



UNIVERSIDAD SIGLO 21

Trabajo final de grado. Manuscrito Científico

Carrera: Licenciatura en Educación

Importancia de la Perspectiva Intercultural en los Acuerdos Escolares de Convivencia

Autor: Mgtr. Andrea Fabiana Hidalgo

DNI: 21.6754.10

Legajo: VEDU13245

Tutora: Magda Dávila

Buenos Aires, julio de 2021

Índice

Resumen	3
Palabras clave.....	3
Abstract.....	3
Keywords:	4
Introducción.....	5
Método.....	18
Enfoque	18
Alcance	18
Diseño	18
Tipo de Investigación.....	18
Población y Muestra	18
Consentimiento informado.....	19
Instrumentos.....	19
Análisis de datos	19
Resultados.....	21
Tabla N° 1	21
Técnica, Procedimiento, Recursos, Espacio y Duración de las Entrevistas	21
Discusión	25
Referencias	33
Anexos	37
Anexo I.....	37
Anexo II	37

Resumen

El trabajo de investigación realizado tuvo como propósito evaluar la importancia que tiene el enfoque intercultural en los acuerdos escolares de convivencia. Se partió de concebir el bien común mundial, como propone la UNESCO, como un propósito alcanzable en la medida en que nos reconozcamos y valoremos en las diferencias, en este sentido se centró en que “aprender a vivir juntos”, respetando la diversidad, debe ser el objetivo de todo acuerdo de convivencia. Se ha tomado como escuela de estudio un establecimiento educativo de gestión pública dependiente del GCABA. Partiendo de un enfoque cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas al personal directivo del establecimiento y al Asesor Pedagógico de la Región II del DE 4º, se reconstruyó la realidad tal como los actores del sistema social la observaron, es decir, la realidad se definió a través de las interpretaciones de los sujetos sobre sus propias realidades. De lo analizado, resultó que es indiscutida la importancia de incorporar la perspectiva intercultural en los Acuerdos Escolares de Convivencia como propuesta para la resolución y prevención de conflictos en una convivencia pacífica, respetuosa de la diversidad.

Palabras clave: Acuerdos Escolares de Convivencia. Conflictos. Interculturalidad. Diversidad.

Abstract

The purpose of this research was to evaluate the importance of the intercultural approach in School Coexistence Agreements. The starting point was to conceive the global common good, as proposed by UNESCO, as an attainable purpose to the extent

that we recognize and value differences. In this sense, it was focused on the fact that "learning to live together" while respecting diversity should be the objective of any coexistence agreement. A public school of the GCBA has been taken as the study school. Based on a qualitative approach, through semi-structured interviews with the school's management staff and the Pedagogical Advisor of Region II of DE 4°, the reality was reconstructed as the actors of the social system observed it, that is, the reality was defined through the subjects' interpretations of their own realities. From what was analyzed, the importance of incorporating the intercultural perspective in the School Coexistence Agreements as a proposal for the resolution and prevention of conflicts in a peaceful coexistence, respectful of diversity, is unquestionable.

Keywords: School Coexistence Agreements. Conflict. Interculturality. Diversity.

INTRODUCCIÓN

“La educación intercultural nace y se nutren los complejos tejidos sociales que modelan y dan forma a las sociedades. Nuevas generaciones tendrán que nacer y desarrollar otra mentalidad, otra manera de convivir para que todos podamos destacar en la historia y jugar un papel en beneficio de nuestra sociedad”.

Rigoberta Menchú Tum

(Maya quiché, Premio Nobel de la Paz 1992)

Esta investigación pretende evaluar los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) en una escuela de gestión pública de la CABA con relación a la inclusión de aspectos interculturales, tanto a nivel institucional como a nivel normativo.

En primer lugar, a partir del relevamiento bibliográfico, es posible afirmar que existen numerosas investigaciones sobre la importancia de los Acuerdos de Convivencia en un marco de una convivencia para la paz.

A nivel internacional, por ejemplo, la investigación de corte cuantitativo, “Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz” (Cabrera, Contreras, González y Rodríguez, 2017) dio cuenta de la situación particular de Colombia, en donde pudo verse cómo la escuela representa un espacio social en el que se producen interacciones entre los estudiantes y el resto de la comunidad educativa, directamente afectadas por la necesidad de construir espacios de diálogo multicultural para lograr una cultura de la paz, ya que de no ser atendidos los aspectos de diversidad cultural surgen problemas de convivencia.

Otra investigación, “La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural”, de Guzmán Muñoz (2014), también de Colombia, aportó, a través de una investigación cualitativa, una mirada sobre la influencia que tiene la diversidad cultural en los procesos de convivencia escolar, donde se establecen a diario relaciones interculturales, mediadas por comportamientos y actitudes que, generalmente, contribuyen de manera positiva en el campo educativo. Allí se demostró cómo, a su vez, se presentan situaciones contrarias que se evidencian en conductas de exclusión y discriminación que deben ser abordadas en los acuerdos de convivencia.

Por su parte, Olivencia (2008) en España realizó una investigación acerca de “Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado”, que expuso los resultados más relevantes de un estudio que indagó sobre la concepción que tienen las escuelas de la interculturalidad y la convivencia en sus espacios educativos, definiendo los conflictos educativos, surgidos, en gran medida, como producto del conflicto intercultural. Existen también estudios en otros países de América Latina, como México, que realizó estudios similares. De igual forma en el resto de Europa, la literatura al respecto es abundante. A nivel local, existen muchos estudios vinculados con la importancia de los AEC, pero, en algún sentido, la perspectiva intercultural aparece de manera sesgada.

Considerando, asimismo, lo que propone la UNESCO (2015) que toma como referencia el informe de Jacques Delors (1996), puede visualizarse, entre varias cuestiones de fondo sobre la educación del Siglo XXI, que la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Es indiscutible que la Educación tiene un objetivo desde su génesis que es la de estar al servicio del desarrollo humano para hacer retroceder a la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones.

El informe de la UNESCO (2015) “Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?”, lanza una mirada hacia la educación de la sociedad del 2030. Siguiendo la propuesta de Delors (1996), invita a una visión integrada de la educación con el concepto ‘aprender a lo largo de toda la vida’ y los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

En línea con lo que propone el mencionado documento, es posible pensar que la noción de bien común se enmarca en un proceso participativo y no individualista. El conocimiento forma parte, en este sentido, de la herencia común de la humanidad. Dada la necesidad de un crecimiento sostenible en un mundo cada vez más interconectado, la educación y el conocimiento deberían ser considerados bienes comunes globales.

Es posible interpretar este documento como una mirada humanista de la educación y el desarrollo, basado en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible.

