



Estudio sobre la percepción de los docentes acerca del
valor pedagógico de los centros de estudiantes.

Estudiante: Martín Casey

Trabajo Final para título de Profesor Universitario para la
Educación Secundaria y Superior

Diciembre 2021

Abstract: El presente trabajo reflexiona sobre la percepción y participación de docentes que trabajan en colegios privados secundarios en CABA respecto a las prácticas democráticas sugeridas, por ley nacional, y que por tanto deberían ser llevadas en todos los institutos educativos del territorio nacional. Para llevarlo adelante, se realizó un estudio de campo con entrevistas a docentes y a una asistente social también, que trabajan en colegios privados secundarios en CABA.

En ellas, se observó cuáles son las representaciones que manifiestan los docentes sobre estas instituciones en las que trabajan y su trabajo inclusivo con alumnos, qué experiencias vivenciales tienen respecto a los Centros de Estudiantes y como perciben valores pedagógicos a la vez que prácticas éticas y democráticas. Los resultados buscan observar las percepciones personales que tienen los docentes acerca de su, posible, incidencia con los Centros de estudiantes tanto en forma positiva, favoreciendo la apropiación de aprendizajes significativos para y por los estudiantes para que les permita luego una convivencia en democracia con prácticas consecuentes de participación y organización social aprendidas desde su juventud, como también en su forma negativa ya sea por poca o nula participación social. Este cambio de paradigma busca revertir el tipo de aprendizaje reproductivista existente. Es este sentido, que se vuelve importante comprender con mayor profundidad estos fenómenos sociales aconteciendo para poder, finalmente, tomar consciencia del cambio de época.

Palabras clave: Centros de Estudiantes – Estudiantes- docentes - Rol docente- educación secundaria – Educación inclusiva- Discapacidad- Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad- Derechos sociales- Autismo- Nada sobre nosotros sin nosotros.

Nihil de nobis, sine nobis

ÍNDICE

Introducción

Breve recorrido histórico de los CES: El Estado y la normativa.....	7
Democracia y ciudadanía.	11
Didáctica y pedagogía.....	12
El Rol de los Docentes en la pedagogía democrática.....	14
Colegios de gestión privada	16
La pandemia y los Centros de estudiantes.....	19
Tipo de investigación:.....	21
Análisis e interpretación de datos.....	21
Percepción general sobre CES	22
Opinión sobre bienestar de los alumnos.....	23
Opinión sobre la ley nacional	24
Opinión sobre valor pedagógico de los CES	25
Opinión acerca de articular su trabajo con CES	26
Conclusiones.....	27
Bibliografía.....	30

Introducción:

El presente trabajo tiene como propósito investigar la percepción de los docentes que trabajan en colegios privados en la Ciudad de Buenos Aires acerca del valor pedagógico de los centros de Estudiantes secundarios, (en adelante, CES) dado que la ley nacional 26.877 manifiesta la obligación de promover desde toda institución educativa secundaria, la participación de los alumnos en un centro de estudiantes así pueden expresar sus ideas y necesidades como así también formarse como ciudadanos en democracia.

El artículo 2 de dicha ley establece: “Las autoridades educativas jurisdiccionales y las instituciones educativas deben promover la participación y garantizar las condiciones institucionales para el funcionamiento de los centros de estudiantes.”

Resulta útil al objetivo principal de esta investigación, indagar si los conceptos pedagógicos como estrategia didáctica y aprendizaje significativo son comprendidos en relación a las prácticas cívicas percibidas por los docentes y aplicadas en la vida política y social de los y las alumnas a través de la organización política y la participación ciudadana, dentro de las instituciones educativas a las que concurren.

Estado del arte

La ley sancionada consta sólo de 11 artículos (es una ley marco) e involucra a todas las escuelas secundarias, tanto públicas como privadas, los institutos de educación superior y las escuelas de adultos, incluyendo formación profesional.

Se reconoce un único CE por institución y pueden participar del mismo quienes acrediten la condición de estudiantes.

Cada organización debe elaborar su propio estatuto, el que debe contener, como mínimo: objetivos; órganos de gobierno; funciones; mecanismos para la elección por voto secreto, universal y obligatorio y renovación de autoridades; representación de minorías; implementación de instancias de deliberación en la toma de decisiones y previsión de órganos de fiscalización.

Sin embargo, es de común conocimiento que los colegios privados en Argentina no tienden a tener centro de estudiantes, en contraste a esto se puede observar que en las escuelas públicas sí es una práctica más habitual.

En una nota de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales , ya en el año 2014 se advertía que el 76% de las escuelas secundarias en el país, no tenían su centro de estudiantes (Flacso, 2014), resulta llamativo pues, que una ley nacional promulgada años atrás, no sea correctamente captada ni aplicada por una clara mayoría de instituciones educativas.

En Argentina encontramos distintos estudios sobre la participación de los estudiantes en los CES, pero no parece haber estudios que intentaran establecer una relación entre los docentes y su trabajo profesional, con una -hipotética- creación de Centros de estudiantes.

En el estado actual de la situación, con sólo un 24% aproximado de Centros de estudiantes creados en el territorio nacional a pesar de existir una ley nacional instando a crearlos por cada institución educativa, es urgente preguntar por qué este porcentaje es tan bajo.

Es en el contexto actual y caótico de interpelación constante entre los distintos actores que forman parte de una comunidad educativa, que surgen nuevas inquietudes que deben ser investigadas oportunamente.

Breve recorrido histórico de los CES: El Estado y la normativa

“No tengo que decir que esa seguridad intelectual y moral no es propia de nuestro siglo; en ello está a la vez su miseria y su grandeza.

Las transformaciones profundas que experimentaron o están por experimentar las sociedades contemporáneas necesitan sus transformaciones correspondientes en la educación nacional” (Durkheim, 1974)

El gobierno nacional, a través de un Ministerio de Educación que ha hecho de “cumplir las leyes» una de las orientaciones centrales para la política educativa, asume un compromiso público en la plena implementación de la ley. Así, la ley se despliega no solamente en acciones específicas vinculadas con las clásicas dimensiones del sistema escolar sino también en la interlocución y el fortalecimiento de los centros de estudiantes y de la comunidad educativa organizada.

Como así también en el estímulo a los proyectos articulados con las universidades, que también son instituciones implicadas, por ejemplo, en la Educación Sexual Integral. La ESI no es solamente una política educativa sino, fundamentalmente, una política social (Dussel, 2020).

Para poder desarrollar sobre la Ley de Centros de Estudiantes actual, resulta necesario a fines de esta investigación conocer el camino que siguió el marco legal para regular la participación política del movimiento estudiantil en Argentina, antes de la existencia de la ley nacional 26.877 vigente desde el 2013.

El origen de la mencionada ley podría remontarse al contexto de la reforma universitaria de 1918. En los claustros universitarios se demandaba mayor participación, pero es a partir de 1921 que se crea la Federación de Estudiantes Secundarios (FES) como prueba de las diversas organizaciones estudiantiles coordinando entre sí, en su búsqueda por representar los derechos de los estudiantes (Más Rocha, 2016).

La continuidad de las organizaciones políticas de los estudiantes se vería interrumpida a partir de la década del 30 en Argentina, tanto por gobiernos militares como conservadores, junto al primer golpe de Estado en la era constitucional, llevado a cabo por Uriburu.

El ministro J. de la Torre, luego durante el gobierno de Agustín Pedro Justo, argumentaba respecto a su homónima resolución, publicada el 24 de octubre de 1936 “...que por elementales razones de disciplina es inadmisibles que los alumnos de los establecimientos de enseñanza intervengan, ni aún con peticiones a título de gracia, en asuntos cuya resolución incumbe a las autoridades respectivas o a la Superioridad”,

es de esta manera que se termina sancionando a la actividad partidaria al considerarla como a una indiscutible desobediencia (Más Rocha, 2016, pág. 76).

A partir de la etapa que comienza en 1945 que se produce una verdadera democratización del sistema, que le permitió a los sectores medios y a las clases medias acceder a opciones educativas que antes (simplemente) no tenían. En concordancia con esto, las asociaciones estudiantiles crecían.

Durante el año 1975, que el ministro de Cultura y Educación O. Ivanissevich iba a suspender la autorización, a través de la Resolución N° 41, que tenían los estudiantes para formar nuevos CENS, en un contexto político nacional que de alguna manera anticipaba lo que iba a ser la última dictadura militar que vivió Argentina.

El tristemente conocido PRN (Proceso de Reorganización Nacional) que comenzó en 1976 con el golpe militar a Isabel Perón, fue llevado a cabo por la Triple A (alianza anticomunista argentina), con desapariciones, tortura, secuestro, cárcel y asesinato de estudiantes de todo el país, incluyendo universitarios y secundarios.

El episodio histórico conocido popularmente como “La Noche de los Lápices” dio cuenta del plan sistemático de considerar a los estudiantes militantes como subversivos. Uno de los documentos que emitió el Ministerio de Cultura y Educación por aquellos años, fue titulado como “Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)”, esta fue la Resolución N° 538 emitida el 27 de octubre de 1977.

En el ocaso del régimen militar, la sociedad argentina se preparaba para votar masivamente luego de años de atroces interrupciones democráticas, las primeras elecciones para centros de estudiantes fueron en el ámbito universitario, y sucedieron en septiembre de 1983, un mes antes de las nacionales que llevaron a Raúl Alfonsín hacia la Casa Rosada (Más Rocha, 2016). Acaso como una postal del inicio de la nueva época que se avecinaba, en la Facultad de Filosofía y Humanidades ganó la Franja Morada por muy pocos votos.

