



Acuerdos escolares de convivencia y su implementación a partir de la resolución N° 558/15

Resumen. El presente Trabajo de Integración Final fue realizado en el Contexto Jurídico del Programa de Practicas Pre-Profesionales como modalidad de egreso para acceder al título de Licenciatura. Tuvo lugar en el “Programa Convivencia Escolar”, perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; mediante el cual nos acercamos a la reciente Resolución Ministerial No. 558/15 que establece los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) en el nivel Inicial y Primario. Se planteó como objetivos generales caracterizar el proceso de implementación de los AEC como dispositivo de prevención de violencia y promoción de derechos, e identificar el rol del psicólogo en el proceso de implementación de los AEC. Las muestras seleccionadas fueron Supervisores y Directivos de escuelas de Nivel Inicial y Primario de gestión estatal y privada de 2 zonas técnicas de la ciudad de Córdoba; 3 integrantes del Equipo Técnico y la coordinadora del Programa. La metodología utilizada para la recolección de datos fue: búsqueda documental escrita, revisión de archivos, observación no participante, entrevistas semi-estructuradas y registros personales en cuadernos de campo. Las principales conclusiones de este proceso fueron sobre las diferentes posturas y obstáculos para incorporar el Paradigma de la Convivencia y sobre el desafío que supone definir un rol específico para el psicólogo en esta institución. Promover a los AEC como promotores de derechos y preventivos de una problemática tan compleja como la violencia, asumiendo un compromiso en la realización de los mismos.

Abstract. School Coexistence Agreements as Rights promoters and enablers for prevention of school violence: Its implementation in early education and primary level from Resolution No. 558/15. The current Work of Final Integration was carried out in the Juridical Context of Pre-Professional Practice Program from Psychology School of National University of Cordoba, as exit mode to access the bachelor's degree of Psychology. It took place at the "School Coexistence Program" which belongs to the Equality and Quality Education Secretary of the Education and Culture Ministry from Cordoba Province; by which we approach to the recent Ministerial Resolution No. 558/15 which establishes the School Coexistence Agreements (AEC) in the initial and primary level. The selected samples were schools supervisors, principals and teachers of Early and Primary level from public and private schools of statal management, belonging to two technical areas of Cordoba City; and 3 members of the technical staff and the program coordinator. The methodology used for data collection was: documental written search, file review, nonparticipant observation in interviews and demands-receiving, semi-structured interviews to members of the Program, and personal records in field notebooks. The main findings of this process were about different positions and obstacles to incorporate the Coexistence Paradigm and the challenge of defining a specific role for the psychologist in this institution. Promote the AEC as promoters of rights and prevention of such a complex issue as violence, assuming a commitment in achieving them.

Marinconz, V.^a y Pacheco, M.^a

^a. Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras claves

Acuerdos Escolares de Convivencia; Prevención en Violencia Escolar; Promoción de Derechos; Resolución No.558/15; Rol del Psicólogo.

Keywords

School Coexistence Agreements; School Violence Prevention; Rights Promotion; Resolution No. 558/15; Psychologist's Role.

Enviar correspondencia a:

Marinconz, V.

E-mail:

vanemarinconz@hotmail.com

1. Introducción

El presente trabajo surge como instancia previa al egreso de la carrera de Psicología, correspondiente al Programa de Prácticas Pre Profesionales –Contexto Jurídico- en la Universidad Nacional de Córdoba. Este Trabajo de Integración Final es el resultado de las prácticas en el “Programa de Convivencia Escolar” del Ministerio de Educación de la provincia, entre los meses de abril a

noviembre del año 2015. En ese mismo año, se sanciona la Resolución N° 558 que establece los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC, de aquí en adelante) en el nivel Inicial y Primario, definiendo en su procedimiento 5 etapas para la implementación de éste. En el año que surge el presente trabajo, solo se observó la primera etapa de la misma, que involucra la socialización de los AEC a los supervisores y directivos.

Es importante destacar que esta Resolución tiene como antecedente una extensa trayectoria de marcos legales y teóricos, influenciados por los sucesos ocurridos a nivel mundial en cuanto a lo educativo y de los tratados internacionales en materia de derechos y de la niñez. En el año 2005, Argentina sanciona su Ley Nacional N° 26.061 “Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes”, adherida en el año 2011 bajo Ley N° 9.944 en la provincia de Córdoba. El objetivo de ambas es proteger de manera integral los derechos de esta población señalando las medidas a tomar para tal fin.

Desde esta misma línea, en el año 2006, se sanciona la “Ley de Educación Nacional” N° 26.206 cuyo objeto es regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. Establece la estructura del Sistema Educativo haciendo alusión a todos los niveles y modalidades a nivel nacional y determina, además, la extensión de la obligatoriedad escolar planteándoles responsabilidades y obligaciones al Estado Nacional y a las provincias. Por consiguiente, en Córdoba se sanciona la “Ley de Educación Provincial” N° 9.870/10.