Como se ha mencionado, la temática en cuestión ha sido estudiada y evaluada a lo largo de la historia, no sólo por autores reconocidos en el ámbito educativo, sino por los organismos internacionales más destacados. Recuperando algunos antecedentes del tema es posible afirmar que la UNESCO (2008) establece que educar para la paz es educar para la no violencia, la paz es concebida como un principio en virtud del cual se regula toda forma de violencia, sea personal, social, cultural o política, para buscar soluciones positivas.

La educación para la paz en la dimensión escolar se da principalmente enseñando y practicando la resolución pacífica de conflictos, promoviendo además la convivencia escolar en armonía, espacio en el que cada uno ve al otro, lo respeta y

todos colaboran entre sí, porque todos tienen la voluntad de construir la paz, a través del entendimiento entre diferentes personas, ideologías y culturas; la convivencia pacífica, rechaza la violencia como forma de solucionar los conflictos, y los miembros de la comunidad educativa también tienen una posición clara y firme en contra de la violencia.

En el marco de lo que propone la UNESCO, entendemos que para el desarrollo y formación profesional de los/las jóvenes aprender para la paz y en la diversidad exige el conocimiento y el respeto por los otros. El bien común mundial, como propone la UNESCO, es posible en la medida en que nos reconozcamos y valoremos en las diferencias. Es decir, podremos acceder al bien común global, en la medida en que se ponga en práctica una habilidad clave como es la de “aprender a vivir juntos”.

La consideración de los problemas sociales y culturales en la escuela han tomado un rumbo particular en nuestro país y la proyección de los Acuerdos Escolares de Convivencias (AEC) puede verse, de algún modo, con la aprobación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), que ha prestado atención a los problemas sociales con una perspectiva más amplia, con una perspectiva global en la que suceden los conflictos de convivencia.

En el caso particular del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con la Resolución N° 987 del MEGC (2018), “Construyendo convivencia, Guía Orientadora para Fortalecer la Convivencia en Escuelas Secundarias de la CABA”, se busca organizar la convivencia en las escuelas dependientes del GCABA y se proponen criterios para la construcción de acuerdos en instituciones educativas. Al respecto se afirma:

Desde el año 2016 a partir del programa Facilitadores de la convivencia, estamos acompañando a las Escuelas en la implementación de la Ley 26.892 (2013) promoviendo espacios democráticos (instancias y órganos de participación) y facilitando la construcción de la autoridad pedagógica. Esto permitirá que los niños, desarrollen las bases para su participación en el fortalecimiento de la convivencia en el nivel secundario. (Resolución 987, 2018).

Estas acciones de abordaje e intervenciones pedagógicas en materia de convivencia escolar están enmarcadas en las siguientes normativas: Ley Nacional para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas N° 26.892 (2013), Resolución 239 Anexo I del Consejo Federal de Educación (2014), propuesta por la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 217 (2014) definidas en la Resolución N° 93 (2009) del Consejo Federal de Educación (CFE), Ley N° 223 (2001) del GCBA y sus respectivos decretos de implementación 1400 (2001) y 998 (2008) que instituye el Sistema Escolar de Convivencia en el Nivel Secundario.

Los AEC son parte del marco legal que regula los vínculos en una escuela, y se encuadra en leyes superiores, como ser: Ley N° 26.892 (2013), Ley N° 26.206 (2006) y Ley N° 26.061 (2005). Es posible afirmar que los AEC son (o deberían ser) el resultado del debate y los acuerdos alcanzados por cada comunidad educativa. Deben ser plasmados en un documento escrito y revisados en forma periódica con la participación de todos los sectores que integran la comunidad educativa.

Es importante, según indica la bibliografía mencionada, que cada uno de los estudiantes pueda acceder al sentido de las normas que regulan la convivencia escolar. Según la Resolución 93 (2009) del Consejo Federal de Educación (CFE), todo AEC

para el Nivel Secundario debe considerar los siguientes aspectos: · Acompañar a los estudiantes en un proceso educativo que permita al adolescente o joven hacerse responsable progresivamente de sus actos. · Promover el diálogo como metodología para la resolución de conflictos. · Abordar las situaciones conflictivas como una oportunidad para el aprendizaje socializador. · Contextualizar las transgresiones según las circunstancias, perspectivas de actores, los antecedentes y otros factores que incidan en la situación. · Garantizar al alumno el derecho a ser escuchado y a formular su descargo. · Propiciar el reconocimiento de la falta y las acciones reparatorias posibles cuando se transgrede una norma. · Dicho acuerdo deberá ser debatido en los distintos órganos de participación tales como: Consejo de Curso (CC), Consejo de Aula (CA) y Consejo Escolar de Convivencia (CEC).

En virtud de lo expresado, los AEC deben ser un documento capaz de reflejar lo que piensa la Comunidad Educativa incluyendo la voz de directivos, profesores, preceptores, estudiantes, no docentes y familias. Estos deben ser acuerdos que pensamos y proponemos entre todos. Deben transmitir qué normas son importantes respetar para mejorar la convivencia escolar. Es importante que se pueda revisar y modificar en caso de ser necesario. Se entiende que resulta clave sostener los AEC y poder sistematizarlos.

Como se indica en la tesis *Importancia de los Acuerdos Escolares de Convivencia*:

La gente sabe que la convivencia va más allá de compartir vivienda o lugar físico, que no es cohabitar, sino ser partícipe y reconocer que los que comparten, por distintas razones, escenarios y actividades, deben intentar compartir también un sistema de convenciones y normas en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible o, al menos, no haya

grandes conflictos. Las normas se relacionan con los límites, límites que deben ser conocidos y aceptados por todos. Para esto, se requiere de un gran aprendizaje donde cada quien controle un poco sus propios intereses y comprenda los intereses de los demás. (Fernández, 2019, p. 10).

En este sentido, es necesario pensar los AEC como espacios de respeto por la norma, pero en diálogo con los otros. Como expresan Ortega y Martín (2003) la convivencia debe entenderse como una virtud moral de solidaridad y apoyo, en otros términos, no alcanza con disponer de la normativa.

Es así como se advierte la necesidad de repensar, reorganizar o elaborar, según el caso de cada institución, los Acuerdos Escolares de Convivencia, tanto en escuelas públicas como privadas tomando en cuenta el entramado de voces que la construyen desde la propia perspectiva cultural. Queda claro que, en el actual contexto de pandemia, existen también problemas de convivencia que se dan en entornos virtuales, de este modo, si bien la presente investigación está planteada en términos de las relaciones surgidas en la presencialidad, entendemos que los aspectos interculturales y la convivencia para la paz deben ser consideradas en cualquier entorno en el que la acción educativa se produzca.