Es a partir de 1984 que se derogan las reglamentaciones que iban en contra de la participación estudiantil en la escuela secundaria. No obstante, seguían existiendo otras prohibiciones a las incipientes aspiraciones democráticas de los estudiantes, acaso más sutiles, como la resolución N°78/84 que prohibía explícitamente las “actividades de proselitismo partidista” en las escuelas, y que entendía a los partidos políticos (incluso dentro del ámbito educativo) como “espacios de discordia” y en última instancia “reñidos con el civismo” (Más Rocha, 2016)

Esta prohibición contradecía lo que realmente sucedía en las filas de los diferentes partidos que, con la apertura democrática, vieron aumentar la cantidad de militantes jóvenes y, entre ellos, de estudiantes secundarios.

Una de las décadas más polémicas en Argentina durante el siglo XX fueron los años noventa. Para Susana Vior en su investigación sobre política educacional en los 90s, fue un regreso de lo peor del conservadurismo, pero con un discurso neoliberal propio del contexto Global por aquellos años (Vior, 2008).

En franca oposición a lo que sucedía en la esfera política, la participación y movilización de los estudiantes secundarios excedía a las calles y a lo “público”, la abstracta discusión sobre qué era considerado privado y qué público, buscaba así sus nuevos y noventosos significantes y significados desde el retorno a la democracia. Nuevas preguntas surgían luego de décadas de silencio democrático que sin embargo sobrevivió como pudo en las aulas.

El movimiento estudiantil secundario cobraba así cada vez más protagonismo en un contexto de neoliberalismo explícito que si bien no parecía tener un rival político que le pudiera hacer frente, la realidad se manifestaba cada vez más en las calles y en los edificios públicos.

Las sanciones de las leyes que incumbían a la educación argentina eran las siguientes; Ley Federal de Educación N° 24195/93, Ley de Educación Superior N° 24521/95, y la Ley de Transferencias N° 24049/91 (Más Rocha, 2016)

Finalmente, con la transferencia de las escuelas secundarias a las provincias, los reclamos y los conflictos ya no serían una cuestión nacional, sino que se trasladaron al interior de sus jurisdicciones, por lo cual, la Educación argentina pasaba a ser literalmente un problema de cada provincia. Terminada la década de los noventa, no fue hasta el 2013 que se sancionó la ley nacional en la que se basa esta investigación.

En la actualidad está vigente la Ley nacional 26.877. Dicha ley marco de tan sólo 11 artículos engloba a las escuelas de adultos, institutos de formación superior, escuelas de arte, escuelas secundarias, escuelas públicas y hasta colegios privados también.

Mientras que, en la Ciudad autónoma de Buenos Aires, está vigente desde el 14 de diciembre de 1998 la casi ignota ley provincial N° 137, que consta de 9 artículos. Luego en el 2011 se publica el decreto provincial N° 330/011 durante el gobierno de Mauricio Macri.

Para finalizar este capítulo es también importante mencionar cuales fueron las demandas estudiantiles en la última década. Estas demandas se refieren a cuestiones que afectan de manera diaria a la vida escolar y que vulneran el derecho a la educación, cuestiones como: becas, laicismo, infraestructura, boleto estudiantil y, además, la participación en el diseño curricular (Más Rocha, 2016), a estas constantes se le suman las demandas más recientes, como la aceptación real de la diversidad en sus distintas expresiones como género y neurodiversidad.

Los reclamos de los y las alumnas, y sus familiares, parecen seguir acumulándose, sin estar habilitadas de manera oficial y formal en sus colegios los Centros de estudiantes, sus canales de comunicación formal con la primera institución, la escolar, con la que tienen que lidiar en sus vidas luego del grupo primario familiar. A nadie se le parece haber ocurrido la importancia de enseñar a comunicarse en sociedad. La pregunta que siempre subyace es ¿quienes defienden a los estudiantes?

Pero, existe, en cambio, una amplia normativa a lo largo de la historia argentina acerca de cuestiones punitivas en torno a la expresión política y social del alumnado, como se estuvo explorando en este apartado.

Democracia y ciudadanía.

La literatura existente, en términos de definir democracia, reconoce que los distintos enfoques no son excluyentes, sino más bien complementarios.

Ni una democracia representativa, ni una democracia participativa, son autosuficientes por sí mismas (Contreras, 2018).

Resulta también importante a los fines de esta investigación, mencionar conceptos centrales, pero desde distintos autores y perspectivas en un acercamiento conceptual a lo que podría llegar a ser percibido como una democracia, o más específicamente, qué es enseñar democracia.

Dewey (Dewey, 1995) explicaba que la democracia era “algo más” que una forma de gobierno. Resulta ser un modo de vivir en sociedad, en donde existe una fuerte implicación entre sus miembros, a través de la participación en los temas que son de interés común. Esta conceptualización se basa en lo experiencial por sobre la simple adquisición de saberes teóricos, las experiencias ciudadanas se basan en la participación en las actividades públicas.

El doctor en Ciencia Política, Robert Dahl explicaba en su ya célebre libro “La democracia y sus críticos” que en la antigua Grecia la participación ciudadana era parte constitutiva de su democracia, al entender al ciudadano como poseedor de cualidades cívicas a disposición del bien común (Dahl, 1989).

Sartori por su parte explica que para definir qué es democracia no alcanza sólo con comprender el significado literal de la palabra. La democracia realmente se aprende en los hechos; en el cómo se construye, cómo funciona, y cómo el uso extendido de prácticas democráticas cotidianas es una construcción conjunta permanente (Sartori, 1993).

Mientras que para Bobbio el enfoque normativo y prescriptivo, propio de la filosofía política, es el que describe una construcción ideal del autogobierno del pueblo, para el pueblo (Bobbio, 89).

Es a partir de las diferencias entre las distintas clasificaciones democráticas que se comprende que no se trata de un juicio de valor sobre qué concepción democrática es mejor, si no de la importancia de los distintos enfoques para analizar el mismo concepto.

En todos estos enfoques, sin embargo, la participación siempre está presente, el mensaje que subyace es simple; la participación es clave para el desarrollo de las democracias. De lo contrario se estancan y dejan gradualmente de ser tales.

Podría ser particularmente interesante medir distintos aspectos cualitativos entre la relación real y actual entre docentes y alumnos, o docentes y familiares de alumnos.

Es necesario comenzar a escuchar dentro de la cotidianidad del ámbito escolar, en sus hogares también, cómo la calidad de vida de unos impacta en la de otros.

Didáctica y pedagogía.

Desde el punto de vista pedagógico, el uso de la estrategia didáctica suele ser simplificado, no es sólo aplicar una técnica de enseñanza con un listado de actividades o tareas a llevar a cabo, Mansilla y Beltrán definen a la misma de esta manera: “La estrategia didáctica se concibe como la estructura de actividad en la que se hacen reales los objetivos y contenidos” (Mansilla, J, y Beltrán J., 2013) p.29) es, en definitiva, como eligen los docentes relacionarse con sus alumnos durante la práctica de enseñanza.

El currículo también juega un papel muy importante en la educación, Cornell explicaba el concepto de justicia curricular al que identificaba con tres principios imprescindibles en el curriculum; la atención de los intereses de los menos favorecidos, la participación, escolarización común (principio de ciudadanía), y la producción histórica de la igualdad (Terigi, 1999). No es, sin embargo, los contenidos o la estrategia para enseñarlos, lo que se pretende investigar en este trabajo.

La estructura a la que hace mención refiere a un punto de partida, los contenidos de información, y esta puede ser alguna información previa con la que el estudiante ya cuente sobre el tema en cuestión o información nueva sobre el tema; y de ahí, hasta el punto en que se espera llegar, o sea hacer concreto y real al objetivo (Guevara, 2016).

Respecto a lo meramente epistemológico, en principio existen dos maneras de asimilar el conocimiento, una tácita (implícita) y otra explícita.

También es plausible pensar que existen dos modos de aprender; uno formal propio de la educación escolarizada, y otro informal o espontáneo. Es en esto último que ciertos mecanismos adquieren una importancia estratégica trascendental, como por ejemplo imitar o emular a los demás. Estos mecanismos, por lo general, operan en forma no planificada y no consciente (Tenti Fanfani, 2010). Asimismo, el personal docente hace uso de estrategias didácticas para poder desarrollar los contenidos de un programa y transformarlos en un concepto con significado, a este proceso se lo conoce como

trasposición didáctica, porque es la herramienta que permite “traspasar” la información más bien especializada en su técnica, de una manera didáctica para que pueda ser comprendida con menor dificultad.

El aprendizaje significativo sirve para poder conocer y explicar las propiedades y condiciones del aprendizaje, vinculadas a maneras realmente eficaces de ocasionar cambios cognitivos estables, esto es la adquisición y retención de cuerpos de conocimiento a largo plazo (Cobos, 2018), Ausubel fue quien propuso la teoría psicológica del aprendizaje significativo, la misma explica sobre los procesos y mecanismos por los cuales se obtienen y retienen los conocimientos más significativos, fundamentándose en la estructura cognitiva preexistente, mediados por las ideas y conceptos organizadores en la mente del individuo y sus interrelaciones (Viera Torres, 2003). El estudiante al asociar la información nueva con la que ya poseía de antes está reajustando y reconstruyendo ambas informaciones a la vez.

Esta reestructuración contribuye a un mejor aprendizaje cognitivo, es una teoría netamente constructivista (Tünnermann Bernheim, 2011). La relación entre estos tipos de información no es con cualquier aspecto de la estructura cognitiva, sino con un conocimiento específicamente relevante.

Este conocimiento sobre prácticas democráticas y relacionarse con sus pares (en especial) para poder hablar y debatir sobre qué necesitan para vivir en sociedad, es de vital importancia que sea aprendido durante la juventud de las personas. Después de todo, es la única preparación que van a tener para luego para insertarse en una sociedad como sujetos plenos de derecho. Aún sin saber muy bien qué significa eso en la actualidad.