Por otro lado, en diciembre de 2009, el Consejo Federal de Educación (CFE) bajo Resolución N° 93 establece la institucionalización de los AEC dentro de la Educación Secundaria Obligatoria; cuestión que se replica en Córdoba con la Resolución N° 149 del año 2010. Tiempo después (2013), el Honorable Congreso de la Nación Argentina establece por fuerza de Ley N° 26.892 la “Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en Las Instituciones Educativas”. A partir de aquí, se orientan las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la Convivencia Escolar, así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. En este marco, se propone la “Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas Relacionadas con la Vida Escolar” (Resolución N° 217/14).

Otra consecuencia, a nivel nacional, de la Ley 26.892 fue la Resolución N° 226 del año 2014, que en su Artículo 10 establece plazos y criterios para la elaboración de los AEC en el Nivel Inicial y Primario. Dicho artículo, a su vez, fue precedente de la Resolución Nacional N° 239/10 donde se instituye la creación de los acuerdos normativos para la promoción y el abordaje de la convivencia y la conflictividad social en las instituciones educativas; proponiendo, además, en su Anexo II las “Pautas Federales para el Acompañamiento y la Intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que Trabajan en el Ámbito Educativo”. Por último, y en concordancia con todas las normativas legales anteriormente mencionadas, en mayo del 2015 el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

aprueba la Resolución N° 558 que reglamenta la elaboración de los AEC para todas las escuelas públicas y privadas de Nivel Inicial y Primario, considerándose a estos como un documento legal con aval ministerial. En esta reglamentación, partiendo de estudios sobre Convivencia Escolar que han demostrado la efectividad de programas en materia de superación de conflictos y violencia, enmarcados dentro de una convivencia en que se valoren las diferencias y la solidaridad.

La institución educativa es un escenario complejo y a su vez privilegiado, donde un gran número de personas pasan buena parte de su vida (OEI, 2003). Los problemas sociales penetran en la escuela de tal modo que se va constituyendo un espacio indiferenciado entre el adentro y el afuera de las instituciones (Meirieu, 2007). Y aunque en la actualidad la escuela está siendo cuestionada por no responder con las demanda de la sociedad, es ésta la que continúa nucleando a un significativo número de niños y brindando la posibilidad de la constitución de un lazo social (Gobierno de la provincia de Buenos Aires - UNICEF, octubre de 2014). La función de la escuela no está supeditada al tradicional rol de trasmisora de conocimientos, sino que simultáneamente debe atender a las demandas sociales de los niños, velar por sus derechos, prepararlos para la vida y recolocar la norma legal y legitimarla dentro de los alumnos y adultos, para así poder hablar de una Convivencia (Bleichmar, 2008). En su función socializadora, la institución escolar debe generar y facilitar espacios en donde circule la palabra, el silencio, el consenso, el disenso y el diálogo intra e inter generacionales. Promover el análisis y reflexión sobre las propias acciones, reconociendo las diferencias y permitiendo el aprendizaje de valores democráticos (Ianni, 2003). Es desde esta mirada donde debe valorarse la convivencia, haciendo de ella una construcción cotidiana y una valiosa experiencia educativa, ya que el aula y la escuela constituyen el primer espacio público de participación (Ianni, 2003).

Según la Real Academia Española (2001), convivir es “vivir en compañía de otro u otros”; comprendiendo el modo en que se desarrollan las relaciones interpersonales basadas en la solidaridad y el cuidado mutuo (Maldonado, 2004). Reparar en la presencia del otro, estar atento a sus necesidades, implicarnos; constituyen diferentes aspectos de una solidaridad que se enmarca dentro del respeto por los Derechos Humanos y la búsqueda del bien común como un acto de Responsabilidad Colectiva (Ministerio de educación de la Nación, 2010). En su acepción más amplia, el concepto de convivencia está vinculado con una coexistencia pacífica y armoniosa delimitada por ciertas normas compartidas, ya sea de modo implícito o explícito (Maldonado et al., 2004). De aquí se desprende la importancia de generar un clima de trabajo saludable para los actores educativos y una cultura democrática-participativa, considerando a los alumnos como sujetos de derecho, requiriendo de soportes normativos claros que sustentan las relaciones de sus miembros (Maldonado, 2004). Tal como lo mencionara Bleichmar (2008), las normas son intrínsecas a la constitución psíquica, haciendo posible la construcción de legalidades internas en pos del bien común. Por todo esto, decimos que la convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, entre el deseo y la ley.