En el Colegio N° 11 dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se dictan clases en el turno noche, compartiendo el edificio y sus instalaciones con la Escuela de Comercio N° 1 “Joaquín V. González”, que tiene tres turnos (mañana, tarde y noche). La escuela se incorporó a la NES (Nueva Escuela Secundaria) en el año 2017, y ofrece la orientación en Ciencias Sociales y Humanidades. Recién este año el colegio tiene todos sus años incluidos en la NES (Nueva Escuela Secundaria), antes, respondía exclusivamente al Plan de Bachiller Común por Decreto N° 6680/56 (2014).

En la descripción que se realiza en el PE Institucional se expresa que la escuela se encuentra emplazada en Barracas. A lo largo de su historia, el barrio ha recibido inmigrantes de diferentes nacionalidades, después de la mitad de este siglo, empieza a modificar su fisonomía. En la actualidad, residen migrantes de diferentes países latinoamericanos. Un volumen significativo de los estudiantes reside en el asentamiento 21. La diversidad cultural es un factor característico de la población escolar. El establecimiento tiene 14 cursos.

Los programas, tanto nacionales como jurisdiccionales, que están presentes son los siguientes:

Programas Nacionales en vigencia:

- Programa Becas Progresar.
- Programa Asignación Universal por Hijo (AUH).
- Programa Plan de Mejoras Institucional (PMI).

Programas jurisdiccionales en vigencia:

- Boleto Estudiantil.
- Programa de Promotores de Educación.
- INTEC.
- Programa de Becas de Inclusión Escolar (Becas Ciudad).
- Programa de Retención de alumnos/as madres/padres y embarazadas.
- Proyecto de Intensificación de Aprendizajes (PIA).
- Proyecto de Seguimiento de Asistencia Institucional (SAI).
- Proyecto de Recuperación de Materias (ReMa).
- Proyecto Empezando Primer Año (EPA).
- Programa Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria (PFIES).

A partir de lo que plantean los estamentos nacionales y provinciales, las escuelas deberán considerar sus realidades circunstanciales. En este sentido, existe abundante bibliografía centrada en la importancia de los acuerdos de convivencia y su implementación en las escuelas. No obstante, las investigaciones a nivel local no parecen hacer especial referencia a propuestas interculturales, ni tampoco a los conflictos escolares interculturales.

Entonces, como indica Neufeld y Thisted (2000), es imprescindible generar en contextos urbanos e instituciones escolares espacios que contemplen la normativa migratoria, recuperen el sentido de “crisol de razas” y que las instituciones escolares construyan acuerdos multiculturales, rompiendo la estructura dicotómica de “nosotros-los otros” (p.91).

En el capítulo III del texto de Neufeld y Thisted (2000), “Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia”, se expresa que existen continuidades y rupturas con respecto a la construcción del “otro”, en tanto es percibido como diferente y, mencionado como “disruptor”. Entonces, bolivianos, peruanos, paraguayos, coreanos, venezolanos se construyen de manera singular en las instituciones escolares. En este capítulo, se realiza un mapa urbano de migraciones y se abordan las imbricaciones entre la construcción de identidades estigmatizadas y las instituciones escolares en tanto constructoras y reguladoras de marcos de convivencia.

Aquí se expresa también, cómo la Ley Federal de Educación (1993) contribuyó a agravar la crisis de las escuelas, en aspectos relacionados con la diversidad cultural, a través de un discurso educativo enmarcado en criterios descontextualizados de calidad, eficiencia, excelencia, competitividad y convivencia.

Como se propone en “Etnicidad, interculturalidad y políticas educativas” es necesario definir el enfoque intercultural (EI):

El EI se ubica en las antípodas de las propuestas de asimilación, compatibilización forzada de pautas y valores entre la escuela y el hogar o la integración forzada de las consideradas minorías a las propuestas hegemónicas. La interculturalidad lleva a proyectar acciones que faciliten en alumnos tanto el fortalecimiento de lo considerado propio como la apropiación de elementos de la llamada cultura universal. Esto hace necesario no solo valorar la cultura de diversos grupos y darla en la escuela, sino reflexionar críticamente sobre las relaciones que se producen dentro de ella. (Hirsch y Serrudo, 2010, p. 22)

El conflicto escolar intercultural podría entenderse como

“toda situación escolar donde acontece una divergencia entre miembros de diferentes grupos culturales que conviven en un centro educativo por cuestiones de índole cultural (por ejemplo incomunicación entre familias y entre alumnos de diferentes culturas, malentendidos por empleo de códigos de referencia cultural distinta), o también a una situación de desequilibrio derivada de una compleja red de significados —afectivos, emotivos, políticos, éticos— definidos de forma implícita” (Leiva, 2007, p. 26).

En línea con lo que propone el autor, es necesario tener en cuenta la percepción del conflicto, ya que en ocasiones una distorsión en su análisis puede resultar perjudicial, pues la cuestión no radica en eliminar e incluso prevenir el conflicto, sino en asumir dicha situación problemática o conflictiva para el enriquecimiento y el trabajo

educativo. En efecto, superar una percepción negativa que evite el conflicto es una clave fundamental desde una percepción positiva y transformadora, ya que el conflicto es visto como una oportunidad para desarrollar estrategias educativas como el diálogo, el respeto, la participación y la cooperación (Gómez, 2004).

En concordancia con lo que propone Jordán (2007), es necesario indagar en la cultura del diálogo y de la participación, esto es, hacer y vivir la democracia en la escuela, de tal manera que la convivencia sea regulada por relaciones de apertura a la participación de los alumnos/as en la resolución de los conflictos y estableciendo canales para la discusión de los problemas que los afectan, e influyen en la convivencia y en el clima escolar, tanto de cada aula concreta como del centro educativo, en general.

Tomando como base la propuesta de Ortega y Saura (2003), podemos definir los conflictos interculturales como aquellos que se dan en el marco de las escuelas de diversidad, producidos por una multiplicidad de significados o por una multicausalidad, es decir, en muchos casos, difícil de precisar y de delimitar, precisamente por el carácter dinámico de los conflictos, así como por la propia multicausalidad de estos. Los mismos autores señalan que “el conflicto es, por un lado, un desacuerdo entre ideas o intereses entre personas o grupos, y por otro, un proceso que expresa insatisfacción por expectativas no cumplidas” (Ibíd. p. 22).

Por otra parte, la mayoría de autores y especialistas en educación intercultural (Hirsch et al, 2010) coinciden en destacar que los conflictos derivados del multiculturalismo escolar, bien abordados, son positivos para la propia escuela. En el ámbito social sucede algo similar, ya que se constituyen como claves para la mejora en las relaciones interpersonales siempre que los principios configuradores del diálogo

sean el respeto, y el reconocimiento del otro como legítimo otro en su diferencia (Bartolomé, 2002; López, 2006).