El alumno, cuando es alumno, incorpora una pedagogía práctica, un modelo de rol y de relación con los estudiantes. Como diría un clásico de la Sociología de la Educación, lo que primero se aprende es un modo de inculpación o de enseñanza. Pero el oficio de docente también supone el dominio de un contenido determinado.

Esas dos dimensiones de la práctica pedagógica, que en términos del sociólogo francés Pierre Bourdieu son el modo de inculpación y la cultura inculcada, son “arbitrarias”, es decir, no son “naturales” o fundamentadas en un principio lógico o biológico indiscutible.

En síntesis, la desaparición de ciertas condiciones materiales objetivas abriría horizontes de libertad para recrear la institución escolar.

Existen lugares comunes dentro de las instituciones, a veces invisibles o a veces invisibilizados, que parecen tener características específicas similares; son inclusivos, diversos, colaborativos.

Resultan también, un campo de batalla en el que se juegan las habituales subjetividades por fuera

del curriculum, como son la construcción y adquisición de conocimientos experienciales, que inspiran a trascender lo vivido.

De eso se trata el aprendizaje colaborativo, sistémico y real. Y de eso también se trata el curriculum oculto, aquel aprendizaje que los estudiantes aprenden y aquel que los profesores no tienen intención de enseñar.

El Rol de los Docentes en la pedagogía democrática

“¿Dónde se aprenden cualidades como la “empatía”, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de interesarse por el bienestar del otro, la capacidad de escuchar, de comprender, de entusiasmar, de motivar, de respetar, de comprometerse con el otro, etc.?”

¿Cómo se aprenden actitudes morales como el sentido de la justicia, la ecuanimidad, la benevolencia, etc.?”
(Tenti Fanfani, 2010, pág. 28)

En la actualidad existe una previsible crisis de roles que también, acaso con más notoriedad, se perciben en ciertas estructuras jerárquicas y verticalistas, como el colegio.

En efecto, la pandemia acentúa las desigualdades en la distribución de recursos estratégicos tales como la propiedad y el ingreso, el poder político, el respeto y el conocimiento científico y sobre todo la tecnología (Dussel, 2020). Es menester investigar el rol del docente en sus interacciones con los CES en los colegios que sí tienen, así como también es afín a los objetivos de esta investigación, conocer las percepciones de los docentes que trabajan en colegios privados secundarios en CABA en los que no existen CES creados aún.

En oposición a los tiempos actuales, a lo largo de la historia se puede encontrar a una (alguna) sociedad en una situación de estabilidad relativa, de equilibrio temporario, como por ejemplo la sociedad francesa del siglo XVII. Es decir, cuando se ha establecido un sistema educativo que funciona según lo esperado, es en ese contexto que los únicos problemas reales que se plantean son de aplicación de lo ya establecido. (Dussel, 2020) y no se presenta ninguna duda grave sobre el objetivo a alcanzar ni sobre la orientación general de los métodos; solo puede, pues, haber controversia sobre la mejor manera de ponerlos en práctica.

En cuanto a los docentes y su formación resulta importante mencionar la investigación en la que habla sobre el “síndrome del conformismo”, esto es un punto muy importante a tener en cuenta por los

reformadores, si es que pretenden avanzar más allá del ritmo actual de las reformas institucionales (Tenti Fanfani, 2010)

Tenti Fanfani explica en su investigación que este “conformismo” resulta mucho más intenso en los medianos y pequeños institutos educativos, ya que en las grandes instituciones educativas los futuros docentes tienden a manifestarse de una manera mucho más crítica y a veces hasta con inquietudes que tienden a ir contra el status quo establecido.

No es raro observar que se enseñen ideologías pedagógicas críticas del autoritarismo pedagógico, de la pedagogía tradicional, etc., utilizando formas y estilos completamente tradicionales (conferencias y clases magistrales pronunciados por individuos que monopolizan la palabra y la autoridad ante auditorios de gente callada que está allí para escuchar y tomar notas, etc.) (Tenti Fanfani, 2010)

También parece existir un largo debate entre quienes pugnan que el déficit mayor de la formación docente es el rol preponderante que se le da a la formación pedagógica, pero además y por otro lado, están quienes sostienen lo contrario; que el mayor desafío radica en que los docentes poseen escaso conocimiento de los contenidos mismos que deberían transmitir.

Se puede apreciar que, a pesar de que hayan cambiado el programa de contenidos, el modo tradicional de ser docente permanece. Es decir, la forma de hablar del docente, de relacionarse con los alumnos y también de ejercer autoridad, estas maneras permanecen invariables e independientemente de los contenidos que los docentes transmitan. Todo recuerdo de un pasado autoritario parece permanecer intacto en las aulas.

Tanto alumnos como docentes deberán encontrar un difícil equilibrio entre lo que ofrece la experiencia escolar y lo que se aprende en otros ámbitos de la vida social. Teniendo en cuenta este planteo de crisis de roles en este cambio de época, Dubet expresa “los docentes (...) no pueden ya contar con un fuerte ajuste previo de las expectativas y están cada vez más obligados a comprometer más y más netamente su personalidad en las relaciones pedagógicas a fin de conquistar un público que ya no les pertenece” (Dubet, 2009 p.29).

Podría también existir una sobre exigencia en el perfil docente; no sólo debe llevar sus tareas profesionales que suelen llevar una abrumadora carga emocional producto de las tensiones cotidianas, también en el ideal debe constituirse en un motivador, un generador de interés y pasión por el conocimiento. Y todo eso mientras intenta enseñar el contenido de su materia. Los docentes, sin embargo,

no pueden ni deben olvidar que son quienes deben contar con una formación ética y ciudadana imprescindible. acorde al rol que inevitablemente ejercerán en las vidas de sus jóvenes estudiantes.

Colegios de gestión privada

Existen autores que señalan una clara tendencia a la preferencia de distintos sectores sociales por la educación privada, al considerarla sustancialmente superior en comparación a la pública. Según Narodowski, es a partir de la década del sesenta que las clases medias en ascenso recurrirán cada vez a los colegios privados para inscribir a sus hijos (Narodowski, 2016).

Por otro lado, y para ejemplificar desde una clase social determinada, desde principio del siglo XX, las familias tradicionales (es decir de clase socioeconómica alta) ya no consideraban necesario e importante educarse en los colegios nacionales públicos (Gessaghi, 2017).

Una de las explicaciones ha estado asociada a la variable socioeconómica entendida en términos de nivel de ingresos de las familias o, más estructuralmente, de crecimiento económico y su consecuente mejora en las condiciones económicas de las familias (Narodowski, 2016)

En línea con las observaciones realizadas por éste autor, en las cuales se explica que los padres tienden a elegir colegios privados para enviar a sus hijos, asumiendo que van a “aprender más y mejor” en comparación a las escuelas secundarias públicas, es que necesitamos indagar qué significa puntualmente esto.

Según Perazza la escuela privada se apropió del significante “calidad” a pesar de que esto pueda ser interpretado de múltiples maneras. En resumen, podríamos entender “Calidad” como; que los alumnos tengan clases frente a los días de paro, la posibilidad de aprender en grupos más reducidos, la posibilidad de una jornada de tiempo completo, entre otras tantas supuestas posibilidades que suelen valorarse en las instituciones privadas (Perazza, 2011)

Para Victoria Ghesaghi, en su investigación sobre “la educación privada y las experiencias formativas de la clase alta en Argentina”, no es, justamente, la distinción entre escuelas públicas y privadas la que registrará las trayectorias educativas de las familias tradicionales en la primera mitad del siglo XX.

Por el contrario, es la dicotomía entre escuelas privadas católicas o laicas, la que irá imponiéndose como relevante en el espacio de instituciones formadoras de los sectores más privilegiados. Esta polaridad se va a orientar hasta la actualidad -aunque con distintos énfasis- en la particular integración de la clase alta en el sistema educativo (Gessaghi, 2017)

Para Narodowski, la relación entre ingresos, ascenso social, crecimiento económico y educación privada, cuanto más es planteada en forma compleja atendiendo a todas sus dimensiones y matices, presenta una mayor consistencia interpretativa (Narodowski, 2016)

Existe un problema de base a la hora de considerar el factor económico, predispone a suponer que si frente a un proceso de crecimiento económico, los sectores de mayores recursos están destinados a enviar a sus hijos a las escuelas privadas y los de menores recursos a las escuelas públicas (Narodowski, 2016) si esto fuera realmente así, es poco lo que la política podría hacer: las variables macroeconómicas y macrosociales se impondrían sobre las políticas públicas, a las que no les quedaría otro camino más que resignarse frente a estas presiones estructurales o a lo sumo ‘regar y rezar’ (A.Rivas, 2015)

El tradicional sector estatal aún conserva su comportamiento centralizado y burocrático, una especie de “Estado docente”, en cambio la diversidad de oferta pedagógica escolar asociada al sector privado, permite principalmente a los sectores socioeconómicos medios y altos satisfacer sus preferencias y demandas educativas (Perazza, 2011).

Mientras que la postura del Estado avala indirectamente la opción de elegir escuela (se conoce como free school choice en el sentido de la literatura internacional) pero solamente para los sectores sociales que poseen los recursos para hacerlo (Narodowski, 2016), con lo cual ésta “libertad de opción” se encuentra, en verdad, directamente relacionada a la capacidad adquisitiva.

Mientras que Victoria Gessaghi se basa en el trabajo de Laura Cerletti (Cerletti, 2014) para coincidir en una mirada opuesta a la de Narodowski, y describe cómo los sectores populares evalúan y eligen con mucho cuidado y lógicos temores a las escuelas que eligen para sus hijos, así como también documenta que el sentido de la escolaridad no solo alude a la calidad pedagógica de las escuelas, sino también a la experiencia integradora con distintos sectores sociales en los que transitan los niños al desarrollar su escolaridad (Gessaghi, 2017).

