Qué le toca a la escuela.

Convivencia, protección de derechos y prácticas restaurativas desde el sistema de protección integral

DRA. MARIANA JOSEFINA REY GALINDO

NOVIEMBRE DE 2026

Este trabajo desarrolla el contenido de la conferencia dictada en el marco del ciclo "La convivencia en las escuelas municipales y su responsabilidad en la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes", organizado por la Municipalidad de San Miguel de Tucumán en noviembre de 2026.

Resumen. El trabajo sostiene que la escuela es un integrante corresponsable del sistema de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes, y no un auxiliar del sistema penal. A partir de la lectura conjunta de las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño, de la Ley 26.061, de la Ley 26.892 y del Código Civil y Comercial, se argumenta que el derecho argentino ya incorporó una lógica restaurativa de la convivencia escolar, anclada en el diálogo, la escucha, la sanción formativa y la reparación del daño. Se examinan el alcance y los límites de las prácticas restaurativas educativas, se propone una matriz de intervención que distingue tres tipos de situaciones y se señalan las brechas que el marco normativo no resuelve. El análisis se pone en relación con los resultados de una encuesta respondida por 98 docentes en el marco del ciclo y excluye deliberadamente la materia penal.

Palabras clave: derecho a la educación; educación en derechos; convivencia escolar; prácticas restaurativas; sistema de protección integral; derecho a ser oído; autonomía progresiva.

I. INTRODUCCIÓN

En las escuelas argentinas circula hoy una inquietud que no es nueva, pero que se ha intensificado. Se trata de la sensación de que los conflictos que atraviesan la vida escolar exceden las herramientas disponibles y de que la institución no sabe con precisión qué le corresponde hacer. Los cambios normativos, la visibilidad mediática de ciertos episodios de violencia, las demandas de las familias y la soledad con que muchos docentes enfrentan situaciones complejas alimentan una confusión de roles. En ese clima, la escuela oscila

entre dos tentaciones de signo opuesto, la de replegarse en una lógica disciplinaria de expulsión y la de asumir funciones de investigación y juzgamiento que no le competen.

Este trabajo parte de una pregunta simple: **qué le toca a la escuela**. La respuesta que se propone no surge de una norma nueva, sino de la lectura articulada de un marco que lleva más de dos décadas de vigencia. La tesis es la siguiente. La escuela es un integrante corresponsable del sistema de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes. En ese lugar, su función es proteger, educar y comunicar; no investigar ni juzgar. Y el derecho argentino, en sintonía con la doctrina del Comité de los Derechos del Niño, ya consagró una lógica restaurativa de la convivencia escolar, aunque no la haya nombrado así. Las prácticas restaurativas, en consecuencia, no imponen a la escuela obligaciones nuevas, sino que le ofrecen herramientas para cumplir las que ya tiene.

Delimitación. El análisis se sitúa en el derecho de la niñez, el derecho de familia y el derecho educativo, y excluye deliberadamente la materia penal. Cuando una situación escolar pueda tener relevancia penal, el trabajo se limita a señalar qué le corresponde a la escuela y hacia dónde deriva, sin analizar su encuadre. Esta delimitación no es solo metodológica. Expresa la tesis misma, porque la escuela tampoco debe pensar sus conflictos con categorías penales.

Método. Se trabaja con fuentes normativas (Convención sobre los Derechos del Niño, Leyes 26.061, 26.206, 26.892 y 8.293 de Tucumán, Código Civil y Comercial y resoluciones del Consejo Federal de Educación), con la doctrina del Comité de los Derechos del Niño expresada en sus Observaciones Generales y con guías institucionales de prácticas restaurativas en el ámbito educativo. Se distingue en cada caso el texto normativo de su interpretación doctrinaria y de la posición propia.

La voz de los docentes. En el marco del ciclo se realizó una encuesta a docentes que reunió 98 respuestas. El 40,8 % de quienes respondieron se desempeña en el nivel inicial, el 20,4 % en el primario, el 19,4 % en el secundario y el 13,3 % en más de un nivel; el 6,1 % restante cumple otros roles. Las respuestas abiertas se agruparon en categorías temáticas. Se trata de un relevamiento no probabilístico, cuyos resultados tienen valor indicativo y no representativo.

La necesidad más señalada fue la de contar con protocolos claros de actuación, que encabeza las respuestas en los niveles inicial, primario y secundario.

Herramienta o apoyo requerido	Docentes	%
Protocolos claros de actuación	34	34,7 %
Mayor participación y acompañamiento de las familias	16	16,3 %
Herramientas para la resolución dialogada de conflictos y la reparación del daño	14	14,3 %
Tiempo y espacios institucionales para trabajar la convivencia	11	11,2 %
Mejor articulación con los organismos de protección de derechos	8	8,2 %

Herramienta o apoyo requerido	Docentes	%
Mayor formación y capacitación docente	7	7,1 %
Acompañamiento de equipos interdisciplinarios	7	7,1 %

Fuente: encuesta a docentes realizada en el marco del ciclo (n = 98). Porcentajes sobre el total de respuestas.

Entre las situaciones de convivencia más difíciles de abordar, predominan las vinculadas con la familia, como el ausentismo injustificado, la negligencia afectiva o material, la negación familiar ante problemáticas detectadas y la falta de límites en el hogar.

Situación más difícil de abordar	Menciones	%
Conflictividad centrada en la familia y desatención	37	37,8 %
Violencia, acoso y hostigamiento entre pares	27	27,6 %
Falta de límites y transgresiones a las normas institucionales	12	12,2 %
Vulneración de derechos y riesgo social	11	11,2 %
Inclusión de estudiantes que requieren apoyos específicos	4	4,1 %

Fuente: encuesta a docentes realizada en el marco del ciclo (n = 98). Porcentajes sobre el total de respuestas.

