000). Política educacional. Carpeta de Trabajo. Universidad Nacional de Quilmes.
- Foucault, M. (2022): Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. - 1a, ed. Siglo XXI Editores Argentina. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>

- Freire, P. (1996). Pedagogía de la autonomía. Editorial Los Amigos de Freire.
- Freire, P. (2006). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores Argentina.
- Fullan, M. (2006). La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Amarrortu editores.
- Gasparini, L., Tornarolli, L. y Gluzmann, P. (2019). El desafío de la pobreza en Argentina. Diagnóstico y perspectivas. CEDLAS, CIPPEC, PNUD. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/07/El-desafio-de-la-pobreza-en-Argentina.pdf>
- Gatti, Beatriz M. (2015). Reflexión sobre la práctica en un espacio asociativo [en Línea].
- Greco, M.B. (2011). Una autoridad emancipadora: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación. III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES: sobre la Autoridad: perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales FUCES. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1076/Autoridad_Greco.pdf?sequence=1
- Greco, M. B. (2012). La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Homo Sapiens Ediciones. https://elibro.net/es/ereader/uces/67070?fs_q=autoridad__pedagogica&prev=fs
- Hernández Sampieri, R. y otros (2008). Muestreo cualitativo. Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Diseños del proceso de investigación cualitativa. R. Hernández Sampieri, Metodología de la investigación, 468-507.
- Informe Nacional de la República Argentina Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Vivienda y el Desarrollo Urbano Sostenible (Hábitat III). Evaluación del progreso y medidas orientadas a futuro (2016). <https://docplayer.es/47872555-Informe-nacional-de-la-republica-argentina-conferencia-de-las-naciones-unidas-sobre-la-vivienda-y-el-desarrollo-urbano-sostenible-habitat-iii.html>
- Kirchner, N. (2003). Discurso del señor presidente de la nación, Doctor Néstor Kirchner, ante la honorable asamblea legislativa. <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/archivo/24414-blank-18980869>
- Legarralde, M. (2009). La Educación Durante La Última Dictadura Militar en Memoria en las Aulas, Dossier N°5. Publicación de la Comisión Provincial por la Memoria ISSN 1852-4060
- Ley 23.077/84. Protección del orden constitucional y la vida democrática. Ley de defensa de la democracia. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23077-28066/>
- Ley 23.114/84. Ley de congreso Pedagógico. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23114-27028>
- Ley 25.865 (2003). Ley de Impuesto al valor agregado-facilidades de pago, recursos de la seguridad social, monotributo, régimen simplificado para pequeños contribuyentes: régimen jurídico. Normativa. Nacional. http://biblioteca.afip.gob.ar/dcp/LEY_C_025865_2003_12_17
- Ley 25.994. (2004). Seguridad social. Prestación Previsional Anticipada. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2004_ley25994_arg.pdf