Los padres de los alumnos de colegios privados, en cambio, no mencionan en las entrevistas realizadas, la importancia de la experiencia social por fuera de sus círculos sociales. Muy por el contrario, la tendencia en la clase alta resulta puramente endogámica.

Los relatos de las personas entrevistadas por Victoria Gessaghi, hacían hincapié en vincular la experiencia escolar con toda una gama de actividades de socialización entre los padres de los alumnos, miembros de la institución. En definitiva, estas escuelas privadas son, especialmente, espacios de socialización principalmente para los padres.

Una de las observaciones más notables de Victoria a lo largo de su investigación fue la siguiente; “Conocido y familiar son dos categorías que se van a enlazar constantemente en el discurso de los entrevistados” (Gessaghi, 2017, pág. 78)

Respecto a la supuesta tendencia de que en los colegios privados los cursos son más pequeños (menos numerosos) en comparación a sus pares públicos, en los colegios privados eso también se podría percibir como una cuestión de exclusividad.

No tiene que ver con el hecho de que sus hijos reciban más atención o con que la maestra pueda cuidar mejor de todos, con la contención o hasta con favorecer el proceso de aprendizaje, sentidos que adquiere la escuela para las clases medias y populares.

La selección de un colegio es también una apuesta por el presente de los adultos a cargo de niños. Que los hijos vayan a determinada escuela implica, para sus progenitores, comenzar a participar de una serie de relaciones que para algunos es la extensión de un mundo cotidiano y para los recién llegados es la posibilidad de inclusión en un club con un estilo de vida, que brinda accesos diferenciales (Moyano, 2012)

Las escuelas de las familias tradicionales son aquellas que fundamentalmente forman en valores y justamente son diferentes de las escuelas de excelencia bilingües.

Para muchos, la calidad de la educación no se mide en términos estrictamente pedagógicos, sino que se define según ciertas cualidades asociadas a la familia y a tradiciones vinculadas a la educación católica.

A partir de 1960, ante la masificación de la educación pública y la expansión de la sociedad de consumo, la clase media alta eligió a las mismas escuelas privadas que le garantizaban una ventaja a partir del efecto pares: la escuela integra una tradición familiar, pero a la vez es la misma escuela que eligen otras familias que integran la red de relaciones de las familias tradicionales. Es por eso que decimos que estas escuelas garantizan una socialización entre iguales.

Para finalizar este capítulo es muy importante tener en cuenta, de existir una genuina intención de avanzar en políticas que generen innovaciones en los IFSD (Institutos de Formación Docente), que

posiblemente los programas de reforma sigan fracasando porque las definiciones problemáticas de los funcionarios y de los expertos no coinciden con la visión de la mayoría de los agentes de las instituciones escolares. (Tenti Fanfani, 2010)

La pandemia y los Centros de estudiantes

“...se ha llevado la materialidad [de la escuela] de repente [...] es como si un tornado, como si una fuerza absorbente hubiera levantado las escuelas y hubiera dejado solo a los niños y los profesores». Esto invita a pensar por qué seguir con las rutinas escolares, pues «ya no es una imposición», o a decir que uno hace lo que hace porque cuando llegó a la escuela le asignaron un aula, un grupo de alumnos, un horario de clase, una asignatura.

Pero ahora, de repente, todo se ha desvanecido en el aire...” (Dussel, 2020, pág. 76)

Como explica Inés Dussel. la cuarentena –o, dicho más formalmente, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)– trastrocó las temporalidades de cada una y cada uno de nosotros. Los tiempos se superponen, se desdibujan las diferencias entre días hábiles y fines de semana o feriados, se confunden los horarios. Trabajo, cuidado, limpieza, pedidos online, abastecimiento de alimentos y cuestiones esenciales son tareas que se suceden de manera circular (Dussel, 2020)

En este nuevo escenario, se intentó sostener, de diferentes maneras, cierta continuidad educativa. Se hizo de forma intermitente para algunos, sin lograr contactar a otros –el intento no solo da cuenta del fracaso, sino también de la prepotencia de intentarlo–; pero la llegada de cada actividad, la cita para una reunión a través de cualquier plataforma virtual a las que nos hemos habituado, la preparación de una clase o de recursos didácticos funcionan también como organizadores de la temporalidad.

De un tiempo que desde ya es otro, diferente al que se construye en las instituciones. Los contenidos se adecúan, pero esa nueva noción del tiempo no por ello deja de tener impacto como organizador de las dinámicas familiares.

Lo percibimos con mayor claridad ahora, cuando necesitamos hacernos un tiempo para trabajar, preparar una clase, leer, ayudar a alguien con una actividad o estudiar

El derecho a la educación superior se fue haciendo un lugar, en diversas instituciones, impulsado por grupos de profesores y por centros de estudiantes activos.

Nadie puede afirmar cuánto durará la pandemia, si se trata de meses o años.

Así, los equipos docentes, los centros de estudiantes y las autoridades empezaron a trabajar para diseñar un tiempo (sin precisión) de formación no presencial.

Lo hicieron desde condiciones heterogéneas, en algunos casos muy adversas a los desafíos que plantea el nuevo contexto.

La postpandemia puede convertirse en una especie de restauración/reconstrucción de los sistemas escolares tal como existían antes de esta emergencia (Dussel, 2020).

Es importante aclarar que esta es, literalmente, una oportunidad histórica para re-pensar las situaciones institucionales entre docentes y estudiantes.

O seguir igual y hacerse cargo de las consecuencias.

Problema: ¿Cuál es la percepción de los docentes de los colegios privados en CABA respecto al valor pedagógico de los centros de estudiantes?

Objetivo general: Analizar la opinión de docentes acerca del posible valor pedagógico de su trabajo articulado con los centros de estudiantes en los colegios privados de CABA.

Objetivos específicos:

1. El primer objetivo será describir cómo los docentes perciben a los centros de estudiantes.
2. El segundo objetivo será explorar la postura de los docentes respecto a su percepción sobre el valor pedagógico de los centros de estudiantes.
3. El tercer y último objetivo será Indagar de qué manera los docentes perciben que pueden articular su labor con los centros de estudiantes.

Hipótesis: Este trabajo es descriptivo y no plantea hipótesis, pero se postula el supuesto de que los docentes pueden ayudar con la creación de un centro de estudiantes, si los mismos se lo solicitan.

De esta manera se busca medir percepción e intención (de acción) a la vez.

Tipo de investigación:

En este estudio se llevará a cabo una investigación cualitativa de tipo exploratoria-descriptiva, de corte temporal transversal.

Se tomará como fuente de datos las entrevistas realizadas en forma virtual. El tipo de técnica a utilizar será entrevistas semiestructuradas y en profundidad, de elaboración propia, a docentes de escuelas secundarias privadas con o sin Centros de estudiantes, ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires. La unidad de análisis son los docentes que trabajen en colegios privados en CABA.

La muestra es no probabilística y es elegida en forma intencional en un muestreo por conveniencia y busca abarcar la mayor diversidad posible entre sus entrevistados, su heterogeneidad es necesaria para abarcar distintas opiniones.

De los cinco entrevistados, dos son docentes de informática, uno docente de historia, otro es docente de psicología y por última una asistente social que trabaja activamente en el centro de estudiantes de su colegio. Todos ellos enseñan en colegios privados secundarios de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de las narraciones obtenidas en las entrevistas, se realiza un análisis inductivo de los datos. Se preservan los nombres completos y las escuelas de las docentes para resguardar su anonimato.

Análisis e interpretación de datos

Para analizar los datos obtenidos en las entrevistas, se los clasificará en cinco categorías temáticas; la percepción general sobre los CES, la Opinión sobre el bienestar de los alumnos, la postura personal tomada sobre la ley nacional de CES” del 2013, la 4ta categoría es la que considera la hipotética posibilidad de que pueda articular su trabajo con los CES, y por último la quinta categoría es si ayudaría desde su rol de docente, a promover de alguna manera la creación de los CES en el hipotético caso si los alumnos así lo pidiesen.

Percepción general sobre CES

En el trabajo de campo la primera categorización de las preguntas iba orientada a la opinión general que tenían los docentes y la asistente social sobre los Centros.

Las representaciones de los docentes se componen de vivencias que pueden surgir tanto en el ámbito laboral de la docencia durante su adultez, como en su juventud en calidad de estudiantes. Las edades de los docentes entrevistados varían desde los 25 hasta los 51 años.

Una entrevistada es asistente social y articula sus funciones laborales permanentemente con el Centro de Estudiantes del colegio en el que trabaja. Ella explica que en su juventud no pudo participar en uno, aunque aclara que le hubiera gustado mucho. Esto remite al contexto social heredado de la última dictadura argentina, la entrevistada comenzó la escuela secundaria en 1983. En aquellos años, con el ocaso del régimen militar, la sociedad argentina poco entendía, poco le permitían entender, sobre las incipientes prácticas democráticas que se avecinaban con la presidencia de Raúl Alfonsín.

Otros dos entrevistados hicieron mención que en su juventud participaron de asambleas en la escuela, de acuerdo a distintas necesidades puntuales, y que les hubiera gustado ver más participación como tener un Centro de estudiantes en sus adolescencias.

Respecto a los últimos dos entrevistados, profesores informáticos ambos, resaltan de forma categórica que nunca participaron en Centros en su juventud. Uno de ellos explica que la única experiencia cercana que tuvo fue en el profesorado Joaquín V González, ya de adulto, que en ese establecimiento si bien existía un Centro constituido, tampoco lo invitaban a participar.

En un claro ejemplo de repetir círculos y destinos, pareciera que los adultos-ahora docentes- tienen una actitud hacia los CES, similar a la de sus juventudes.