Las dudas sobre el alcance del rol docente se concentran en cuatro zonas. La más frecuente se refiere a los límites de la intervención escolar respecto de las familias (23 menciones), por ejemplo ante inasistencias reiteradas o incumplimientos de los deberes de cuidado. Le siguen el momento y la vía de actuación ante la sospecha o la revelación de violencia intrafamiliar o maltrato (15 menciones); el marco legal y la articulación con los organismos (14 menciones), que incluye dudas sobre la responsabilidad del docente, los pasos para comunicar y la falta de acompañamiento institucional ante citaciones judiciales; y los conflictos originados en entornos digitales (4 menciones).

Estos resultados orientan el desarrollo que sigue. La demanda de protocolos encuentra respuesta en la matriz del capítulo VIII; las dudas sobre la familia, en la corresponsabilidad del capítulo III; las relativas a la violencia intrafamiliar, en el deber de comunicar; y la pregunta por la responsabilidad del docente se aborda desde el derecho civil en el capítulo V, sin ingresar en la materia penal, conforme a la delimitación adoptada.

II. DERECHO A LA EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN EN DERECHOS EN LA DOCTRINA DEL COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

La Convención sobre los Derechos del Niño vincula a la escuela con los derechos en dos sentidos complementarios. Por un lado, garantiza el **derecho a la educación** (art. 28), que incluye la obligación de que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño (art. 28.2). Por otro, orienta los fines de la educación hacia el respeto de los derechos humanos (art. 29.1.b) y obliga a dar a conocer la Convención a

niños y adultos (art. 42). La primera dimensión mira a la escuela como lugar donde los derechos se ejercen; la segunda, como lugar donde se aprenden. El Comité de los Derechos del Niño ha desarrollado ambas a lo largo de su doctrina, y su lectura conjunta ofrece el fundamento más sólido para el enfoque restaurativo en la escuela.

1. LA OBSERVACIÓN GENERAL N.º 1 (2001). EL DERECHO A LA EDUCACION

LOS DERECHOS NO SE QUEDAN EN LA PUERTA

La Observación General N.º 1, sobre los propósitos de la educación, sostiene que el derecho a la educación se refiere tanto al acceso como al contenido (párr. 3), y que importa no solo qué se enseña sino cómo se enseña, lo que comprende los procesos de enseñanza, los métodos pedagógicos y el marco en que se imparte la educación (párr. 8). En ese mismo párrafo el Comité formula una frase que condensa la tesis de este trabajo: “los niños no pierden sus derechos humanos al salir de la escuela”. La traducción oficial castellana dice “al salir”; el sentido del original es que los derechos no se pierden al traspasar sus puertas.

De esa premisa el Comité extrae consecuencias directamente aplicables a la convivencia escolar. La educación debe respetar la dignidad del niño, permitirle expresar su opinión y participar en la vida escolar, y promover la no violencia; debe fomentarse la creación de consejos de alumnos, la educación entre pares y **la intervención de los niños en los procedimientos disciplinarios**, como parte del aprendizaje del ejercicio de los derechos (párr. 8). Entre los conocimientos básicos que la escuela debe asegurar incluye la capacidad de resolver conflictos de forma no violenta (párr. 9). La educación en derechos humanos, agrega, no se agota en informar sobre los tratados, porque los niños deben aprender observando su aplicación práctica en el hogar, la escuela y la comunidad (párr. 15). Y una escuela que tolera la intimidación de los más débiles u otras prácticas violentas o excluyentes no cumple el artículo 29.1 (párr. 19).

2. LA OBSERVACIÓN GENERAL N.º 12 (2009). DERECHO A SER OIDO

ESCUCHAR TAMBIÉN EN LA DISCIPLINA

La Observación General N.º 12, sobre el derecho del niño a ser escuchado, dedica una sección específica a la educación y la escuela (párrs. 105 a 114). El Comité advierte con preocupación el autoritarismo, la discriminación y la violencia que caracterizan a muchas aulas (párr. 105) y afirma que, para que la enseñanza de los derechos humanos influya en la conducta, esos derechos deben practicarse en las instituciones donde el niño aprende y convive (párr. 108). Considera especialmente importante tener en cuenta la opinión del niño en la prevención del acoso escolar y en las medidas disciplinarias (párr. 109), recomienda consejos de aula y de alumnos con participación en la formulación de los códigos de conducta (párr. 110) y exige respetar al máximo el derecho a ser escuchado en los asuntos

de disciplina, con la precisión de que la exclusión de un niño de la escuela debe estar sujeta a recurso judicial porque contradice su derecho a la educación (párr. 113).

Otros pasajes de la misma Observación completan el cuadro. Las decisiones sobre educación son procedimientos administrativos en los que rige el artículo 12, y ambos tipos de procedimientos, judiciales y administrativos, pueden abarcar mecanismos alternativos como la mediación (párr. 32). Los mecanismos para abordar cuestiones de disciplina escolar, como suspensiones y expulsiones, se mencionan expresamente como ejemplo (párr. 67). Los niños deben poder dirigirse, en instituciones como las escuelas, a una persona de confianza para expresar sus quejas, sin temor a represalias (párrs. 46 y 47). Y toda participación debe ser, entre otras condiciones, voluntaria, respetuosa, segura y atenta al riesgo (párr. 134). Como se verá, estas condiciones coinciden con las que la literatura especializada exige para las prácticas restaurativas.

3. LA OBSERVACIÓN GENERAL N.º 13 (2011). EL DERECHO DEL NIÑO A NO SER OBJETO DE VIOLENCIAS

NO RESPONDER A LA VIOLENCIA CON VIOLENCIA

La Observación General N.º 13, sobre el derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia, aporta tres criterios decisivos para la escuela. El primero es de paradigma. La protección basada en derechos exige dejar de ver al niño principalmente como "víctima" y reconocerlo como titular de derechos, con dignidad e integridad (párr. 3.b), y abandonar los enfoques que lo tratan como objeto de asistencia (párr. 59).