Aprender a convivir es una habilidad –no una serie de normas a modo de receta sino un aprendizaje existencial- que busca que la escuela forme a las futuras generaciones con una serie de competencias que los capaciten para vivir de manera pacífica, dialógica y constructiva con los demás. Esta es una tarea que debe darse en colaboración con toda la comunidad educativa. Este acompañamiento debe ser entendido como una guía respetuosa que no intervenga violentando los procesos de crecimiento y desarrollo cuando se producen desencuentros, conflictos o exclusiones posibles entre jóvenes y adolescentes, sino más bien fomentado una construcción de una identidad colectiva, respetuosa de las diferencias, que no pretenda licuar u ocluir lo diferente sino en diálogo con los otros.

Algunos autores como Burgueño y Mena (2008, p. 2) afirman que no es posible centrar los AEC basados en la obediencia, ni tampoco centrar la expectativa en que los estudiantes sigan las órdenes y acaten las normas (debes hacerlo, el reglamento dice...), sin necesariamente reflexionar acerca de la relación de ellos con el logro de los objetivos educativos. Entonces, el problema de investigación atiende a la siguiente cuestión, ¿es reconocida la importancia de que los reglamentos escolares estén formulados, organizados y establecidos en acuerdo con la comunidad educativa? ¿Se producen en un entorno democrático y respetuoso de las diferencias, es decir, en un sentido más amplio, contextualizado, consciente de la realidad educativa? ¿Proponen el diálogo entre las diferentes culturas de los actores intervinientes? Dicho en otros términos, ¿cómo se entienden los acuerdos escolares de convivencia? ¿Qué tipo de ciudadanos estamos formando y cómo se incluye la perspectiva intercultural? ¿Se dan los espacios para abordar, trabajar y reflexionar sobre el tema?

Hay que priorizar que todos los involucrados manejen y tengan acceso a la información correspondiente y que la construcción de esos acuerdos parta del respeto por la diversidad, enfocados en una comprensión mutua, en una construcción dialógica donde las diferencias sean concebidas como elementos enriquecedores en el tejido de la convivencia escolar, a fin de que todos se involucren y se sientan parte, reconociendo desde el rol que le corresponda a cada uno que la “convivencia escolar” requiere del aporte de todos y que además se apoya y fundamenta en un marco normativo (leyes-resoluciones) que respondan a las exigencias sociales que hoy se presentan. Es decir, que los Acuerdos Escolares de Convivencia necesitan ser analizados, pensados y tenidos en cuenta, tomando en consideración la interrelación entre los distintos niveles participantes que operan, considerando la diversidad como parte fundante.

El objetivo general es evaluar los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) en la escuela de gestión pública N°11, del DE 4°, dependiente del GCABA, con relación a la inclusión de aspectos interculturales, tanto a nivel institucional como a nivel normativo.

Los objetivos específicos son:

Conocer las opiniones y experiencias de las autoridades educativas sobre la implementación de los acuerdos escolares de convivencia en el colegio N° 11 de gestión pública dependiente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Establecer relaciones entre las prácticas de los AEC y la reglamentación vigente.

Evaluar la importancia que se le atribuye a la interculturalidad para la construcción de una identidad colectiva.

Determinar los espacios existentes para la promoción del análisis y reflexión de la información sobre los acuerdos escolares de convivencia que permitan un diálogo intercultural.

Método

Enfoque

Se utilizó un enfoque cualitativo. Como indica Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010) el método cualitativo no tiene como propósito predecir ni explicar fenómenos, sino que busca reconstruir la realidad tal como los actores del sistema social la observan, es decir, la realidad se define a través de las interpretaciones de los sujetos sobre sus propias realidades.

Alcance

El alcance de la investigación fue descriptivo, se buscó especificar las propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno de estudio y se ha pretendido reconstruir la realidad a partir de la interpretación de los propios actores.

Diseño

Se seleccionó un diseño no experimental.

Tipo de Investigación

Se realizó una investigación transversal a través de entrevistas con observación no participante.

Población y Muestra

En relación con la población que conforma el Colegio N °11 del DE 4° de la CABA se tuvo en cuenta a los directivos, es decir, Directora y Vicedirector de la escuela y al personal de Asistencia Pedagógica de Nivel Medio de la Región II, DE 4°, el Asesor Pedagógico de la Región. Se han entrevistado tres sujetos en total.

Consentimiento informado

Se solicitó el consentimiento por escrito a los participantes para obtener la información necesaria la cual formará parte del manuscrito científico. (Anexo I)

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron las entrevistas, para la recolección de datos. La entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa, pero no por eso menos profunda, es decir, la recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de significados y experiencias de las personas.

La matriz de datos tendrá una columna con los objetivos de la investigación, tomando como eje, los AEC existentes y su reglamentación, origen e implementación de los AEC y la presencia de aspectos interculturales, a su vez, habrá otra columna con las expresiones de los entrevistados. Para analizar qué patrones y particularidades presentan los datos se procesó la información codificada en una tercera columna, denominada “Resultados”.

Análisis de datos

Considerando la entrevista en profundidad como procedimiento de indagación, la misma no ha pretendido ser estructurada, por lo tanto, la guía ha resultado de carácter orientativo y con un diseño flexible y dialógico, es decir, fue necesario recuperar los

diferentes emergentes que comenzaron a surgir durante las entrevistas, reformular preguntas o repreguntar según el hilo de la entrevista, en línea con lo propuesto, se estuvo abierto a potenciales modificaciones/reformulaciones de las preguntas disparadoras de la guía (Anexo II).

El análisis de la información no ha sido, en este sentido, numérico, sino que se propuso captar, durante el proceso de la entrevista, las expresiones diversas y polifacéticas de los sujetos entrevistados. El entrevistador dejó hablar y dio algunas orientaciones en la conversación. De acuerdo con lo que propone Sabino (1996, p.99), se trató de una entrevista semiestructurada, “la experiencia vivida por el entrevistado o cuando nuestros informantes son testigos de los hechos de interés resulta adecuado insistir sobre estos, pero dejando, a la vez, entera libertad para captarlos en toda su riqueza”, por ello resultó adecuada para nuestra investigación. Se procuró, en todo momento, generar un clima adecuado, se intentó ser empático y agradable a la hora de llevar adelante las entrevistas.

La elección de la figura de los Directivos y del Asesor Pedagógico de Media se debió al interés en el análisis de aspectos institucionales, por lo que se tuvo en cuenta que el rol de quienes dirigen habría de aportar una mirada más general y abarcadora sobre la temática analizada. Cabe aclarar que, si bien los datos no pueden entenderse como representativos, cumplen el objetivo de indagar sobre el aspecto de interés de la investigación, en la institución elegida.