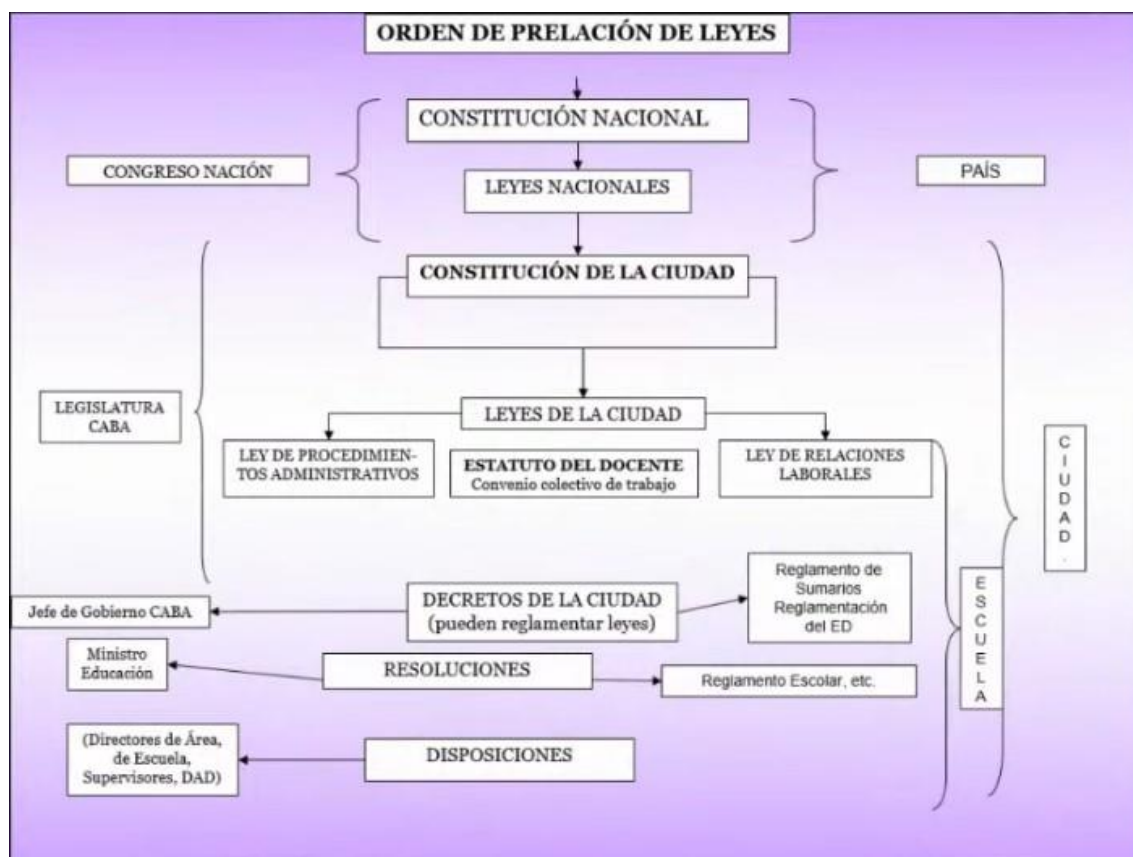
- Ley 26.117. (2006). Promoción del microcrédito para el desarrollo de la economía social. Normativa. Nacional. <http://www.senasa.gob.ar/normativas/ley-nacional-26117-2006-honorable-congreso-de-la-nacion>
- Ley 26.160. (2006). Comunidades indígenas. Normativa Nacional. <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/91642/106384/F1001688167/ARG91642.pdf>
- Ley 26.233 (2007). Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación. Normativa. Nacional Argentina. <https://cdh.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/sites/3/2018/01/Ley-26.233.pdf>
- Ley 26.485 (2009). Ley de protección integral a las mujeres. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_26485_violencia_familiar.pdf
- Ley 26.522 (2009). Ley de servicios de comunicación audiovisual. https://www.enacom.gob.ar/ley-26-522_p2709
- Ley 26.618. (2010). Matrimonio civil. Matrimonio igualitario. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/816_rol_psicologo/material/unidad2/complementaria/ley_de_matrimonio_igualitario.pdf
- Ley 26.727 (2011). Régimen del trabajo agrario. <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/95385/112273/F-8601382/ARG95385.pdf>
- Ley 26.737 (2012). Ley de Tierras. Régimen de Protección al Dominio Nacional sobre la Propiedad, Posesión o Tenencia de las Tierras Rurales. Congreso Argentino. <https://www.mininterior.gov.ar/fronteras/pdf/ley-26737.pdf>
- Ley 26.743. (2012). Ley de Identidad de género. <https://cdh.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/sites/3/2017/12/Ley-26.743-IDENTIDAD-DE-GENERO.pdf>
- Ley 26.774 (2012). Ley de ciudadanía argentina. <https://www.iidh.ed.cr/capel2016/media/1103/ley-de-ciudadan%C3%ADa-argentina.pdf>
- Ley 26.842. (2012). Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas. <https://cdh.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/sites/3/2017/12/Ley-26.842-PREVENCIÓN-Y-SANCION-DE-LA-TRATA-DE-PERSONAS-.pdf>
- Ley 26.844 (2013). Régimen Especial de Contrato de Trabajo para el Personal de Casas Particulares. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2013_ley26844_arg.pdf
- Ley 26.862 (2013). Reproducción médicamente asistida. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/argentina_ley_26862_de_2013.pdf
- Ley 26.970. (2014). Nueva moratoria previsional Régimen Especial de Regularización Previsional. <https://www.camercedes.org.ar/ley-26970-nueva-moratoria-previsional/>
- Ley 26.993. (2014). Sistema de Resolución de Conflictos en las Relaciones de Consumo (COPREC). Normativa. Nacional. <https://cdh.defensoria.org.ar/wp-content/uploads/sites/3/2018/01/Ley-26.993.pdf>
- Ley 26.994(2014). Código civil y comercial de la Nación. https://www.uba.ar/archivos_secyt/image/Ley%2026994.pdf