El segundo se refiere a la violencia entre niños. El Comité la describe como violencia física, psicológica y sexual, a menudo con intimidación y frecuentemente grupal, que afecta el desarrollo, la educación y la integración social; y subraya que el papel de los adultos es decisivo para que las respuestas no la exacerben con un criterio punitivo que responda a la violencia con violencia (párr. 27). En la misma línea, advierte sobre los efectos destructivos de las políticas de "mano dura" o "tolerancia cero" (párr. 15.c), aclara que el tratamiento de los niños que dañan a otros niños debe ser educativo y terapéutico (nota 17 al párr. 41.d) y pide dar prioridad a medidas educativas que les permitan desarrollar comportamientos más propicios a la vida en sociedad (párr. 52).

El tercero concierne a la escuela como espacio de atención y a sus profesionales. Los docentes son "cuidadores" en el sentido del artículo 19 (párr. 33); la escuela es un espacio de atención (párr. 34); y las medidas educativas deben enseñar a los niños a establecer relaciones positivas con sus compañeros, combatir las intimidaciones y conocer su derecho a ser escuchados (párr. 44.b). Los mecanismos de notificación deben presentarse como servicios de ayuda y no dar lugar a respuestas esencialmente punitivas (párr. 49). El Comité incluye los procedimientos de justicia restaurativa entre las respuestas posibles (párr. 55.a) y considera que un criterio restaurativo suele ser preferible a la vía exclusivamente punitiva

(párr. 56). Finalmente, destaca la participación de los niños en las estrategias de prevención en la escuela, en particular para eliminar el acoso escolar (párr. 63).

4. LA OBSERVACIÓN GENERAL N.º 25 (2021). LOS DERECHOS DEL NIÑO EN EL ENTORNO DIGITAL

LA CONVIVENCIA TAMBIÉN ES DIGITAL

Una parte creciente de los conflictos escolares se origina o se prolonga en el entorno digital. La Observación General N.º 25 reconoce que las formas de violencia facilitadas por los medios digitales pueden darse dentro del círculo de confianza del niño e incluir ciberagresiones y amenazas a la reputación; y pide que, cuando los propios niños hayan recurrido a tales actos, los Estados apliquen, siempre que sea posible, enfoques de prevención, salvaguardia y justicia restaurativa (párr. 81). Exige integrar la alfabetización digital en los planes de estudio desde el nivel preescolar, incluyendo los derechos del niño en el entorno digital y las formas disponibles de apoyo y reparación (párr. 104), y formar a los docentes en las salvaguardias correspondientes (párrs. 33 y 105). Entre las formas de reparación adecuada menciona, junto con la restitución y la compensación, la disculpa y la eliminación de contenidos (párr. 46).

5. LA OBSERVACIÓN GENERAL N.º 27. DEREHO A LA PARTICIPACIÓN Y ACCESO A LA JUSTICIA.

QUEJAS EN LA ESCUELA Y EDUCACIÓN EN DERECHOS

Estado del texto. El Comité adoptó la Observación General N.º 27, sobre el derecho del niño al acceso a la justicia y a un recurso efectivo, el 28 de septiembre de 2026, al cierre de su 101.º período de sesiones. A la fecha de este trabajo, la versión final editada aún no se encuentra publicada en el sitio del Comité. Las referencias que siguen remiten, en consecuencia, al **borrador sometido a consulta pública en 2025**; la numeración de párrafos y algunas formulaciones pueden variar en el texto definitivo, y deberán cotejarse cuando se publique.

Aunque la OG 27 no es una observación sobre la escuela, varios de sus contenidos inciden directamente en ella:

- **Una noción de justicia a la medida de los niños.** Los niños consultados describieron el acceso a la justicia como poder llevar un problema a alguien que escuche, trate el asunto con imparcialidad, dé una respuesta que repare y prevenga daños futuros; para ellos, la equidad depende tanto del modo en que se trata el asunto como del resultado (párr. 2). Esta es, casi literalmente, la estructura de una práctica restaurativa.
- **Vías no judiciales, incluida la escuela.** El acceso a la justicia puede garantizarse por vías judiciales y no judiciales, sin perjuicio de que el Estado conserve la

responsabilidad última y la vía judicial permanezca siempre disponible (párr. 11). Entre esas vías se incluyen los mecanismos alternativos de solución de controversias y los mecanismos internos de queja de los servicios públicos, con mención expresa de las escuelas (párrs. 12.d y 12.e). Las entidades públicas cuya acción incide en los derechos de los niños, como las escuelas, deberían establecer mecanismos de queja accesibles para ellos (párr. 19).

- **Justicia restaurativa y mecanismos poco formales.** Se alienta a los Estados a desarrollar mecanismos alternativos centrados en el niño y mecanismos de justicia restaurativa, gratuitos y de formalismo limitado, que pueden resultar más accesibles y producir soluciones más apropiadas para los niños (párr. 20).
- **Diálogo, no interrogatorio.** Las interacciones con los niños deben diseñarse como un diálogo y no como un interrogatorio (párr. 44), y los niños deben ser protegidos frente a represalias (párr. 34).
- **Formas de reparación.** El borrador enumera la restitución, la compensación, la recuperación y reintegración, la satisfacción y las garantías de no repetición (párr. 51). Entre los ejemplos de restitución menciona la reincorporación de un niño que fue excluido de una institución (párr. 55), lo que dialoga con la prohibición argentina de sanciones que impidan la continuidad escolar.
- **Educación en derechos como condición del acceso a la justicia.** Dar a conocer a los niños sus derechos y los recursos disponibles es un requisito previo del acceso a la justicia; los programas de educación en derechos deben incluirse en los planes de estudio escolares (párr. 82). La educación en derechos aparece, además, como garantía de no repetición (párr. 68).

6. SÍNTESIS. LA ESCUELA COMO PRIMER LUGAR DE LA JUSTICIA

Leídas en conjunto, estas observaciones permiten una conclusión que excede la suma de sus párrafos. El derecho a la educación y la educación en derechos convergen en la vida cotidiana de la escuela, donde los niños aprenden qué es ser escuchados, qué es una respuesta justa y qué significa reparar. Para muchos de ellos, la escuela es la primera institución en la que experimentan, o no, que un daño sufrido es reconocido y que quien lo causó puede hacerse cargo. En ese sentido, y sin confundirla con un tribunal, la escuela es el primer lugar donde se aprende la justicia. Esta es una tesis interpretativa propia, que se apoya en el conjunto de la doctrina del Comité y no en un párrafo determinado.