La guía orientadora constó, de manera inicial, de las siguientes pautas y preguntas: Características de tu escuela/Región, la población que acude y los proyectos vigentes para acompañar la convivencia a nivel institucional. ¿La/s institución/es cuenta/n con acuerdos de convivencia? ¿Cuáles son, cómo se originaron? ¿Se cumplen esos

acuerdos? ¿Qué tipo de conflictos se producen habitualmente en la/s institución/es escolar/es? ¿Se producen conflictos por diferencias culturales, cómo los resuelven normalmente? ¿Existen espacios para la reflexión de los acuerdos escolares de convivencia? ¿Por qué medios se transmite la información a todos? ¿Existe alguna perspectiva que podría complementar a la normativa vigente?

Para enfocar el análisis se construyeron bancos de citas. A partir de la propuesta de Vasilachis de Gialdino (2007) sobre la utilización de herramientas, se usó el programa Word y se codificó también los documentos de texto de cada entrevista insertando códigos y subcódigos como “comentarios”.

RESULTADOS

Las entrevistas fueron llevadas adelante con diversos procedimientos, recursos y tiempos de duración, según la dinámica propia de cada instancia de conversación (ver tabla N° 1).

Tabla N° 1

Técnica, Procedimiento, Recursos, Espacio y Duración de las Entrevistas

Informante	Técnica/procedimiento	Recursos	Espacio	Duración
1 (Director)	Primer momento: Firma del consentimiento. Segundo momento: Entrevista propiamente dicha	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Whats app</i> • Correos electrónicos • Cuaderno y lapicera • Grabador 	Presencial: Colegio (oficina de Dirección)	75 minutos
2 (Vice-director)	Primer momento: Envío y posterior recepción del consentimiento firmado. Segundo momento: Entrevista propiamente dicha	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Whats app</i> • Correos electrónicos • Programa <i>Meet</i> de <i>Google</i> para videoconferencias 	Virtual	55 minutos
3 (Asesor)	Primer momento: Envío	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Whats app</i> 	Virtual	68

Pedagógico de Media)	y posterior recepción del consentimiento firmado. Segundo momento: Entrevista propiamente dicha	<ul style="list-style-type: none"> • Correos electrónicos • Programa <i>Meet</i> de <i>Google</i> para videoconferencias 		minutos
----------------------	---	--	--	---------

Fuente: Elaboración propia (2021).

El análisis de las entrevistas permitió reconocer la aparición de aspectos que se vinculan directamente con los objetivos de nuestra investigación y otros, emergentes, que fueron aflorando más allá de las previsiones, es posible pensar que su surgimiento se vio favorecido por el tratamiento recursivo y espiralado en la administración de la guía orientadora.

Consultados, inicialmente, sobre la población escolar, todos los informantes coincidieron en la caracterización del estudiantado que asiste a la escuela, y según expresó el informante 3, es similar en toda la Región, no obstante, el informante 1 enfatizó en el tipo de población que asiste, en cuanto a su vulnerabilidad y proximidad habitacional con la institución, mientras que el informante 2 manifestó mayor interés en desarrollar el por qué esos adultos o adultos jóvenes concurren a la escuela nocturna.

En función del objetivo específico: conocer las opiniones y experiencias de las autoridades escolares sobre la implementación de los Acuerdos de Convivencia se pudo relevar que, en la mayoría de los casos, los informantes coinciden en que son necesarios para la convivencia armónica en la escuela, sus experiencias son variadas en cuanto a su implementación.

Con respecto al cumplimiento de los AEC, las opiniones y experiencias sobre la implementación son diversas: los informantes 1 y 2 expresaron que indefectiblemente se cumplen los acuerdos. El 3 realizó una diferenciación tajante entre los diferentes regímenes de convivencia que existen en las escuelas y la normativa vigente, enfatizó

que lo que se cumple es el Reglamento que no suele ser el resultado de la producción conjunta de todos los involucrados en la convivencia escolar.

El informante 2 expresó que “los proyectos con los que se puede pensar el acompañamiento de la convivencia escolar son diversos, los Programas de alumnas madres/alumnos padres, los espacios de ESI (Educación Sexual Integral) y los ECEOS (Espacios Curriculares Específicos Obligatorios), también el Proyecto de la escuela sobre Narrativas Migrantes que busca recuperar los orígenes de los estudiantes para reconocer y configurar una identidad propia.”

En cuanto al objetivo específico: establecer relaciones entre las prácticas de los AEC y la reglamentación vigente ha existido coincidencia en cuanto a la reglamentación para la construcción de los AEC, la Ley 223 (2001) y la Reglamentación 987/18 (2018), no obstante, para el informante 1 la construcción de los acuerdos se da de manera consensuada, pero el informante 2 aclaró que no puede garantizar que así sea. El informante 3 indicó que “en un sentido general, no se cumplen.” Expresó que se cumplen los reglamentos internos, pero esos reglamentos no fueron construidos, muchas veces, en línea con la propuesta de la reglamentación.

El mismo entrevistado manifestó que los acuerdos no son, en general, el producto de un trabajo consensuado y democrático y resaltó que esto no tiene que ver necesariamente con la intencionalidad de la escuela, mencionó que muchas veces hay mucha carga de responsabilidades que recaen sobre los colegios. Agregó que la mayoría de los acuerdos son organizados por un sector de la escuela y que no hay un uso democrático de la palabra.

Con respecto al objetivo específico: evaluar la importancia que se le atribuye a la interculturalidad para la construcción de una identidad colectiva, es posible recuperar parte de lo mencionado anteriormente. Hay una coincidencia significativa sobre el bajo

nivel de conflicto en la escuela escogida para la investigación, aunque sí puede verse una coincidencia en la manifestación de que los conflictos son más bien de tipo de violencia de género.

A nivel global, expresaron que la principal problemática es la no aceptación del otro y que eso también tiene que ver con el desconocimiento de lo diferente, muchas veces, indicaron que la falta de aceptación se produce entre los alumnos y también desde los alumnos hacia profesores y de profesores hacia alumnos. En este último caso, los informantes dejaron claro la gravedad de estos eventos. El informante 3 definió que los conflictos de género pueden entenderse también como un conflicto de tipo “cultural”.

Si bien, según los resultados arrojados por las entrevistas, los enfrentamientos no son mayoritariamente por conflictos interculturales, todos los informantes enunciaron que existen preconceptos: surgen expresiones como “chino”, “bolita”, “paragua” que, “aunque no parecen tener una carga peyorativa, responden a estereotipos”, indica el informante 2. Todos indicaron que los enfrentamientos por pertenecer a diferentes barrios vulnerables, es una causa recurrente.

Hay amplia coincidencia en cuanto a que la resolución de conflictos se da mayoritariamente a través del diálogo.