- Ley N° 26.061 (2005). Ley para la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos.
http://www.jus.gob.ar/media/3108870/ley_26061_proteccion_de_ni_os.pdf
- Ley Nacional 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación Argentina.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley Nacional N° 26.150. (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ley Nacional N° 26.892. (2013). Ley para la promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26892-220645/texto>
- Litichever, L. , Machado, L., Núñez P., Roldán, S., y Stagno, L. (2008). Nuevas y Viejas Regulaciones: Un Análisis de los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. Última década, 16 (28), 93-121. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362008000100006>
- Mastache, A. (2019). Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación. Revista de Educación, 0(17), 31-52.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3293/3371
- Mendez, J. y Giovine, R. (2020) “La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: intelectuales, políticos y discursos (1983-1989)”, Propuesta Educativa, 29(54), pp 81 a 103. <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n54/1995-7785-pe-54-00081.pdf>
- Meo, A., y Navarro, A. (2009). La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social. Buenos Aires: Omicron System. Cap. 2: Reflexividad e investigación cualitativa, pp. 31-46.
- Meo, A. I, Beech, J. (2016). Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina.
<https://www.redalyc.org/journal/2750/275043450048/html/>
- Merodo, A., Natale, L. (2012). El análisis de caso en educación. En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales, 97-116.
- Ministerio de Cultura y Educación (1978) Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo.
- Ministerio de desarrollo social. (2015). Políticas públicas con impacto social.
<https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/11/Politiclas-Publicas-con-Impacto-Social-integrado.pdf>
- Ministerio de Educación (2018), Lineamientos curriculares para la educación Sexual Integral, Programa Nacional de educación Sexual Integral.
- Ministerio de educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, (2016) Guía de procedimientos para el abordaje de la convivencia. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/guia_procedimientos_de_convivencia_primaria_0.pdf
- Ministerio de Educación y Justicia (1984): Política Educacional En Marcha.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002949.pdf>

- Ministerio de Educación. (2018), Lineamientos curriculares para la educación Sexual Integral, Programa Nacional de educación Sexual Integral.
- Ministerio De Justicia E Instrucción Pública Departamento De Instrucción Pública (1943). Reglamento general para los establecimientos de enseñanza. Buenos Aires.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007719.pdf>
- Miranda, E y Paciulli Bryan, N. (2011). Pensar en la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC, Córdoba (ISBN 978- 950-33-0927-8).
https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/546337/Miranda_Una_caja_de_herramientas.pdf?sequence=3
- Narodowski, M. (2018). El colapso de la Educación. Paidós.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, Ingrid, e Ibáñez Mansilla, F. (2006). Investigación Cualitativa En Educación: Hacia La Generación De Teoría A Través Del Proceso Analítico. Estudios pedagógicos (Valdivia), V.32, 119-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Pichon-Rivière, E. (2023). Obra completa: del psicoanálisis a la psicología social. 1967-1977. Paidós.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Paidós.
<file:///C:/Users/Maria%20de%20la%20Paz/Downloads/LA%20ESCUELA%20COMO%20MAQUINA%20DE%20EDUCAR%20PINEAU.pdf>
- Prieto, N. A. (2010): La Evolucion Del Regimen De Disciplina En El Nivel Medio De Enseñanza. Ciudad De Buenos Aires, Argentina (1943-2010).
<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/download/54/53/104>
- Reglamento de las escuelas normales (1925). Ministerio de justicia e instrucción pública.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007890.pdf>
- Reglamento de los colegios nacionales (1905). Ministerio de justicia e instrucción pública.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005332.pdf>
- Resolución 1619 de 2004. Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/88000/11048.pdf?sequence=1>
- Resolución CFE N° 217 de 2014. Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Consejo Federal de Educación de Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_de_orientaciones_1.pdf
- Resolución CFE N° 239 de 2014. Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y el nivel primario. Consejo Federal de Educación de Argentina. https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res14/239-14_01.pdf
- Resolución N°4776/MEGC de 2006. Reglamento Escolar de las Escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/reglamento_escolar.pdf
- RN 917, (2008). Plan de finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos.
http://www.infoleg.gob.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno22-9-2008-1.htm#:~:text=El%20Plan%20FinEs%20convoca%20a,ideario%20espec%C3%ADfico%20y%20pol%C3%ADtica%20institucional.