III. LA ESCUELA DENTRO DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN INTEGRAL

1. UNA PIEZA DEL SISTEMA, NO UN ACTOR AISLADO

La Ley 26.061 define el sistema de protección integral como el conjunto de organismos, entidades y servicios, de gestión estatal o privada, que diseñan, ejecutan y supervisan políticas destinadas a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y

restablecimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes (art. 32). La escuela, pública o privada, integra ese conjunto. No lo hace como organismo de aplicación, función que corresponde a la autoridad administrativa local, sino como servicio que promueve derechos, previene vulneraciones y, cuando las advierte, activa la protección.

La misma ley conecta la educación con la convivencia. El derecho a la educación incluye la formación para la convivencia democrática y el acceso y la permanencia en un establecimiento educativo (art. 15). El derecho a opinar y a ser oído se extiende expresamente al ámbito escolar (art. 24), y el interés superior del niño comprende el derecho a ser oído y la consideración de su edad, madurez y capacidad de discernimiento (art. 3). La Ley 8.293 de Tucumán, sancionada en 2010, adhiere a este paradigma e incorpora la regla según la cual, ante un conflicto entre los derechos de niñas, niños y adolescentes y otros derechos igualmente legítimos, prevalecen los primeros (art. 1).

2. CORRESPONSABILIDAD

El sistema se organiza sobre una responsabilidad compartida. La familia es responsable en forma prioritaria de asegurar los derechos de sus hijos, y el Estado debe brindarle políticas y asistencia para que pueda hacerlo (art. 7). La comunidad tiene el deber y el derecho de participar activamente en la vigencia de esos derechos (art. 6). La escuela se ubica en la intersección de ambos planos, porque es Estado, o servicio regulado por él, y es a la vez comunidad. De allí que su intervención no deba sustituir a la familia ni prescindir de ella, sino convocarla, escucharla y, cuando corresponda, integrarla en la respuesta. En la encuesta del ciclo, la conflictividad centrada en la familia fue la situación más mencionada (37,8 %), y los límites de la intervención escolar respecto de las familias, la duda más frecuente (23 menciones). La corresponsabilidad ofrece el criterio para responder esa duda.

3. EL DEBER DE COMUNICAR COMO ACTO DE PROTECCIÓN

Dos normas de la Ley 26.061 definen la posición jurídica del docente frente a una vulneración de derechos. El artículo 9 dispone que quien tome conocimiento de malos tratos o de situaciones que atenten contra la integridad de un niño, o de cualquier otra violación de sus derechos, debe comunicarlo a la autoridad local de aplicación. El artículo 30 refuerza esa obligación para los miembros de los establecimientos educativos y de salud, que deben comunicar la vulneración ante la autoridad administrativa de protección de derechos, bajo apercibimiento de incurrir en responsabilidad por la omisión.

Conviene subrayar el sentido de esta obligación, porque en la práctica escolar suele vivirse con temor. Comunicar no es acusar ni calificar una conducta, sino activar el circuito de protección para que la autoridad competente evalúe y, si corresponde, adopte medidas de protección integral, cuya finalidad es preservar o restituir derechos y reparar sus consecuencias (arts. 33 y 34). El Comité de los Derechos del Niño va en la misma dirección cuando pide que los mecanismos de notificación se presenten como servicios de ayuda y no

como respuestas esencialmente punitivas (OG 13, párr. 49). El deber de comunicar es, así entendido, la forma institucional de la escucha, porque lo que el docente oye no queda en soledad ni se resuelve a puertas cerradas, sino que se pone a disposición del sistema. Este punto responde a una de las inquietudes más señaladas en la encuesta del ciclo, la de cuándo y por qué vía actuar ante la sospecha o la revelación de violencia intrafamiliar o maltrato (15 menciones).

IV. EL MANDATO RESTAURATIVO IMPLÍCITO EN LA LEY 26.892

1. LOS PRINCIPIOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La Ley 26.892, de promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, rige para todos los niveles y modalidades del sistema educativo (art. 1). Sus principios orientadores, enunciados en el marco de la Convención y de las Leyes 26.061 y 26.206 (art. 2), describen con notable precisión los elementos de un modelo restaurativo:

Principio de la Ley 26.892 (art. 2)	**Elemento restaurativo correspondiente**
Inc. e) resolución no violenta de conflictos y diálogo como metodología	El diálogo como vía principal de abordaje
Inc. g) contextualización de las transgresiones según circunstancias y perspectivas de los actores	Comprender qué pasó desde la mirada de cada participante
Inc. h) derecho del estudiante a ser escuchado y a formular su descargo	Escucha de todas las voces
Inc. i) sentido formativo de las sanciones	Responsabilización en lugar de castigo
Inc. j) reconocimiento y reparación del daño por parte de los responsables	Reparación del daño como eje

El inciso j merece una lectura detenida. Consagra como principio de la convivencia escolar el reconocimiento y la reparación del daño u ofensa a personas o bienes por parte de quienes los causaron. Es, en sustancia, la definición de una práctica restaurativa. La ley no utiliza la expresión, pero adopta su contenido.

2. SANCIONES FORMATIVAS Y CONTINUIDAD ESCOLAR

La ley no suprime la sanción; la reconfigura. Ordena impulsar un sistema de sanciones formativas que posibilite al estudiante hacerse responsable progresivamente de sus actos (art. 4.f) y exige que las sanciones tengan carácter educativo, sean graduales y proporcionales, consideren el contexto y garanticen el derecho a ser escuchado y a formular descargo (art. 6). Prohíbe expresamente las sanciones que atenten contra el derecho a la

educación o impidan la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo (art. 7). También reconoce la competencia de cada institución para elaborar sus propios acuerdos de convivencia con participación de la comunidad educativa (art. 4.c), y ordena articular con las autoridades y los servicios locales de protección de derechos (art. 8.f).