Sobre el objetivo específico de determinar los espacios existentes para la promoción del análisis y reflexión de la información sobre los acuerdos escolares de convivencia que permitan un diálogo intercultural, según lo expresado por la totalidad de los entrevistados, los espacios de discusión y promoción de estos son varios.

Todos los informantes mencionaron el Taller de Educadores y las EMI (Espacio de Mejora Institucional). El informante 3 manifestó que existen, por agenda educativa, Jornadas de Convivencia que no se cumplen con rigor en las escuelas. Según el

informante 2, además, “hubo un intento en la escuela de realizar talleres sobre “No violencia” a partir de relatos experienciales, además de los espacios de ESI; en el aula, para primero y segundo, año son los tutores quienes trabajan los AEC.

“A nivel diseño curricular, en Educación Física deben fomentarse espacios de integración y respeto por la diversidad.” La transmisión de estos AEC se da de diferentes formas, según el informante 1, es a través de redes y por vía preceptores, según el informante 2, por el cuaderno de comunicaciones.

Sobre los aspectos a incluir en la reglamentación vigente, el informante 1 expresó que la inclusión de la identidad sexual debe incorporarse de manera imperativa, en tanto el informante 2 manifestó que suceden dos situaciones: las reglamentaciones son antiguas y tampoco garantizan el cambio, es decir, las reglamentaciones no implican modificaciones en la aceptación/ no aceptación por parte de la comunidad, cita un ejemplo vinculado con los estereotipos, la guerra y el nazismo, declaró que “la escuela debe trabajar, entonces, para la aceptación de lo diferente desde lo cultural, porque esos estereotipos pueden derivar en situaciones de conflicto colectivo.”; asimismo, refirió que las reglamentaciones también pueden estar demoradas con respecto a los cambios que se producen en las sociedades.

DISCUSIÓN

El objetivo del trabajo fue evaluar los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) en una escuela de gestión pública de la CABA con relación a la inclusión de aspectos interculturales, tanto a nivel institucional como a nivel normativo. Cabe mencionar que no existen estudios en nuestro país sobre la construcción de los AEC en función de un enfoque intercultural. Los estudios existentes que han sido abordados en la presente investigación son procedentes de otros países de América Latina y de

Europa. Todas las investigaciones revisadas dieron cuenta de la necesidad de incluir los aspectos interculturales en la construcción y apropiación de toda norma de convivencia a nivel escolar. Los resultados confirmaron lo esperado y concluyeron en la línea de los hallazgos de otros estudios.

Como ha podido analizarse sobre las opiniones y experiencias de los actores involucrados en cuanto a la implementación de los AEC hubo una falta de coincidencia que pudo atribuirse a un desconocimiento de la normativa en profundidad; si los acuerdos no se construyeron democráticamente, no se consensuaron y no se democratizó su resultado, no existió, entonces, una apropiación de esa reglamentación. Asimismo, ha sido expresado claramente por las autoridades escolares que la existencia de las reglamentaciones no garantiza su adecuada implementación, ni implica ningún cambio en las prácticas tradicionales. Es decir, en línea con las propuestas teóricas es posible afirmar que no alcanza con disponer de la normativa ni con conocerla para que se logre una apropiación de las prácticas que en ellas se proponen. En el caso de análisis, la afirmación coincidió ampliamente, con la bibliografía de referencia consultada.

Asimismo, el carácter preventivo antes que punitivo emanado de la reglamentación vigente no pareció estar siquiera contemplado en el tratamiento de los acuerdos, tal como se pudo recuperar de la voz de los entrevistados.

En la escuela de estudio, e incluso podría extenderse a otras de la Región, pudo verse que, en lo concerniente a los AEC, no se trata de un desconocimiento de la normativa, sino más bien de la necesidad de que se construyan acuerdos establecidos democráticamente y que sean compartidos con toda la comunidad educativa.

Pudo entenderse, entonces, que no hablamos de cumplir con “reglamentos establecidos”, se trata, en un sentido más amplio, de repensar los AEC en relación con

lo que la escuela verdaderamente significa. Para que una escuela sea democrática, debe ofrecer a todos, la posibilidad de aprender en iguales condiciones, respetando la diversidad de los estudiantes y en una convivencia armónica de la que todos participen.

Sin dudas, cada escuela específica es el ámbito que concretiza, a nivel singular una norma o un modelo de tipo universal: el vigente en nuestra cultura. En nuestra escuela de estudio, como se ha mostrado en los resultados, es necesario focalizar en los tipos de conflictos que se producen. Se habló de conflictos por pertenecer a diferentes barrios, conflictos por violencia de género que, aunque no fueron percibidos por todos los informantes como conflictos interculturales, deben entenderse a la luz de la teoría propuesta para cobrar sentido.

Es indiscutible la influencia de la diversidad cultural en los procesos de convivencia escolar, los comportamientos, las actitudes se establecen por relaciones interculturales. Rechazar la riqueza de los aspectos interculturales en la convivencia escolar deja afuera la esencia misma de la conformación escolar y deslegitima el sentido de las prácticas escolares como ejercicio democrático y armónico para la educación para la paz. La no aceptación de los otros que fue descrita de manera recurrente por los informantes se ha manifestado de manera multidireccional, lo cual permitió interpretar al conflicto intercultural como un emergente que amerita ser abordado en su máxima profundidad y complejidad.

Como pudo interpretarse de los resultados, existen espacios de discusión para los AEC, no se trata necesariamente de una falla en la estructura organizacional, sino más bien de la necesidad de optimizar esos espacios, prestigiando la apropiación de la normativa vigente e incluyendo los aspectos interculturales. Los resultados arrojaron que es imprescindible que todos los actores conozcan y apliquen las reglamentaciones vigentes, como rasgo más importante, incluso más que el hecho de aplicar cambios a lo

que ya existe. Sin embargo, el análisis de los resultados mostró que una reglamentación como es la ley 223 (2001) debe modificarse porque, aunque existen reglamentaciones anexas, requieren integrarse en un corpus unificado, los cambios sociales y legales han sido muchos en las últimas décadas, como ser, Ley de Aborto, Matrimonio Igualitario y esto no aparece en esa ley, aunque sí en reglamentaciones anexas. Aunque excede la propuesta de la presente investigación, la unificación de las reglamentaciones vigentes en torno a una perspectiva intercultural resultaría un gran aporte.

Según lo que se relevó, es necesario que la escuela recupere los espacios existentes abordando la cultura en su real dimensión, no solo entendida como la que hace posible la comunicación con otros porque compartimos el mismo lenguaje, las mismas normas, la misma religión, resulta necesario comprender que no existe una sola cultura, sino que hay una gran variedad y no todos comparten los mismos cánones para relacionarse.