Parafraseando a Dewey (Dewey, 1995) esto no sería, justamente, un modo de vivir y ser en sociedad. En donde existe una fuerte implicación entre sus miembros, a través de la participación en los temas que son de interés común, es lo aprendido en la práctica cotidiana, lo que supera a lo que la teoría pueda explicar, el conocimiento significativo que sólo se puede aprender en los hechos y se construye con experiencias conjuntas, especialmente durante la juventud.

Al ser consultados por la operatoria de los CES en pandemia, todos los docentes opinaron que, estando ya creados, deberían funcionar igual a pesar de la virtualidad, necesaria en aislamiento. Resulta particularmente llamativo este único punto de acuerdo total entre los 5 entrevistados, el cómo los docentes consideran que pueden funcionar los CES incluso en situaciones excepcionales como las vividas durante la pandemia. Una entrevistada hace la salvedad del proceso de elección entre los estudiantes para el CES; *“...tuvimos dificultades para lo que fuera elección de representantes, eso es más complejo porque los pibes se tienen que conocer en persona, el primer año de la pandemia estuvieron en la virtualidad y conocían un "cuadradito", no conocían al otro”*. Esto significa, por tanto, que a los alumnos les costaba más confiar en las elecciones de las personas que conformarían al Centro.

Opinión sobre bienestar de los alumnos

Respecto a la percepción acerca del bienestar de los alumnos en general, en algunos docentes se pudo apreciar que prefieren otras vías de comunicación por parte de los estudiantes, hacia el cuerpo docente o la institución educativa. Como por ejemplo cartas anónimas con inquietudes puntuales dejadas oportunamente en un buzón de consultas.

Este accionar es incompatible con la justicia curricular que se pretende alcanzar. Es, apenas, otra forma de expresar el currículo oculto.

El currículo también juega un papel muy importante en la educación, Cornell explicaba el concepto de justicia curricular al que identificaba con tres principios imprescindibles en el curriculum; la atención de los intereses de los menos favorecidos, la participación, escolarización común (principio de ciudadanía), y la producción histórica de la igualdad (Terigi, 1999). El resto de los docentes opina que el CES es la mejor opción que podrían tener los estudiantes para expresar sus necesidades, dentro del colegio. Todos hacen referencia al aprendizaje significativo que supone, esto sirve para poder conocer y explicar las propiedades y condiciones del aprendizaje, vinculadas a maneras realmente eficaces de ocasionar cambios cognitivos estables, es, nada menos, la adquisición y retención de cuerpos de conocimiento a largo plazo (Cobos, 2018).

La cuestión presupuestaria es nombrada por la mitad de los docentes entrevistados, algunos mencionan las diferencias entre las gestiones de las escuelas, en base al presupuesto con el que cuenta la institución, y por lo tanto en sus recursos para una supuesta enseñanza de calidad.

Laura Cerletti menciona una diferencia de vital importancia respecto a cómo los sectores

populares evalúan y eligen con mucho cuidado y lógicos temores a las escuelas que eligen para sus hijos, así como también documenta que el sentido de la escolaridad no solo alude a la calidad pedagógica de las escuelas, sino también a la experiencia social que transitan los niños al desarrollar su escolaridad (Cerletti, 2014) el cómo llegar al “otro”, al que no conocen ni, necesariamente, comparten una similar realidad económica.

Para los entrevistados había una coincidencia bastante general en que el centro de estudiantes era el mejor espacio de debate en el cual estas experiencias sociales se desarrollaban

Opinión sobre la ley nacional

De las cinco personas entrevistadas, cuatro estuvieron de acuerdo y uno en desacuerdo con la ley nacional. Ese entrevistado en particular, parte de una concepción ontológicamente distinta a la planteada por la obligatoriedad de la ley, para el entrevistado no tiene sentido en plantear a los CES como algo obligatorio por ley; *“No estoy de acuerdo. Esa es una ley muy negativa. Cuando esa ley salió yo iba al secundario y la vi con muy malos ojos. Porque esa ley plantea una obligación de generar institucionalmente centros en todos los colegios, y por lo tanto mandata y le da el poder (únicamente) a los directivos...”*

Otro de los entrevistados explica que, si bien está muy de acuerdo con la ley, el problema con la misma, es el mismo problema que tienen todas las leyes en el ámbito educativo, la dificultad y demora en ser efectivamente aplicadas en la práctica diaria de manera permanente. El docente ejemplifica con lo complicado que resulta la implementación de la ESI en la mayoría de las escuelas, teniendo en cuenta que es una ley promulgada hace más de una década; *“Pero si estamos teniendo problemas para implementar la Ley de educación Nacional, que es del 2006, hay muchas cosas hoy (como la ESI) que se siguen resistiendo, que generan controversia. Si eso que es del 2006, cuesta implementarlo, no me quiero imaginar sobre esta (otra) ley que es del 2013”*. Los otros tres entrevistados están de acuerdo con la ley, con pequeñas diferencias, al menos desde lo discursivo.

Opinión sobre valor pedagógico de los CES

Respecto al valor pedagógico de los CES, es muy marcada la diferencia entre tres docentes que le ven un gran valor pedagógico y los otros dos docentes que resulta prácticamente imposible que se lo encuentren.

Una entrevistada afirma *“Sí, porque habilita a aprendizajes, invita a respetar tiempos, convivir, proponer, división de tareas, liderazgo, formas de comunicación”*, mientras que explica *“...Para mí hay mucho de contenido pedagógico, hay mucho aprendizaje en los pibes; todo lo que es negociación, el cómo hablo, cómo discuto con otros, no puedo ante cualquier cosa hacer una fractura del centro de estudiantes e irme, no, tengo que mantenerme ahí y defender mi idea.”*

La misma quería participar durante su juventud pero el contexto político y social del país no lo permitía. Hoy en día resulta una férrea defensora de los Centros de Estudiantes.

Mientras que, en el extremo opuesto, uno de los docentes expresa *“...Yo pienso que (los CES) no tienen valor pedagógico. Los alumnos, quizás, al no saber qué es la pedagogía y demás, podrían decir no me gusta tal profesor, por confusión nomás”*, testimonio muy parecido al del otro docente en la misma postura; *“Para mí no tiene relación con lo pedagógico, los alumnos de los CES podrían evaluar nuestro trabajo docente, no muchos docentes soportarían algo así, y ahí el CES pasaría a ser el malo de la película, ¿no?”*

Estos temores demuestran una preocupación particular, por parte de nada menos que la mitad de los profesores entrevistados, por ser evaluados a nivel laboral por los centros de estudiantes, como si el problema de esto es que funcione, y juzgue, por fuera de la órbita de la familia endogámica docente. Según lo explicado durante el marco teórico, para Sartori no alcanza con comprender qué significa la palabra “democracia”, la democracia realmente se aprende en los hechos; en el cómo se construye, por lo tanto es una construcción conjunta permanente.

De hecho, esto mismo concluye a su manera, la entrevistada que es asistente social: *“El pibe que pasó por un centro de estudiantes tiene un bagaje extra que no lo tiene el que no lo vivió”*. Afirmó con toda seguridad. Como si Bobbio reencarnara y describiera un autogobierno del pueblo, para el pueblo. Movilizado por sus necesidades mismas, encontrar la forma de expresión y organización, sería sólo cuestión de tiempo. Siempre y cuando estén dadas las condiciones institucionales.

Uno de los entrevistados hace mención de la importancia del conocimiento previo que traen los y las estudiantes, desde sus hogares; *“... Hay muchos discursos en torno a qué vamos a la escuela. Los pibes*

tienen incorporados muchos discursos familiares. Que tienen (como) una mirada más negativa y piensan que quienes participan en los CES, es como buscando sacar algún beneficio personal".

Esto también se puede relacionar con lo explicado por Victoria Gesssaghi anteriormente, en su investigación encontró que los padres entrevistados de alumnos de colegios privados, no mencionan la importancia de la experiencia social, ni de la participación social y popular, por fuera de sus círculos sociales.

Las ideas preconcebidas que tienen respecto a la participación política hace que suelen manejarse en sus círculos conocidos, con sus ideas establecidas.

Lo "conocido" o lo "familiar" parece tener un significado determinante en estos entornos.

Opinión acerca de articular su trabajo con CES

Todos los docentes piensan que pueden articular su labor profesional (como profesores) con un Centro creado, con sus actividades propias de su conocimiento y experiencia, dando charlas o incluso con diversos proyectos que incumben su conocimiento profesional no relacionado a la docencia. A uno de los entrevistados, sin embargo, le preocupa el estatuto docente en tanto participación "dentro" del CES, ya que la actividad política partidaria está expresamente prohibida en el mismo.

También todos opinan que la posibilidad de articular su trabajo profesional con un Centro de estudiantes podría realmente llevar a aprendizajes significativos.

El mejor ejemplo de un profesor con buena predisposición se puede encontrar en este entrevistado; *"Sí, por supuesto. Yo trabajando como profesor de psicología en una de las escuelas enseño sobre ESI, y es un tema muy complejo en el que todavía se sigue aprendiendo de qué hablar, qué profundizar y que ya no. Hay muchas leyes que tienen que ver con la construcción de la subjetividad, y que impactan profundamente en los pibes. Y cómo eso impacta también a nivel convivencial".*

También opina de esta endogamia, ya no sólo docente, sino también de las familias de los alumnos, que tienden a enviar a sus hijos a los colegios, privados, ya conocidos por la familia porque miembros anteriores ya fueron estudiantes de esas instituciones.

"Sí, promovería la creación de un centro de estudiantes si los alumnos me lo piden, pienso que es necesario. En las escuelas privadas que he visto, pienso que hay una impronta muy endogámica, muchas cosas no se

cuestionan".