La conexión con la doctrina del Comité es directa. La prohibición del artículo 7 traduce al derecho interno la advertencia de que la exclusión escolar contradice el derecho a la educación (OG 12, párr. 113), y la idea de responsabilización progresiva es la expresión educativa de la evolución de las facultades del niño (art. 5 de la Convención).

3. EL DESARROLLO FEDERAL

Las resoluciones del Consejo Federal de Educación bajan estos principios a la organización escolar. La Resolución 93/09 aprobó las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria, que incluyen la construcción de acuerdos escolares de convivencia. La Resolución 239/14 estableció pautas y criterios federales para elaborar acuerdos de convivencia en los niveles inicial y primario. La Resolución 217/14 aprobó la Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar, que ofrece criterios de abordaje institucional y de articulación con otros organismos.

La conclusión de este capítulo sostiene la tesis central del trabajo. Cuando una escuela trabaja con diálogo, escucha y reparación, no está siendo indulgente ni improvisando una pedagogía alternativa. Está cumpliendo la ley.

V. FUNDAMENTOS DESDE EL DERECHO CIVIL Y DE FAMILIA

El enfoque restaurativo en la escuela no necesita apoyarse en categorías penales. Tiene fundamento suficiente en el derecho de la niñez y en el derecho civil, que ofrecen cuatro anclajes.

1. DERECHO A SER OÍDO Y A PARTICIPAR

El artículo 12 de la Convención, desarrollado por la Observación General N.º 12, se proyecta en el derecho interno a través de los artículos 3 y 24 de la Ley 26.061 y del artículo 26 del Código Civil y Comercial. Este último reconoce a la persona menor de edad el derecho a ser oída en todo proceso judicial que le concierne y a participar en las decisiones sobre su persona. Aunque la norma se formula pensando en los procesos judiciales y en las decisiones sobre la persona, su lógica, que es la del artículo 12 de la Convención, alcanza a los procedimientos administrativos, entre ellos los disciplinarios escolares (OG 12, párrs. 32 y 67). Un círculo o una conversación restaurativa son, en clave escolar, modos de ejercicio de ese derecho.

2. AUTONOMÍA PROGRESIVA Y RESPONSABILIZACIÓN PROGRESIVA

El artículo 639 del Código consagra la autonomía progresiva como principio de la responsabilidad parental, según el cual, a mayor autonomía, menor es la representación de los progenitores en el ejercicio de los derechos de los hijos. La Ley 26.892 traslada esa idea al terreno escolar cuando exige sanciones que permitan al estudiante hacerse responsable progresivamente de sus actos (arts. 4.f y 6). La correspondencia no es casual, ya que ambos textos expresan el artículo 5 de la Convención, que ordena orientar al niño en consonancia con la evolución de sus facultades. Desde esta perspectiva, la práctica restaurativa es una forma de acompañar la construcción de responsabilidad propia de cada etapa, que no puede ser la misma en el nivel inicial que en la adolescencia.

3. CORRESPONSABILIDAD CON LA FAMILIA

El derecho de familia ubica a los progenitores como responsables prioritarios del cuidado y la educación de sus hijos (Ley 26.061, art. 7). La escuela no sustituye esa responsabilidad, pero tampoco puede ejercer la suya sin la familia. Las prácticas restaurativas de mayor complejidad, como la reunión restaurativa, prevén precisamente la participación de las familias de quienes causaron y sufrieron el daño. La convivencia escolar se vuelve, así, un espacio de corresponsabilidad efectiva.

4. DEBER DE PREVENCIÓN Y DEBER DE CUIDADO

El Código Civil y Comercial impone a toda persona el deber de evitar causar un daño no justificado y de adoptar medidas razonables para prevenirlo o disminuir su magnitud (art. 1710). En el ámbito escolar, el artículo 1767 establece la responsabilidad del titular del establecimiento por los daños causados o sufridos por sus alumnos menores de edad mientras se hallan, o deben hallarse, bajo el control de la autoridad escolar; la doctrina la caracteriza como responsabilidad objetiva, de la que solo se exime por caso fortuito (Navarro Floria, 2017).

Dos precisiones son necesarias. La primera es doctrinaria. Existe discusión sobre la aplicación directa del artículo 1767 a las escuelas de gestión estatal, dado que el propio Código remite la responsabilidad del Estado a la legislación administrativa; parte de la doctrina sostiene su inaplicabilidad directa, mientras que algún pronunciamiento judicial lo ha aplicado por analogía. La segunda es de orientación. En la perspectiva de este trabajo, estas normas no deben presentarse a los docentes como amenaza, sino como fundamento de un deber de cuidado. La prevención del daño, que es la base de la pirámide restaurativa, es también la mejor protección institucional.

VI. LAS PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EDUCATIVAS

1. PRECISIÓN CONCEPTUAL

Las prácticas restaurativas comparten raíces con la justicia restaurativa, pero su aplicación en el ámbito educativo amplía el foco hacia la prevención y la construcción de comunidad (Rul·lan, 2025). Esta distinción es relevante para el argumento, porque lo que aquí se propone no es una versión escolar del sistema penal, sino una forma de organizar la convivencia que pone las relaciones en el centro. La guía de VVOB las define como un marco para construir comunidad y responder a los conflictos mediante el diálogo, aplicable en múltiples ámbitos, entre ellos el educativo (Ortega y Schmitz, 2019).

El giro conceptual suele atribuirse a Howard Zehr. Donde el modelo tradicional pregunta qué norma se incumplió y qué castigo corresponde, el enfoque restaurativo pregunta qué pasó, a quién afectó y qué necesita cada parte para reparar el daño y recomponer la relación (Zehr, citado en Rul·lan, 2025). La adaptación al contexto escolar, desarrollada entre otros por Ted Wachtel y Belinda Hopkins, se resume en la premisa de que las personas se implican más cuando quienes tienen autoridad hacen las cosas con ellas, y no para ellas o sobre ellas. La guía española sintetiza el enfoque en cinco ideas (participación, responsabilidad, reparación, reintegración y aprendizaje).