Los resultados mostraron que, como señalan Gvirtz y Palamidessi (2006), “una persona, participa casi de tantas culturas como grupos e instituciones frecuente. Y, por el hecho de verse implicado en ellas, suele desarrollar modos de ver, saberes y lenguajes propios de cada una de ellas” (p. 23). Las culturas son productoras de lenguajes, costumbres, creencias, ideas que son transmitidas en las escuelas. Como son tantas, la educación selecciona, recorta la totalidad cultural, pero, al ocultar las diferencias, los conflictos afloran. Al hacerlo, los riesgos son grandes y fueron drásticamente enunciados por una de las autoridades de la escuela, las diferencias, de no ser trabajadas desde lo cultural, se transforman en un potencial peligroso; recordemos que situaciones de máxima violencia en la Historia de la humanidad han sido producto de la estereotipación, de la no aceptación de lo diferente, del enfrentamiento por la dicotomía “nosotros-los otros”.

Centrándonos en los resultados, pudo verse cómo la mayoría de los conflictos que surgen en la escuela, incluso los de género, deben analizarse como manifestaciones de diferentes aspectos culturales.

En este sentido, los resultados de las entrevistas arrojaron datos que ameritan ser atendidos: la falta de aceptación no solo se da entre el estudiantado, también, aunque en esporádicas ocasiones, de los docentes hacia los estudiantes. Se ha puesto de relieve que no todos los espacios de reflexión existentes se utilizan con el fin para el que surgieron. Nuestras propias visiones sobre la cultura deben encontrar un espacio de reflexión.

Como pudo relevarse, uno de los directivos aportó una nueva significación a la incorporación del enfoque intercultural en los AEC que bien podría ser materia de futuras investigaciones.

Se pudo recuperar que, mayoritariamente, los AEC fueron percibidos como propuestas aisladas y descontextualizadas con relación a otros proyectos. No obstante, mencionar un proyecto pedagógico como el de “Narrativas migrantes” dentro de las propuestas que acompañan a los AEC echó luz a un camino que no ha sido recorrido en la presente investigación: los AEC no deben ser entendidos fuera del currículum escolar. En línea con esto, ninguna acción educativa debería interpretarse de manera aislada, sino más bien como una práctica dinámica e interrelacionada en la que operan sistemas o prácticas diversas, que incluye la práctica pedagógica

En otros términos y a la luz de los resultados obtenidos, resultó una limitación de la presente investigación no haber incluido a los AEC en un campo más amplio de comprensión, es decir, el enfoque intercultural y los AEC podrían indagarse en un marco mayor de reflexión: la práctica del currículum. Así, la escuela y la sociedad tienen un contrato donde la escuela tiene el mandato de transmitir los valores que legitiman el orden social, económico y los saberes necesarios para ser incorporados en el mundo,

pero, tal como se planteó en la introducción de la presente investigación, la transmisión de cualquier valor o contenido no deberían ser abordados fuera de un enfoque intercultural, entendido en su real dimensión, como diálogo entre culturas, respetuoso de las diferencias y capaz de generar una identidad colectiva que no licue las diferencias, sino más bien, que se nutra de ellas. A su vez, la imposibilidad de acceso a la opiniones y experiencias de los estudiantes ha impedido incorporar otro sesgo a la investigación.

Una de las fortalezas del trabajo, no obstante, fue haber podido acceder a las autoridades y haber contado con respuestas tan genuinas y completas sobre lo solicitado. Ha resultado un hallazgo y una fortaleza, asimismo, el indagar sobre una perspectiva poco explorada en relación con los AEC que podrá abonar futuras investigaciones y generar nuevos espacios de discusión.

A partir de lo expresado hasta aquí, resulta pertinente realizar algunas recomendaciones, una de ellas es la optimización de los espacios existentes y, por qué no, la generación de nuevos, para capacitar a los docentes por medio de talleres, debates y especializaciones, sobre cátedra para la paz, competencias interculturales, entre otras estrategias, para fomentar la convivencia pacífica en las escuelas.

Resulta recomendable educar las actitudes y las convicciones de toda la comunidad educativa para que no se utilice la diversidad cultural como legitimación de la exclusión social, sino como un medio que potencia la convivencia y los procesos democráticos en los diferentes espacios donde nos movemos, en este caso, el espacio educativo.

Es necesario desplazarnos del fenómeno de exclusión que está presente en diferentes ámbitos y también en las escuelas, provocando enfrentamientos y nuevas formas de desigualdad y marginación que se evidencian, de manera más o menos explícita, en los procesos de convivencia escolar. Sin lugar a duda, solamente un cuerpo

docente comprometido con la educación intercultural es el que hará realidad el deseo de mejorar la gestión de la convivencia en los escenarios escolares de diversidad cultural.

Se recomienda, asimismo, incluir en los procesos curriculares contenidos, objetivos y estrategias que le permitan al estudiante expresar sentimientos y emociones teniendo en cuenta el respeto y la tolerancia hacia los derechos de los demás, asumiendo el compromiso de desarrollar una convivencia para la paz.

Es necesario destacar que una educación que pretenda favorecer la interculturalidad debe promover prácticas educativas que se fundamentan en una visión educativa inclusiva. Se hace imprescindible dar voz y hacer partícipes activos de las actuaciones educativas a todos los integrantes de la comunidad educativa, con el fin de mejorar los procesos de convivencia escolar, potenciando además la implicación, en la medida de lo posible, de otras instituciones como, por ejemplo, comunidades vecinales, asociaciones barriales, entre otras.

Aunque, algo más lejos de las posibilidades de la institución escolar, se recomienda potenciar la formación de los profesorado con un enfoque intercultural, tanto desde la formación de base como de manera continua, abarcando aspectos que le permitan atender la creciente diversidad del alumnado. En este sentido, es imprescindible hacer visibles las concepciones de cultura que subyacen en las prácticas que se dan en el ámbito escolar, como docentes tomamos decisiones y en nuestras prácticas escolares también están presentes nuestras representaciones del mundo, la que se construye en nuestra trayectoria personal, laboral y formativa. Nos vamos constituyendo como sujetos sociales y somos portadores de visiones culturales acerca de lo que es prioritario en las escuelas.

En conclusión, es innegable que la diversidad cultural enmarca un sinnúmero de particularidades propias de cada contexto, atender a la realidad contextual es uno de los

principales desafíos que tienen hoy gran parte de los establecimientos educativos, es imperativo desarrollar acuerdos escolares de convivencia vertebrados desde los principios de la interculturalidad. Por lo expuesto por los entrevistados y la revisión bibliográfica presentada, se trata más bien de repensar los acuerdos considerando la alteridad, en diálogo intercultural.