- Rogoff, B., (1997) "Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada" en Wertsch, J.; del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Romero, L. (2010). Breve historia contemporánea de la Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Rosso, F. Argentina y la "sombra terrible" del 2001. Nueva Sociedad (revista).
<https://nuso.org/articulo/argentina-y-la-sombra-terrible-del-2001/>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). La entrevista. Metodología de la investigación cualitativa. (P.165-189).
- Schvarstein, L. (1992). Psicología social de las Organizaciones. Cap. I, Paidós.
- Senger, P. (2010) La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Editorial Granica.
- Sileoni, A., Maldonado, S., Parajón, J., Goldfeder, C., Greco, M. B., Diamont, A., & Benner, G. (Eds.). (2012). La educación en debate. UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-1-al-10-ano-2012/item/7-que-es-la-autoridad-en-la-escuela>
- Sús, M. C. (2006). Convivencia o disciplina: ¿Qué está pasando en la escuela? Revista Mexicana de Investigación Educativa. VOL. 10, NÚM. 27, PP. 983-1004.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14002702.pdf>
- Sztajnrajber, D. (2023). Filosofía a martillazos. Tomo 1. Paidós.
- Tedesco J. C. (1983). El Proyecto Educativo Autoritario Argentina 1976-1982. Flacso.
- Tenti Fanfani, E. (2005) La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI. https://issuu.com/matilez/docs/tenti_fanfani_emilio_-_la_condicion
- Trujillo, L. (2017). La Argentina kirchnerista: Alcances y límites de una experiencia democrática sobre la distribución del ingreso (2003-2015). Polis, Revista Latinoamericana. 46.
<https://journals.openedition.org/polis/12289>
- UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina: documento para discusión (Néstor López & Juan Carlos Tedesco, Eds.). UNESCO IIEP.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371338?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-7da1ba32-0e22-4d70-b3e6-94d2d127bc5a>
- Universidad Nacional de Lanús (2015). Departamento de Salud Comunitaria.
http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/descarga/TFI/EsAIP/Gatti_B_Reflexion_2015.pdf
- Vattimo, G. (1990). La sociedad transparente. Barcelona: Paidós. "Posmoderno: ¿una sociedad transparente?", pp. 73-87. <https://antropologiaenlasociedadcontemporanea.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/vattimo-posmoderno-una-sociedad-transparente.pdf>
- Wanschelbaum, C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). Ciencia, docencia y tecnología, (48), 75-112. Recuperado en 05 de febrero de 2024.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162014000100004&lng=es&tlng=es.

Anexo



Fuente: Seminario de Educación de Conducción UTE 2020. Red de Normativa Escolar para la Gestión Institucional.

Recorrido sobre leyes político sociales (2003-2015)

En Soberanía, Ley de Tierras (26.737,2012). Regula Régimen de Protección del Dominio Nacional sobre la propiedad, posesión o tenencia de tierras rurales.

En género, Ley de protección integral a las mujeres (26.485,2009). Establece el derecho de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.

Además, la sanción de la Ley de Prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas (Ley 26.842,2012) que Implementa medidas destinadas a prevenir y sancionar la trata de personas y asistencia y protección a sus víctimas.

En diversidad, Ley de Matrimonio igualitario (26.618,2010). Se modificó el código civil para que permitiera las uniones en matrimonio legal de personas del mismo sexo, donde tendrá los mismos requisitos y efectos, con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo (ART.2).

En niñez y adolescencia, Ley Voto Joven (Ley 26.774, 2012) que indica el derecho a voto opcional para jóvenes de 16 Y 17 años. Los argentinos que hubiesen cumplido la edad de dieciséis (16) años, gozan de todos los derechos políticos conforme a la Constitución y a las leyes de la República (ART.7).

Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061,2005) Con la aplicación de esta norma, niños, niñas y adolescentes son reconocidos como sujetos de pleno derecho, debiéndose respetar el derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tomada en cuenta; al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural (ART.3).

Consejo Federal de la Juventud (Ley 26.227,2007) creándose en el Ministerio de Desarrollo Social el Consejo que regula la coordinación interjurisdiccional de las políticas de juventud, que posibiliten la construcción de ciudadanía en valores tales como solidaridad, equidad, compromiso, justicia, responsabilidad, ética e identidad nacional (Art.1).

Asignación universal por hijo para Protección Social (Decreto 1602,2009). Crea un subsistema no contributivo destinado a aquellos niños, niñas y adolescentes que pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la

economía informal, propuesto para mejorar la situación de los menores y adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

Esta prestación tiene como obligatoriedad la asistencia de los menores a los distintos niveles de educación como así también la cobertura en salud. Además, se creó la Asignación Universal por Embarazo para la Protección Social (Decreto 446,2011), que alcanza a las mujeres a partir de las 12 semanas de gestación hasta el nacimiento o interrupción del embarazo, incluyendo la atención en salud.

Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil (Ley 26.233,2007) La presente ley tiene como objeto la promoción y regulación de los Centros de Desarrollo Infantil que funcionen en el país con un criterio integral de protección de los niños y niñas hasta 4 años de edad.