Estas cinco ideas coinciden, punto por punto, con los principios del artículo 2 de la Ley 26.892 y con las exigencias que el Comité formula en las Observaciones Generales 1, 12 y 13.

2. PREVENIR PRIMERO

Ambas guías representan las prácticas como una pirámide. La española distingue tres niveles. En la base, la más ancha, se ubican la prevención y la construcción de comunidad; en el medio, los conflictos cotidianos; en la cúspide, los conflictos graves. La de VVOB distingue entre prácticas proactivas y reactivas, y estima que entre el 80 % y el 90 % del tiempo debe dedicarse a prácticas proactivas de toda la institución, y entre el 10 % y el 20 % a respuestas reactivas a cargo de personal formado. La escuela que invierte la pirámide y concentra su esfuerzo en los casos graves vive apagando incendios y no consolida aprendizajes (Rul·lan, 2025). La prioridad de la prevención coincide con la afirmación del Comité de que la protección debe empezar por la prevención activa de todas las formas de violencia (OG 13, párr. 46).

3. EL REPERTORIO, DE LO COTIDIANO A LO COMPLEJO

Práctica	**Función**	**Quién la conduce**
Escucha activa y expresión en primera persona	Base cotidiana; previene escaladas	Todo docente
Círculos breves (5 a 10 minutos)	Crear comunidad y tomar el pulso del grupo	Todo docente
Conversación restaurativa individual	Revisar lo ocurrido, su impacto y cómo reparar	Docente o tutor
Círculos para problemas del grupo (30 a 50 minutos)	Abordar un problema que afecta a toda el aula	Docente con experiencia en círculos
Mediación entre pares	Conflictos entre partes en paridad	Mediadores formados, incluidos estudiantes
Reunión restaurativa	Daño significativo con autor y afectados identificados, con participación de familias	Facilitador formado, con preparación previa

Fuente: elaboración propia sobre la base de Ortega y Schmitz (2019) y Rul·lan (2025).

La conversación restaurativa, que es la práctica de uso más frecuente, sigue una secuencia de cinco momentos, que consisten en reconstruir lo ocurrido desde la perspectiva de la persona; explorar qué pensaba y sentía; reconocer a quién afectó y cómo; identificar qué necesita ahora; y acordar qué puede hacer para reparar y cómo actuará si la situación se repite (Rul·lan, 2025). La secuencia es, en sí misma, una aplicación del derecho a ser oído en los términos de la OG 12, ya que la conversación reemplaza al interrogatorio, como pide también el borrador de la OG 27 (párr. 44).

4. LA EVIDENCIA DISPONIBLE

La guía española reseña una revisión sistemática de 34 estudios realizados en centros de primaria y secundaria (Lodi y otros, 2022), que asocia la implementación de prácticas restaurativas con una disminución de los comportamientos disruptivos y de las sanciones disciplinarias, y con mejoras en empatía, autorregulación y cohesión del grupo. La misma fuente advierte las limitaciones de la investigación, entre ellas la diversidad metodológica, la falta de estandarización de las intervenciones y la escasez de estudios longitudinales. Estima, además, que el cambio de cultura escolar requiere entre tres y cinco años de aplicación sostenida (Rul·lan, 2025). Se trata de una evidencia alentadora pero no concluyente, y así debe presentarse.

VII. LÍMITES DEL ENFOQUE

Un enfoque que se presenta sin límites se vuelve una consigna. Decir con claridad qué no es el enfoque restaurativo protege a los niños y también a los docentes, a quienes no puede exigírseles lo imposible.

No elimina la sanción. Prioriza el diálogo y la reparación y, cuando la sanción resulta necesaria, la acompaña con acciones de reparación y reintegración (Rul·lan, 2025). Coincide así con el sistema de sanciones formativas de la Ley 26.892, que reconoce el respeto por las normas y la sanción de sus transgresiones como parte de la enseñanza socializadora (art. 2.f).

Requiere condiciones. La reunión restaurativa solo procede si quien causó el daño reconoce su responsabilidad, todos participan voluntariamente, existe un daño real que reparar y hay un equilibrio de poder adecuado entre las partes (Ortega y Schmitz, 2019). Estas exigencias reproducen las condiciones de participación que el Comité enumera en la OG 12, entre ellas la voluntariedad, el respeto, la seguridad y la atención al riesgo (párr. 134). Sin ellas, la práctica no debe realizarse.

El acoso no se media como un conflicto entre iguales. La mediación presupone partes en situación de paridad, mientras que en el hostigamiento hay una parte que daña y otra que sufre (Ortega y Schmitz, 2019). Las guías recomiendan proteger primero a quien sufre, intervenir mediante conversaciones individuales y nunca mediante la confrontación grupal, evitar etiquetar a los estudiantes y activar los protocolos institucionales si la situación persiste o es grave (Rul·lan, 2025). La distinción interesa especialmente a los docentes encuestados, que ubicaron la violencia y el acoso entre pares en el segundo lugar de las situaciones más difíciles de abordar (27,6 %).

No sustituye al sistema de protección. Cuando la escuela advierte una vulneración de derechos, el deber de comunicar se cumple siempre (Ley 26.061, arts. 9 y 30). La práctica restaurativa puede acompañar a un estudiante en su vida escolar, pero no reemplaza la intervención de la autoridad competente. Hay situaciones, como las de malos tratos en el entorno familiar, en las que la respuesta no es restaurativa sino protectoria. El propio borrador de la OG 27 advierte que ciertas violaciones, por su gravedad, deben tramitarse ante la justicia (párr. 18.a.i).