Los conflictos interculturales estuvieron presentes, aunque no siempre fueron percibidos como tal. De lo analizado, resultó que es indiscutida la importancia de incorporar el enfoque intercultural en los AEC como propuesta para la convivencia pacífica en la diversidad como prevención y tratamiento del conflicto. Pensar en una convivencia para la paz exige considerar la perspectiva intercultural en su abordaje. Cada contexto es un espacio de lucha por el control simbólico del conocimiento, ya sea por su producción o por su reproducción, del mismo modo sucede con los acuerdos que se generan en las instituciones.

Asimismo, la reorganización y revisión de la reglamentación existente, en esta línea, incorporando la perspectiva intercultural podría realizar grandes aportes.

Finalmente, cabría expresar que es notable que, en nuestro país, a pesar de los avances a nivel de investigación educativa, reformas curriculares, actualización permanente de contenidos, continúe habiendo un desconocimiento profundo en el plano de la diversidad cultural y la educación intercultural. Esperamos que nuevas investigaciones surjan en diálogo con la presente investigación. Nuevos desarrollos desde diferentes perspectivas deberán dar cuenta de la importancia de entender la convivencia escolar bajo el nutrido manto del enfoque intercultural donde cada uno de los protagonistas pueda lograr en la institución escolar, como expresara Rigoberta Menchú, “desarrollar otra mentalidad, otra manera de convivir para que todos podamos destacar en la historia y jugar un papel en beneficio de nuestra sociedad”.

Referencias

Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*.

Madrid: Narcea.

Burgueño, X., y Mena, I. (2008). El sentido del reglamento de convivencia: Lógicas y sugerencias para su construcción. En: *Valoras U.C.*, (10), 1-11. Recuperado de http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/reglamento_conv.pdf

Cabrales, L., Contreras, N., González, L. y Rodríguez, Y. (2017). *Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz*. Recuperado de:

<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7693/130308.pdfsequence=1>

Decreto 6680/56 de 1956. (PEN). Plan de Bachiller Común. 13 de abril de 1956

Decretos de implementación 1400/01 y 998/08 de 2008. B.O.C.B.A 1283. 8 de agosto de 2008.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Fernández, A. C. (2019). *Importancia de los acuerdos escolares de convivencia en las instituciones escolares*. (Trabajo de grado). Recuperado de <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir01086a&AN=rus.ues21.18494&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Gómez, J. (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: MEC-Libros de la Catarata.

Guzmán Muñoz (2014). *La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural*.

Recuperado de

<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/404>

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (3.a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique. Recuperado

de <http://www.unter.org.ar/imagenes/10062.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. *Metodología de la Investigación*. D.F., México: McGraw-Hill.

Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). *Educación intercultural bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.

Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En: Soriano, E.: *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.

Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Málaga: Spicum.

Ley 20.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. BO N° 31062.

Ley 26.892 de 2013. Ley Nacional para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. 1 de octubre de 2013. BO N° 220645.

Ley 223 de 2001. (GCBA). Creación del Sistema Escolar de Convivencia en el ámbito de la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 5 de agosto de 1999. BOCBA N° 774 del 10/09/1999

Ley de Educación Nacional [Ley 20.206 de 2006].

Ley Federal de Educación [Ley 24.195 de 1993].

Ley Nacional para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (Ley 26.892 de 2013)

Ley 223 de 2001 (GCBA)

- López, M. (2006). Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones. En: *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía L'Escola que inclou*. (pp. 11-52) Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18.
- Neufeld, M. y Thisted, J. (2000). *De eso no se habla*. Buenos Aires: Eudeba.
- Olivencia (2008). *Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado*. Recuperado de:
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2003>
- Ortega, P.; Miguez, R., y Saura, P. (2003). Conflictos en las aulas. Propuestas educativas. Barcelona: Ariel. Recuperado de http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/reglamento_conv.pdf
- 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. 22 de octubre de 2014.
- Resolución 217/14 de 2014. Consejo Federal de Educación (CFE). Guía Federal De Orientaciones Para La Intervención Educativa En Situaciones Complejas Relacionadas Con La Vida Escolar. 15 de abril de 2014.
- Resolución 987/18 de 2018. Ministra de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/MEGC/18. Construyendo convivencia. Guía Orientadora para Fortalecer la Convivencia en Escuelas Secundarias. 08 de marzo de 2018.
- Resolución 93/09 de 2009. Consejo Federal de Educación (CFE). Orientaciones Para La Organización Pedagógica E Institucional De La Educación Obligatoria. 17 de diciembre de 2009.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de la investigación*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.

Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid:

Morata. Recuperado de

<https://redalyc.org/jatsRepo/998/99843455010/html/index.html>

UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? Recuperado de

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-replantear-educacion.pdf>

UNESCO. (2008). Convivencia Democrática, Inclusión y cultura de Paz. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>

Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.); Ameigeiras, Aldo; Chernobilsky, Lilia B. y otros (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

ANEXOS

Anexo I

Consentimiento

Por medio del presente, Andrea Fabiana Hidalgo, DNI: 21.675.410, solicito la autorización de , deaños de edad, para participar en la investigación que estoy llevando adelante titulada: “*Importancia de la perspectiva intercultural en los acuerdos de convivencia escolares*”, la misma responde a mi tesis para la obtención del título de grado de la Lic. En Educación dictada por la Universidad Siglo 21. La participación se centrará en la realización de una entrevista en profundidad, la que no implica ningún tipo de riesgo para el participante. Asimismo, se deja constancia que los datos presentados serán confidenciales y que el participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento del proceso de armado si así lo deseara.

Firma del participante:

Firma del investigador:

Fecha y lugar

Anexo II

Guía de entrevista

Fecha: Hora de inicio: Hora de finalización:
.....

Lugar/espacio:

Entrevistador:

Entrevistado:

.....

Me gustaría que me comentaras, de manera general, las características de tu escuela/Región, la población que acude. y, los proyectos vigentes para acompañar la convivencia a nivel institucional.

.....

.....

¿La/s institución/es cuenta/n con Acuerdos de Convivencia? ¿Cuáles son, cómo se originaron?

.....

.....

.....

¿Se cumplen esos acuerdos?

.....

.....

.....

¿Qué tipo de conflictos se producen habitualmente en la/s institución/es escolar/es?

.....

.....

.....

¿Se producen conflictos por diferencias culturales, cómo los resuelven normalmente?

.....
.....
.....

¿Existen espacios para la reflexión de los Acuerdos Escolares de Convivencia?

.....
.....
.....

¿Por qué medios se transmite la información a todos?

.....
.....
.....

Existe abundante reglamentación y normativa para la elaboración de acuerdos de convivencia, ¿considerás, en función de los conflictos que se presentan en la/s escuela/s, que haya alguna perspectiva que no se considera en la normativa vigente?

.....
.....
.....