En adultos y mayores, Prestación Previsional Anticipada (Ley 25.994,2004). Desde el año 2005 pudieron jubilarse personas que no contaban con todos sus aportes. Además, la creación de la Nueva Moratoria Previsional (Ley 26970,2014). Régimen Especial de Regularización Previsional que incorpora personas que reúnan la edad exigida pero no pudieron completar los años de aporte.

En trabajo, Creación del Monotributo Social (Ley 25.865,2003). creado con el objeto de facilitar y promover la incorporación a la economía formal y proporcionar una cobertura previsional a aquellas personas de reducidos recursos y vulnerabilidad social.

Promoción del microcrédito para el desarrollo de la Economía Social (Ley 26.117, 2006). La presente Ley establece la promoción y regulación del microcrédito, a fin de estimular el desarrollo integral de las personas, los grupos de escasos recursos y el fortalecimiento institucional de organizaciones no lucrativas de la sociedad civil que colaboren en el cumplimiento de las políticas sociales (art.1).

Nueva Ley del Peón Rural (Ley 26.727,2011). Ley que rige el contrato agrario donde regula jornadas laborales de ocho horas diarias y cuarenta y cuatro semanales (art.40), y donde la remuneración no podrá ser inferior al salario mínimo vital y móvil.

Nuevo régimen de contrato de trabajo para el personal de casas particulares (Ley 26.844,2013) donde iguala a los trabajadores de casa de familia con cualquier otro trabajador en relación de dependencia, incorporando entonces nuevos derechos para el personal de casas particulares.

Leyes de protección a los consumidores (Leyes 26.991-26.992-26.993,2014) Estas leyes brindan herramientas para que los consumidores conozcan sus derechos, brindando además un sistema de resolución de conflictos en las relaciones de consumo.

En el área jurídica, se sancionó el Nuevo código Civil y Comercial, (Ley 26.994,2014) el cuál actualiza y mejora la legislación, a través de la incorporación de nuevos derechos adquiridos en materias centrales para la vida cotidiana como salud, matrimonio, divorcio, adopción, embarazo, fertilización, emancipación, comunidades indígenas. y contratos, entre otros.

En comunicación, Ley de servicios de comunicación audiovisual (Ley 26.522,2009). La presente ley regula los servicios de comunicación audiovisual en todo el ámbito territorial de la república argentina, procurando la promoción de la diversidad y pluralidad de contenidos, procurando establecer el acceso a la información como un derecho humano. El objeto de la presente ley es el desarrollo de mecanismos destinados a la promoción, desconcentración y fomento de la competencia y el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Art.1).

En el área de salud, se promulga la ley de Reproducción Médicamente Asistida (Ley 26.862,2013), donde se establece el acceso integral a los procedimientos y técnicas médico-asistenciales de reproducción médicamente asistida y se incorporan las técnicas de reproducción como prestaciones obligatorias a brindarse por el sector público de la salud, las obras sociales reguladas y establecimientos sanitarios habilitados para realizar aquellos procedimientos.

En derechos humanos, Emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que ocupan las Comunidades Indígenas (Ley 26.160, 2006). Se suspende la ejecución de sentencias, cuyo objeto sea el desalojo o desocupación de las tierras y se pone en marcha el relevamiento técnico jurídico catastral de la situación dominial de las tierras ocupadas por las comunidades indígenas (Art.3).

Hubo además diferentes programas que acompañaron las mencionadas leyes como el Plan de Televisión Digital Abierta, a través del cual se hace llegar la televisión digital a cada rincón del país, de manera gratuita.

Por otra parte, el Programa de Ingreso Social con Trabajo “Argentina Trabaja” denominado “Ellas Hacen”, un programa orientado a las mujeres desocupadas,

priorizando jefas de hogar, en situación de violencia de género, con hijos con discapacidades o con tres o más hijos a cargo y que viven en villas, asentamientos o barrios emergentes. Como indica el Informe Nacional de la República Argentina Conferencia de las Naciones Unidas sobre la Vivienda y el Desarrollo Urbano Sostenible (2016), “de esta manera, se logró sumar a dichas mujeres al trabajo cooperativo, la mejora de sus barrios y el acceso a terminar sus estudios y a capacitarse en oficios, formación ciudadana y cooperativismo” (p.48).

Por otra parte, se creó el Programa, Pro.Cre.Ar , el Programa Crédito Argentino del Bicentenario para la Vivienda Única Familiar, (Decreto 902 ,2012), que tuvo el objetivo de promover el crédito para la construcción de viviendas y desarrollo de proyectos urbanísticos e inmobiliarios particularmente orientado a la vivienda familiar única (Trujillo, 2021).