La asistente social entrevistada expresa que articula permanentemente, y con notable orgullo, su trabajo con el Centro de estudiantes ya creado en el colegio Salesiano en el que trabaja.

Por último, un entrevistado que trabaja de docente de informática, explica que hoy en día su trabajo profesional es requerido de múltiples maneras tanto por alumnos como por compañeros laborales dentro del colegio; *"Sí, se podría trabajar tranquilamente el contenido de mi materia, con el CES. Una página web donde los chicos puedan subir sus reclamos, o plantearlo como crear una aplicación, por ejemplo.*

La tecnología está en todos lados".

Conclusiones

Para finalizar, esta investigación ha aclarado las preguntas iniciales, pero deja otras nuevas, abiertas. Que exista una ley nacional desde el 2013 no implica necesariamente se cumpla, eso queda demostrado. Los y las docentes son sólo un síntoma más de un sistema educativo que parece haber alcanzado su techo, pero parece destinado a no encontrar su piso.

Es en este marco que lo explorado y analizado deja amargas perspectivas para el futuro de cualquier gobierno si no se toman medidas por fuera del sistema educativo, cuya falta de autocrítica y de autoevaluación se ha vuelto demasiado evidente.

Casi la mitad de los entrevistados expresó tener miedo a ser controlados, de alguna manera, en cuanto a su calidad como docente, por los Centros de estudiantes. Es decir, le temen. Pero, sin embargo, todos coinciden en que ayudarían a crear los Centros, si los estudiantes se lo pidiesen.

Hay contradicciones en los discursos de determinados docentes que pueden tener distintos orígenes, la casi totalidad de los docentes entrevistados no contó con un Centro de estudiante en su juventud, pero la mitad expresó que les hubiera gustado y mucho contar con uno. Existió un grupo muy especial de docentes, profundamente marcados por la ausencia de CES en su juventud, que hoy en día apoyan de manera incondicional a los Centros.

Como se ha visto a lo largo de la investigación, la ley nacional sobre centros de estudiantes, por sí sola, no parece haber generado ningún cambio trascendental en cuanto a la creación de nuevos Centros.

Es entonces en este momento que los docentes podrían jugar un papel desequilibrante en la creación de estos centros de estudiantes.

No es difícil predecir que el futuro de la educación en Argentina está en una encrucijada. Indefectiblemente, y al margen de lo que pase con los Centros de estudiantes, las generaciones más jóvenes no tienen la paciencia, o el sometimiento, de las anteriores. No van a esperar para hacerse escuchar.

Los educadores, pasan a estar más que nunca bajo el ojo crítico de los demás, que el docente argumente con que no está preparado no puede sostenerse como argumento de vulneración de un derecho.

En tiempos de enormes cambios generacionales, con otras expectativas de vida muy distintas y con los inevitables devenires que eso conlleva, gracias a la tecnología misma, determinados docentes quedan y quedarán cada vez más expuestos a la opinión de los demás respecto a su desempeño.

Pareciera ser, inevitablemente, el momento de preguntarse qué tipo de docentes necesita y pide la sociedad, habrá que cambiar los criterios objetivos de ingreso y medir cómo son percibidos los docentes con nombre y apellido, por los alumnos pero como un colectivo, ya nunca más individualizándolos, segregándolos y castigándolos.

Basarse en el expertise profesional del docente a formar, y que además tenga una relación real y demostrable para enseñar contenidos determinados por un título de grado acorde, parece ser el primer criterio objetivo a reestablecer.

Es necesario también establecer algo más que un antiguo estatuto docente, al que ningún padre o madre de un alumno le va a prestar atención mientras las necesidades educativas de sus hijos están insatisfechas por un sistema educativo hecho para segregar, maltratar y expulsar, estableciendo esa forma de trato (el maltrato) como algo patológico y normalizado.

Se avizora un cambio de época que marca las -nuevas- pautas sociales de deconstruir un sistema verticalista, endogámico, paternalista y patriarcal hacia uno más horizontal, abierto y equitativo, que aprenda a escuchar a los alumnos.

Es menester considerar una nueva y sugerida escala salarial según determinados títulos de grado y otros elementos que objetivamente demuestren su formación profesional y capacidades competitivas y demostrables, sujetas a la calificación pública al ser todas las clases obligatoriamente grabadas y subidas a YouTube o plataforma similar, sean clases presenciales o virtuales.

A modo de ejemplificar la evidente necesidad de replanteos sociales, que, de lo contrario, llevarán a inevitables fracturas en el sistema educativo nacional, se puede afirmar que el sistema educativo argentino oculta sistemáticamente las necesidades de las y los estudiantes autistas.

“Nada sobre nosotros, sin nosotros” es un concepto fundacional mencionado en La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), la misma se aprobó en el 2007 y se ratificó en el 2008 y señala un cambio paradigmático de las actitudes y enfoques respecto de las personas con algún tipo y grado de discapacidad.

Argentina es uno de los países firmantes.

En Argentina los y las autistas son permanentemente discriminados y excluidos del sistema educativo y es tiempo de denunciarlo.

Es importante mencionar la importancia que adquieren los pactos internacionales que firma el Estado argentino, teniendo en cuenta la reforma constitucional de 1994, los mismos adquieren máxima jerarquía en la pirámide constitucional.

Esto es un apartheid educativo del que tampoco ningún congreso pedagógico parece estar hablando, porque viene sucediendo desde siempre por ser presos conceptuales de un pasado autoritario y psicoanalítico.

Pequeña pero necesaria aclaración; el psicoanálisis es sólo un enfoque mayoritario en Argentina y en Francia, para el resto del mundo es de 3er orden. Tampoco puede explicar al autismo.

Tan sólo un enfoque de otra época decidiendo los destinos de una Nación.

Traten de pensar unos minutos qué tendría para decir un alumno autista de 15 años acerca de sus necesidades, en su Centro de estudiantes. Si tuviera la suerte de tenerlo.

Eso es empatía.

Bibliografía

- A.Rivas. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países*. Buenos Aires: CIPPEC-Natura.
- Bobbio, N. (89). *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la Política- p 235*. Mexico: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura,*. Barcelona: Graó.
- Bonavena. (2012). *“El movimiento estudiantil secundario: del golpe de Onganía al Cordobazo”*. Obtenido de www.memoria.fahce.unlp.edu.ar:
www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1734/ev.1734.pdf
- Cerletti, L. (2014). *Familias y escuelas: tramas de una relación compleja*. Buenos Aires: Biblos.
- Cobos, V. J. (2018). *El aprendizaje significativo y su relación con los estilos del aprendizaje*. Obtenido de <https://revistadigital.uce.edu.ec>: <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/>
- Contreras, P. (2018). <https://www.redalyc.org>. Obtenido de Democracia y participación ciudadana: Tipología y mecanismos para la implementación:
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/280/28059953014/html/index.html>
- COROMINAS, A. (1994). *La comunicación audiovisual y su integración en el Curriculum*. Barcelona: Graó.
- Dahl, R. (1989). *La democracia y sus críticos*. Paidós: Barcelona.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dubet, F. (2009). Las paradojas de la integración escolar. p 209. Obtenido de <https://www.redalyc.org/>:
<https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539801010.pdf>
- Durkheim, É. (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Schapire.

- Dussel, I. -F.-P. (2020). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>. Obtenido de Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Flacso. (5 de Junio de 2014). Obtenido de “Participación y política en la escuela”:
<https://www.flacso.org.ar/noticias/participacion-y-politica-en-la-escuela/>
- Galván, L. M. (2017). *La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana*. Obtenido de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100179
- Gessaghi, V. (2017). <https://www.scielo.br/>. Obtenido de La educación privada y las experiencias formativas de la clase alta en la Argentina:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/BdBxDxRWWmHXWSTmQjDdxJ/?lang=es>
- Guevara, C. O. (2016). *La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares*. Obtenido de
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4768/476855013008/html/index.html>
- Hart, R. (1993). . *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti N° 4, UNICEF.
- La capital*. (2020). Obtenido de www.lacapital.com.ar: <https://www.lacapital.com.ar/educacion/los-centros-estudiantes-tiempos-cuarentena-n2581535.html>
- Mansilla, J, y Beltrán J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas.
- MANZANO. (2009). “Las batallas de los “laicos”: movilización estudiantil en Buenos Aires, septiembre-octubre de 1958”. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y americana Dr. Emilio Ravignani*.
- Más Rocha, S. M. (2016). *El Estado y la regulación de la participación*. Obtenido de
<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/>:
<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/8%20M%C3%A1s%20Rocha.pdf>
- Moreira, M. (2005). *Aprendizaje significativo*. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS.
- Moyano, I. R. (2012). Capital cultural y estrategias educativas de las clases altas. *onencia presentada en I Reunión Internacional sobre Formación de las Elites - La Formación de las elites: nuevas investigaciones y desafíos contemporáneos*. Flacso.
- Narodowski, M. (2016). *EL CRECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PRIVADA EN ARGENTINA: OCHO EXPLICACIONES PARADIGMÁTICAS*.
- Perazza. (2011). *Apuntes sobre la educación privada*. Buenos Aires: Aique.
- Peter Berger y Thomas Luckmann. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Pineau, P. (2014). *Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)*. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/er/a/VCsbkcBpkgF39g9vFyd3qfz/?lang=es&format=pdf>
- Sartori, G. (1993). *Qué es la democracia?*. Mexico: Editorial Patria.
- STEVE. (2003). *La tercera revolución educativa- La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Tenti Fanfani. (2010). *Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros*. Obtenido de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005903.pdf>: <http://www.bnm.me.gov.ar/>
- Terigi, F. (1999). *Curriculum- Itinearios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Tünnermann Bernheim, C. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>: <https://www.redalyc.org>
- Veleda, C. (2007). *Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Prometeo.
- Verdún, N. (2016). *La integración de las “nuevas” tecnologías a la enseñanza. Experiencias formativas docentes en escuelas secundarias de Río Negro*. Obtenido de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/8%20Verd%C3%BAn.pdf>: <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/>
- Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje significativo de Ausubel. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*.
- Vior, S. (2008). *La política educacional a partir de los 90*. Obtenido de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a04vior.pdf>: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar>

Anexo

Modelo de Entrevista

Nombre sin apellido:

Edad:

¿Qué conoce usted acerca de los Centros de estudiantes?