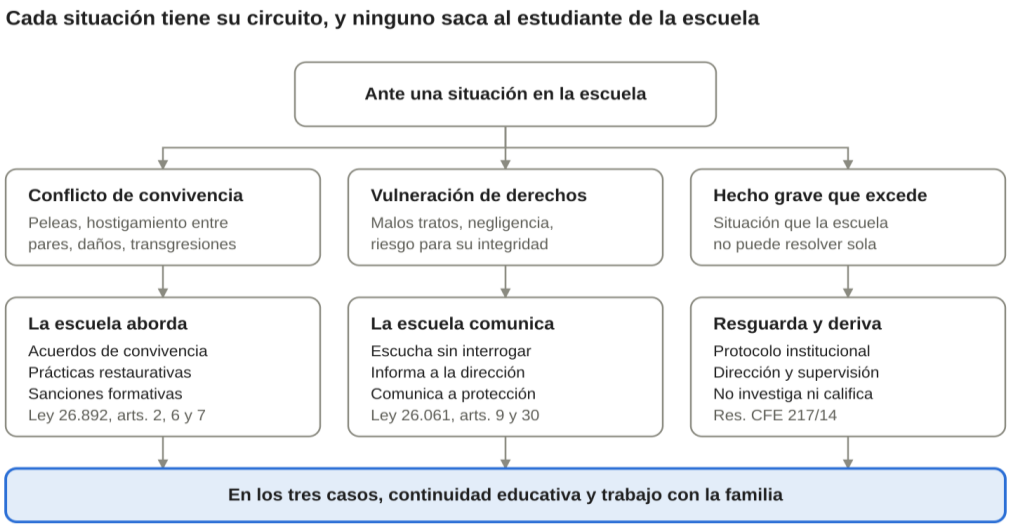
Lleva tiempo y recursos. Sus efectos no son inmediatos y dependen de la formación docente, del compromiso del equipo directivo y de su integración en el proyecto institucional. Una práctica aislada, aplicada sin preparación, puede producir el efecto contrario al buscado.

VIII. UNA MATRIZ DE INTERVENCIÓN. TRES SITUACIONES, TRES CIRCUITOS

La pregunta de los docentes es concreta y consiste en saber qué hacer y a quién acudir. La encuesta del ciclo lo confirma, ya que la demanda más frecuente, en todos los niveles, fue la de protocolos claros de actuación (34,7 %). Sobre la base del marco analizado, se propone una matriz que distingue tres tipos de situaciones, cada una con su propio circuito. La matriz es una elaboración propia y no pretende reemplazar los protocolos jurisdiccionales, sino ordenar su lectura.

1. **Conflicto de convivencia.** Peleas, hostigamiento entre pares, daños a bienes, transgresiones a los acuerdos. Lo aborda la escuela con sus propias herramientas, que son los acuerdos de convivencia, las prácticas restaurativas, las sanciones formativas y, si hace falta, el equipo de orientación (Ley 26.892, arts. 2, 4, 6 y 7).
2. **Vulneración de derechos de un estudiante.** Malos tratos, negligencia, cualquier situación que afecte su integridad. La escuela escucha sin interrogar, registra, informa a la dirección y comunica a la autoridad de protección de derechos (Ley 26.061, arts. 9 y 30; Res. CFE 217/14).
3. **Hecho grave que excede a la escuela.** La escuela resguarda a las personas involucradas, sigue el protocolo institucional, informa a la dirección, a la supervisión y a las familias, y deriva por las vías que correspondan. No investiga ni califica el hecho. Su tarea educativa y protectoria continúa respecto de todos los estudiantes involucrados.

Los tres circuitos comparten dos constantes. La primera es la continuidad educativa, porque ninguna respuesta puede excluir al estudiante del sistema (Ley 26.892, art. 7); la segunda, el trabajo con la familia.



Matriz de intervención. Tres circuitos según el tipo de situación. Elaboración propia.

La matriz se aplica de modo diferenciado según el nivel educativo:

Nivel	Lugar frente al sistema	Énfasis del rol	Prácticas restaurativas adecuadas
Inicial	Primer espacio público de socialización	Detección temprana; aprender a nombrar emociones y reparar	Rondas, gestos concretos de reparación, acuerdos de sala con imágenes
Primario	Consolidación del grupo	Construcción de comunidad; prevención del hostigamiento entre pares	Círculos breves, conversación restaurativa individual, convivencia digital
Secundario	Adolescencia y mayor autonomía	Participación en acuerdos y consejos de convivencia; acompañamiento de trayectorias	Mediación entre pares, círculos para problemas del grupo, reuniones restaurativas
Todos	Integrantes del sistema de protección	Deber de comunicar; articulación con familias y organismos	Según las condiciones de procedencia del capítulo VII

La diferenciación por nivel expresa, una vez más, el principio de autonomía progresiva, ya que lo que en el nivel inicial es un gesto de reparación acompañado por un adulto, en la adolescencia puede ser un acuerdo construido por los propios estudiantes.

IX. LO QUE EL MARCO NO RESUELVE

El análisis precedente muestra un marco normativo coherente y, en lo sustancial, suficiente. Pero la distancia entre la norma y la práctica escolar no se cierra con normas. Al menos cuatro brechas merecen señalarse.

Tiempo institucional. Las prácticas restaurativas requieren tiempo para círculos regulares, conversaciones preparatorias y seguimiento de acuerdos. La organización escolar, fragmentada en horas cátedra y atravesada por la urgencia, rara vez lo prevé. Sin tiempo asignado, el enfoque queda librado a la voluntad individual. En la encuesta del ciclo, el 11,2 % de los docentes señaló el tiempo y los espacios institucionales como el apoyo que más necesita.

Formación. La Ley 26.892 ordena brindar a los equipos docentes herramientas y capacitación para la prevención y el abordaje de la violencia (art. 8.a), y el Comité insiste en la formación inicial y continua de los profesionales (OG 1, párr. 18; OG 13, párr. 44.d; borrador de OG 27, párr. 83). La facilitación de círculos y reuniones restaurativas exige competencias específicas que no se adquieren en una jornada. En la encuesta, el 7,1 % de los docentes indicó la formación como su necesidad prioritaria, en igual proporción que el acompañamiento de equipos interdisciplinarios.

Articulación local. El deber de comunicar presupone un circuito claro, conocido y receptivo. Cuando la escuela no sabe a quién comunicar, o comunica y no obtiene respuesta, el sistema de protección se debilita en su punto de contacto más cotidiano con los niños. La articulación que exige la ley (Ley 26.892, art. 8.f) requiere acuerdos operativos entre los organismos educativos y de protección, con referentes identificados. Un 8,2 % de los docentes encuestados señaló esta articulación como el apoyo que más necesita.

Mecanismos de queja accesibles. El Comité pide que los niños puedan dirigirse, en la propia escuela, a una persona de confianza para expresar sus quejas sin temor a represalias (OG 12, párrs. 46 y 47), y el borrador de la OG 27 extiende esa exigencia a mecanismos de queja accesibles en las escuelas (párr. 19). En la práctica, estos mecanismos son poco frecuentes o poco conocidos por los propios estudiantes.

Estas brechas no se resuelven con más normas, sino con decisiones de política educativa y de gestión institucional. Identificarlas, con la participación de los propios docentes, es el primer paso para que el marco deje de ser un ideal declarado.

X. CONCLUSIONES

1. La escuela es un integrante corresponsable del sistema de protección integral (Ley 26.061, art. 32). En ese lugar, su función es proteger, educar y comunicar; no investigar ni juzgar.
2. El derecho a la educación y la educación en derechos convergen en la vida cotidiana de la escuela. La doctrina del Comité de los Derechos del Niño, desde la OG 1 hasta la OG 27, exige que los derechos se practiquen en la institución donde se enseñan, incluida la disciplina escolar.
3. La Ley 26.892 consagró un modelo restaurativo de convivencia antes de nombrarlo, al consagrar el diálogo, la contextualización, la escucha, la sanción formativa y, en su artículo 2 inciso j, el reconocimiento y la reparación del daño. Trabajar con prácticas restaurativas es cumplir la ley, no apartarse de ella.
4. El enfoque tiene fundamento suficiente en el derecho de la niñez y en el derecho civil, a través del derecho a ser oído, la autonomía progresiva, la corresponsabilidad familiar y el deber de prevención del daño. No requiere apoyarse en categorías penales.
5. Las prácticas restaurativas tienen límites precisos. No eliminan la sanción, exigen condiciones de procedencia, no se aplican al acoso como si fuera un conflicto entre iguales y nunca sustituyen el deber de comunicar.
6. Una matriz que distingue conflicto de convivencia, vulneración de derechos y hecho grave que excede a la escuela permite ordenar la intervención y reducir la incertidumbre docente que la encuesta del ciclo puso de manifiesto, siempre sobre la base de la continuidad educativa y el trabajo con la familia.

7. Las brechas entre el marco y la práctica, tiempo, formación, articulación local y mecanismos de queja, no se cierran con nuevas normas sino con decisiones de política educativa y de gestión.

Para muchos niños, la escuela es la primera institución en la que experimentan si un daño es reconocido y si quien lo causó puede hacerse cargo de él. Lo que allí aprendan sobre la justicia los acompañará mucho después de dejar el aula.

REFERENCIAS

COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

- **Observación General N.º 1 (2001), Propósitos de la educación, CRC/GC/2001/1 (texto en Equipo Nizkor)**
- **Observación General N.º 12 (2009), El derecho del niño a ser escuchado, CRC/C/GC/12 (Biblioteca Digital de las Naciones Unidas)**
- **Observación General N.º 13 (2011), Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia, CRC/C/GC/13 (Repositorio del Ministerio Público de la Defensa)**
- **Observación General N.º 25 (2021), relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital, CRC/C/GC/25 (Biblioteca Digital de las Naciones Unidas)**
- **Borrador de Observación General N.º 27, sobre el derecho del niño al acceso a la justicia y a un recurso efectivo, versión de consulta pública (2025), en inglés. Página oficial del proceso en OACNUDH**
- **Adopción de la OG 27 el 28 de septiembre de 2026, según Child Helpline International, nota de Philip D. Jaffé, miembro del Comité (3 de noviembre de 2026) y Freedom of Conscience. El texto final, pendiente de publicación a la fecha, estará disponible en la página de observaciones generales del Comité.**

NORMATIVA ARGENTINA

- **Ley 26.061, Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (copia del texto original, Gobierno de Santa Fe)**
- **Ley 26.892, Promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (Argentina.gob.ar)**
- **Código Civil y Comercial de la Nación, Ley 26.994, texto actualizado (Biblioteca Electrónica ARCA)**
- **Ley 8.293 de Tucumán, Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (2010). Art. 1 citado en Microjuris, Al Día Argentina (2020); cotejar en el digesto provincial.**
- **Consejo Federal de Educación, Res. 217/14, Anexo, Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar**
- **Consejo Federal de Educación, Res. 93/09, Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria**
- **Consejo Federal de Educación, Res. 239/14, Anexo I, Pautas y criterios federales para la elaboración de acuerdos de convivencia para el nivel inicial y el nivel primario. Citada en Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, guía de orientación educativa.**

DOCTRINA Y GUÍAS

- **Navarro Floria, J. G. (2017). Responsabilidad civil de los establecimientos educativos en el nuevo Código Civil y Comercial. El Derecho (Repositorio UCA)**
- **Responsabilidad objetiva del titular de la escuela (Repositorio UCA)**
- **Aplicación analógica del art. 1767 CCyC a una escuela pública. Comentario de fallo del Juzgado Contencioso Administrativo N.º 2 de San Isidro**
- **Ortega, M. y Schmitz, J. (2019). Prácticas restaurativas en el ámbito educativo. Quito: VVOB**

- **Rul·lan Castañer, V. (2025). Guía de prácticas restaurativas. Para una convivencia basada en el respeto, la participación y el cuidado de las relaciones. Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes**
- **Lodi, E. y otros (2022). Revisión sistemática sobre prácticas restaurativas en contextos escolares, citada en Rul·lan (2025). Cotejar la referencia completa en la fuente original.**
- **Zehr, H. (2006). El pequeño libro de la justicia restaurativa. Intercourse: Good Books. Citado en Rul·lan (2025).**