¿Como piensa usted que los alumnos pueden expresar sus ideas y necesidades dentro de un colegio?

¿Ha trabajado en un establecimiento educativo que cuente con un Centro de Estudiantes? ¿En Colegio privado o público?

¿Considera usted que los Centros de estudiantes puedan funcionar bien incluso en pandemia?
¿Porqué?

¿Considera que los estudiantes son lo suficientemente escuchados de acuerdo con sus necesidades en el establecimiento educativo en el que usted trabaja?

¿Cómo percibe usted que los estudiantes se toman la participación en un CES?

¿Considera usted que un centro de estudiantes tenga valor pedagógico? ¿Porqué?

¿Está de acuerdo con la existencia de un centro de estudiantes obligatoria por ley, por cada institución educativa?

¿Promovería usted la creación de un centro de estudiantes en el colegio secundario en el que trabaja, si los alumnos se lo solicitan?

Grilla para análisis de entrevistas

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	FRASES DE LOS DOCENTES (Entrevistado1, E2, E3, E4, E5)	INTERPRETACIÓN
Opinión sobre CES	E1: " Conozco bastante, tengo la suerte de trabajar en un colegio que tiene uno creado como tal, en los otros colegios en los que trabajé, que son públicos, no contaban con CES. Diría que en la mitad de los colegios en los que trabajé, no había centros de estudiantes. E1: "Me da la sensación de que el CES perdió fuerza en pandemia, pero como todo. Lo primero que se intenta recuperar de la pandemia es el hábito de estudio." E1: "(Como estudiante) He participado en algunas asambleas, durante el año 2003. Pero nunca tuve centro de estudiantes como tal, era más por demandas y necesidades puntuales de cada curso" E1: "Hay muchos discursos en torno a qué vamos a la escuela. Los pibes tienen incorporados muchos discursos familiares. Entonces el que participa en centros de estudiantes viene con otro tipo de demandas. Pueden ser vistos con capacidad para gestionar, hacer propuestas, dialogar con las autoridades o profesores, pero hay otros	Los docentes tienen muy diversas percepciones sobre los Centros, quienes tuvieron alguna experiencia similar en su juventud, suelen luego tener una opinión favorable sobre la importancia de tener un CES. Sin embargo, se hace mención por parte de varios entrevistados, de fallidos intentos por crear un CES. Los dos docentes informáticos tienen un desconocimiento abrumador en general sobre ciudadanía. Todos los docentes consideran que los CES deberían poder operar incluso en pandemia.

que tienen una mirada más negativa y piensan que quienes participan en los CES, es como buscando sacar algún beneficio personal"

E2: " Cursé en 2 colegios en la secundaria. En mi primer colegio secundario, teníamos como esos centros de estudiantes "fantasma", que son armados por los directivos, y funcionan simplemente como una caja de resonancia de las noticias que quieran dar los directivos. No tenía mucha vida. No estuve en centros de estudiantes propiamente dicho en mi etapa como alumno, aunque me hubiera gustado mucho"

E2: "Formé (luego) parte del CES de mi facultad donde hice el profesorado. Con lo cual conozco la lógica política de los CES"

E2: "No pude trabajar, aún, en un colegio que tenga CES. En el colegio privado en el que trabajo no hay chances, es el despotismo absoluto"

E2: " La pandemia es simplemente un ejemplo de una eventualidad posible. Los centros de estudiantes deberían poder funcionar incluso en pandemia"

E3: "Conozco muy poco sobre CES. Nunca tuve la experiencia de formar parte (como estudiante) y el otro punto es que tampoco me interesa, digamos. Quizás porque desconozco, justamente, las funciones del CES"

E3: " Creo que sí, porque así como las clases siguieron, o por ejemplo el gabinete psicopedagógico que siguió trabajando igual, es lo mismo con el CES, de alguna manera siempre van a estar presentes (en el caso de que haya CES) porque las necesidades lo están"

E3: "A algunos alumnos realmente les interesa debatir y son por ahí los que siempre llevan al curso adelante, que están presentes en todas las cuestiones que hay que decidir entre todos. Esos sí van a querer participar en el CES. Yo en el joaquin V gonzalez no participaba, yo soy informático, y generalmente los que participaban eran los de sociales (historia, por ejemplo), nosotros éramos los sapos raros los de informática, no nos metíamos con nadie, no teníamos mucha intervención. No todos tenemos las mismas ganas de participar, y menos si no nos incluyen"

E3: "Nunca trabajé en un colegio con CES, en ninguno de los colegios en los que estuve"

E4: "Para mí, más allá de que haya una reglamentación para que haya en todas las escuelas es algo que tiene que estar, es algo constitutivo, para mí, de una escuela."

E4: " Trabajo en un colegio de gestión privada que cuenta con CES, siempre se caracterizó por la participación y la centralidad del pibe, y la palabra el pibe siempre se tenían cuenta, tenemos CES constituido desde hace 12 años.

E4: "considero que los CES pueden funcionar en pandemia. Los chicos lo demostraron, se han seguido reuniendo. Con esta salvedad tuvimos dificultades para lo que fuera elección de representantes, eso es más complejo porque los pibes se tienen que conocer (en persona), un primer año estuvieron en la virtualidad y conocían un "cuadrado", no conocían al otro, entonces tuvimos dificultades creo que tiene que seguir funcionando con las dificultades y las adaptaciones que estuvimos que hacer todos en esta época en todos los ámbitos"

	E4: " No pude participar como alumna de un centro de estudiantes porque no era posible en esa época. Yo también fui a un colegio salesiano, nada más que en la época que yo iba eran varones y mujeres en otro colegio aparte y las monjas nos pedían que cada curso tuvieran 2 representantes, (si bien) eso no era un centro de estudiantes pero la representación "tenía que estar", mi secundaria era post-dictadura yo empiezo en el 83, había cosas que se van modificando despacio y de a poco porque había miedo, una democracia con mucho miedo de que volvieran. Las representaciones eran estas, las familias con miedo mucho miedo"	
	E5: "Trabajé en un colegio de gestión privada que contaba con CES. Pienso que (en general) no se lo toman (los alumnos) con suficiente seriedad, en la poca experiencia que tengo en el tema, pienso que también es lógico como cualquier otra actividad extraescolar. Tampoco la idea es que el Centro de estudiantes por sí solo arregla todo"	
	E5: "Sólo en una escuela de las tres en las que trabajé tenía un CES, no parecía ser un tema importante en los otros colegios (privado y público) que no hubiera un CES constituido" E5: "Si se pudo continuar con la educación en la pandemia, como se pudo, no veo impedimento para que funcione un CES en pandemia también, podría incluso funcionar mejor" E5: " Nunca participé en CES en mis años en el colegio"	
	E1: " Los alumnos pueden intentar comunicarse con profesores, directivos, puede ser también con el rector de la institución, pero lo cierto es que los Centros de estudiantes son mucho mejores para esto, tienen como otra iniciativa, no sólo resolver de manera reactiva ante	
Opinión sobre bienestar de los alumnos		Los docentes encuentran varias cuestiones a ser mejoradas a nivel institucional, tales como la incorporación de distintos

	una (determinada) situación, si no hasta ser preventivos o incluso para instalar temas" E1: "Más allá de los estilos institucionales de cada escuela, o incluso distintos enfoques acerca de cómo incorporar a las familias, tienen que haber buenos métodos para evaluar o percibir qué les está pasando a los estudiantes, para poder abordar esas temáticas" E1: "No pienso que tampoco exista una relación directa entre tener centro de estudiantes, y que los estudiantes sean escuchados automáticamente" E2: "Además de los Centros de estudiantes las agrupaciones políticas armadas por los mismos estudiantes de la secundaria también son excelentes espacios de expresión de ideas, de trabajo intelectual" E2: " A nivel institucional (pienso que) el eje son las cuestiones presupuestarias. Yo trabajo en 2 escuelas públicas, las diferencias presupuestarias son muy notables. Uno tenía buen presupuesto y el otro, no. En una escuela había pizarras digitales, pero la otra escuela queda en la puerta de una villa, entonces no había nada. No sólo tenían acceso a las herramientas digitales, estaban acostumbradas a usarlas. En cambio, en la escuela con menos recursos los chicos no sabían cómo hacer, no tenían forma de saber. Por ejemplo, no sabían cómo armar los asuntos del email, incluso hubo un par que escribían a veces todo en el asunto del mail, cuando en verdad querían escribir en el cuerpo del email. Todo pasa por el presupuesto" E2: "No siento que hayan sido escuchados nunca. Ni en el privado ni en el público. No siento que los colegios hayan	(algunos realmente novedosos) enfoques acerca de cómo poder comunicarse mejor con las familias de los alumnos, o con los alumnos mismos. También la cuestión presupuestaria es mencionada que impacta de lleno en los recursos educativos disponibles. El docente E2 opina que en ninguna de las tres instituciones educativas en las que trabajó a los alumnos se los escucha lo suficiente, los otros 4 docentes sí piensan que en las instituciones en las que trabajan se hace todo lo posible por atender sus necesidades. Se recomiendan más colegios con gabinetes psicopedagógicos. E1 y E4 trabajan ambos en distintos colegios de la congregación Salesiana, ambos con centros de estudiantes creados.
--	---	---

hecho todo lo (mejor) posible. No sabría si es un tema de los directivos de los colegios o (algo más macro) político"

E3: " Hoy en día se le da una importancia al rol del estudiante que por ahí años atrás no tenía. Se los escucha más en general, quizás con estas problemáticas (como bullying) los docentes hoy están más presentes, algún tutor, y esto se puede elevar a rectoría"

E3: "Lo que hay que cambiar es el estatuto docente. De una te lo digo. Esta escuela del siglo 21 no se puede seguir rigiendo por este estatuto (antiguo). Yo soy profesor de informática, pienso que toda la educación está regida por las nuevas tecnologías. Todo el sistema educativo está atrasado. Y hay un estatuto docente que es arcaico. También está el tema de los cargos, de la antigüedad, es algo a discutir. A nivel institucional también se puede promover los gabinetes psicopedagógicos, hoy en día es algo que no está en todas las escuelas"

E3: "Tengo la particularidad de que en la escuela en la que estoy trabajando ahora, pienso que son escuchados, tenemos a una rectora muy involucrada porque fue alumna y profesora, y ella tiene una visión muy actualizada de la educación. Pero también entiendo que eso no pasa en todas las escuelas"

E4: " Los espacios por fuera del centro estudiante me parece que terminan siendo (como) más individuales. Pero me parece que la participación que pueden tener los pibes es el CES. En el centro estudiantes pueden defender sus ideas, aprender a plantearlas, bancarse que te digan está todo lindo, pero tú idea no salió, y bancarte esa, que una mayoría diga tu idea no en este momento vamos por otra cosa, y no irte del centro por eso"

	E4: "Creo que la participación de los chicos en el CES nos hizo cambiar muchas cosas, para cambiar de la convivencia en el colegio hay miles (más) qué podríamos todavía mejorar sí. Nos (empezamos a preguntar) muchas cuestiones, pero también porque ellos nos hacen estas preguntas, que son constantes porque todo cambia muy rápido, y también porque les damos el lugar para que hagan este tipo de consultas" E4: "Los alumnos son muy escuchados en el colegio en el que trabajo, es una prioridad que está en la base de los centros salesianos. El joven por el joven. Nosotros hacemos los talleres de ESI (por ejemplo) y lo primero es la opinión de los pibes, yo creo que sí son escuchados por la institución" E5: "En realidad la mejor manera (que tienen los alumnos para expresarse) es de forma anónima, por ejemplo, todo lo que sea buzón de sugerencias está bueno, o encuestas anónimas. Y así depositan reclamos o demás" E5: "A nivel institucional, Yo pienso que tiene que estar claro el organigrama de la escuela, y tiene que estar claro para los estudiantes a quien tiene que recurrir en cada caso, muchos chicos no tienen claro quién es el director de la escuela, no llegan a aprenderle el nombre que ya deja ese cargo" E5: "En general pienso que a los estudiantes se los escucha muchísimo hoy en día"	
Opinión sobre la ley nacional	E1: "Sí, estoy de acuerdo. Todo lo que habilite a una participación más horizontal, sabiendo que hay roles y funciones distintos en una misma institución, pero estoy a favor de todo lo que contribuya a la participación"	Están 4 de acuerdo y 1 en desacuerdo con la ley nacional. E2 parte de una concepción ontológicamente

	E2: "No estoy de acuerdo. Esa es una ley muy negativa. Cuando esa ley salió yo iba al secundario y la vi con muy malos ojos. Porque esa ley plantea una obligación de generar institucionalmente centros en todos los colegios, y por lo tanto mandata y le da el poder a los directivos de los colegios, para organizar centros de estudiantes "desde arriba". No tiene sentido (esa ley)"	distinta a la planteada por la obligatoriedad de la ley, para el entrevistado no tiene sentido en plantear a los CES como algo obligatorio por ley.
	E3: "Sí, estoy de acuerdo. Pero si estamos teniendo problemas para implementar la Ley de educación Nacional, que es del 2006, hay muchas cosas hoy (como la ESI) que se siguen resistiendo, que generan controversia. Si eso que es del 2006, cuesta implementarlo, no me quiero imaginar sobre esta (otra) ley. Pienso que todo lo que sea ley debe cumplirse"	
	E4: "absolutamente de acuerdo. La participación de los pibes es fundamental. Trabajo en una escuela con participación juvenil donde los protagonistas son los pibes, el centro define sus inquietudes. Entonces, para mí no es extraño que haya un centro de estudiantes, tiene que estar, tiene que existir, no me lo cuestiono. Está bárbaro que tengamos una reglamentación, que te encuadre, porque hay otros lugares que no tienen esa realidad. Pero para nosotros nos aporta algo más. Nada, es constitutivo de la escuela, para mí.	
	E5:" Estoy de acuerdo con la ley Nacional, pienso que sí, los chicos votan a los 16 años y toda la parte de participación política está (como) desperdiciada, la mayoría de los estudiantes tiene buenas ideas y no se los escucha a ese nivel"	
Opinión sobre valor pedagógico de los CES	E1:"Sí, porque habilita a aprendizajes, invita a respetar tiempos, convivir, proponer, división de tareas, liderazgo, formas de comunicación"	En este punto es categórica la diferencia entre tres docentes que dicen estar convencidos

	E2: " Si, obvio. Porque les enseña a organizarse y a pensar y debatir" E3:" Yo pienso que no. Los alumnos, quizás, al no saber qué es la pedagogía y demás, podrían decir “no me gusta tal profesor”, por confusión nomás. Pienso que están para otro tipo de cuestiones (los CES), como reclamos administrativos, o pedidos de materiales y recursos. Pero no pienso que los chicos estén preparados para eso" E4: " Sí, por todo, los pibes tienen que aprender primero a cómo formular un proyecto, cómo presentar sus ideas, cómo hablar, cómo exponer, Cómo convocar a otro, Cómo atender un conflicto con otro. porque en el centro estudiantes tuvimos conflictos hemos tenido lucha de poderes y aprender la negociación, la discusión con el otro, bancarte él "no" del otro. Todo esto son aprendizajes que van más allá de lo que han tenido que leer cuando tuvieron que estudiar estatutos de otros. Para mi hay mucho de contenido pedagógico hay mucho aprendizaje en los pibes, todo lo que es negociación, el cómo hablo, cómo discuto con otros, no puedo ante cualquier cosa hacer una fractura del centro de estudiantes e irme, no, tengo que mantenerme ahí y defender mi idea. El pibe que pasó por un centro de estudiantes tiene un bagaje extra que no lo tiene el que no lo vivió" E5: "(duda mucho) Para mí no tiene relación con lo pedagógico, los alumnos de los CES podrían evaluar nuestro trabajo docente, no muchos docentes soportarían algo así, y ahí el CES pasaría a ser el malo de la película, ¿no? Pero bueno si se le da una vuelta de tuerca tal vez tenga relación por lo pedagógico"	del valor pedagógico, pero otros dos docentes, justamente los informáticos, no sólo no le ven valor pedagógico posible si no que ven a los CES como a un problema (persecutorio hacia ellos) potencial.
--	---	--

Opinión acerca de articular su trabajo con CES	E1: "Si, por supuesto. Yo trabajando como profesor de psicología en una de las escuelas enseño sobre ESI, y es un tema muy complejo en el que todavía se sigue aprendiendo de qué hablar, qué profundizar y que ya no. Hay muchas leyes que tienen que ver con la construcción de la subjetividad, y que impactan profundamente en los pibes. Como eso impacta también a nivel convivencial. Existen un montón de cuestiones y materias que se pueden pensar y trabajar en conjunto docentes y estudiantes" E1: " Sí, promovería la creación, pienso que es necesario. En las escuelas privadas que he visto, pienso que hay una impronta muy endogámica, muchas cosas no se cuestionan" E2: "Podría articular mi trabajo con los CES, pero la iniciativa no debe venir de mí. Los estudiantes deberían proponerme participar en (alguna) actividad en el CES. El estatuto del docente también es una preocupación (para participar como docente). No es que nos prohíbe dar nuestras opiniones, pero es muy polémica la cuestión de que los docentes desarrollen alguna política estrictamente partidaria y proselitista dentro del ámbito de la clase" E2: " Puedo articular mi trabajo, dar charlas de profesor de historia y sociales, pero no promover la creación (Del CES) yo, aunque si me piden que los ayude a crearlo, los ayudo, pero desde mi lugar de profesor" E3: "Si me piden algún consejo o participación en alguno de sus temas respecto a mi conocimiento profesional y como docente también, obviamente si yo estoy de acuerdo, voy a ayudar en lo que me pidan. Si nos piden opinión (a los docentes), por supuesto la daría."	Todos los docentes piensan que pueden articular su labor profesional (como profesores) con un Centro creado, con sus actividades propias de su conocimiento y experiencia, dando charlas o con diversos proyectos. A E2 le preocupa el estatuto docente en tanto participación "dentro" del CES.
--	--	---

	E3: " Sí, estoy de acuerdo (en promover la creación de un CES) si los alumnos vienen y me lo piden. Más sabiendo que en la escuela en la que trabajo, se barajó la posibilidad de tener un Ces en algún momento (pero no avanzó), las autoridades de la escuela no se oponen"	
	E4: " Sí, trabajo de trabajadora social y articulo constantemente mi trabajo con el CES en el colegio en el que trabajo"	
	E5: "Sí, se podría trabajar tranquilamente el contenido de mi materia, con el CES. Una página web donde los chicos puedan subir sus reclamos, o plantearlo como crear una aplicación, por ejemplo. La tecnología está en todos lados" E5: "(Si los alumnos me lo piden) Si, les daría una mano para ayudar con la creación del CES, para mí los CES organizan mejor a la escuela y también (podrían dar) un sentido de pertenencia a la escuela"	