Sin embargo, no todos los problemas de convivencia constituyen hechos de violencia, ya que existen diversas manifestaciones de conflicto que requieren un tratamiento diferente y contextualizado (Ministerio de Educación de la Nación, 2015). Dubet (en Ministerio de Educación Nacional, 2014), señala que el término “violencias en las escuelas” encuadra a un conjunto de manifestaciones que responden a lógicas distintas. Esta definición involucra situaciones en las que los elementos se confunden entre sí, amalgamando dificultades reales con temores, angustias o frustraciones nuevas con viejos rencores sociales. La pérdida de credibilidad que sufren las instituciones educativas provoca un tipo de violencia que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa (Meirieu, 2007). Por esto decimos que la violencia en la actualidad va más allá, está ligada con la ruptura del “pacto intersubjetivo”, donde no existe el reconocimiento del otro como ser humano sino que solo es un obstáculo o, en el mejor de los casos, un vehículo de mi acción (Bleichmar, 2008). Dentro de las instituciones, la violencia escolar constituye un verdadero obstáculo de la tarea educativa, presentándose como verdadera situación de riesgo (Puente de Camaño, 1998). No obstante, es necesario reflexionar sobre qué comprendemos por violencia dentro del ámbito escolar y así poder contextualizarlo desde un enfoque socioeducativo y pedagógico. Generalmente se considera a la disciplina dentro los polos antagónicos “disciplinario-disciplinante” y dentro de los espacios institucionales se homologa el término “disciplina” al de conducta empírica; “tener buena conducta”: alumno disciplinado que aprendió el oficio de ser alumno. En la actualidad, si bien vivimos en una sociedad democrática, ciertos pensamientos quedan naturalizados en nuestras prácticas, sin ser cuestionados. Ejemplo de ello son las sanciones escolares de carácter represivo, cuyo objetivo último es “enseñar a obedecer”, sin que medie el valor que subyace a las normas. Por esto, se puede observar que este accionar no garantiza la solución de los conflictos, no propicia la modificación de la práctica de los alumnos, ni promueve pautas de autocontrol o apropiación de las normas, reduciendo el espacio para el diálogo; sino que además, dificulta la búsqueda de mecanismos más efectivos y estrategias más participativas de resolución, tensa las relaciones y genera malestar institucional (Maldonado, 2004).

Dentro del ámbito escolar, se distingue varios tipos de violencia, estos son: violencia de los alumnos (dirigida a la institución, a los pares, hacia el personal docente) y violencia de los adultos. Sin embargo, todo acto violento contiene una cualidad destructiva y, a su vez, algo de improvisación que le da origen, cuya función es la expresión (Puente de Camaño, 1998). La violencia siempre implica un movimiento regresivo, que emerge cuando la posibilidad de intercambio y comunicación se encuentra vedada o suplantada por un pasaje al acto desprovisto de sentido y comprensión (Abdel-Masih, 1995). Muchas veces, dentro de las escuelas las prácticas de maltrato y violencia se encuentran incorporadas y naturalizadas de tal forma que se reproduce sin que medie reflexión alguna. Se hace necesario el poder identificarlas y evaluar las consecuencias que implican en el trato con el semejante para metabolizarla pedagógicamente y así poder buscar estrategias para hacerla constructiva (Ministerio de Educación de la Nación, 2014). Además, dentro de las instituciones encontramos otro tipo de violencia que Bourdieu

(2001) denomina “Violencia Simbólica”. Esta da cuenta de aquellas situaciones de la vida diaria que por ser silenciosas se encuentran invisibilizadas. Se expresa en comportamientos discriminatorios, prejuicios y formas de evaluación que se reproducen en el ámbito escolar de modo silencioso y naturalizado. (Gobierno de la provincia de Buenos Aires - UNICEF, octubre de 2014). Bleichmar (2008) expresa que esta modalidad de violencia silenciosa es aquella que se relaciona con la falta de respuesta, ya que la indiferencia hacia el otro produce una permanente sensación de inexistencia, un mecanismo desubjetivante. Y, aún cuando en el ámbito escolar se encuentre luchando contra varios tipos de violencia, se siguen reproduciendo estas violencias psicológicas (Merieu, 2007).

De aquí que, para las legislaciones vigentes y desde el Programa Convivencia Escolar, las problemáticas de violencia deben ser analizadas desde un enfoque relacional ya que responden a una multiplicidad de fenómenos y representaciones sociales, donde la escuela es solo un ámbito donde se manifiestan. (Gobierno de la provincia de Buenos Aires - UNICEF, octubre de 2014). Implica, además, dejar de lado los binomios: “víctima-victimario”, “pasivo-activo” y “débiles-fuertes”; asumiendo que son producto de las interacciones inéditas que se dan en los vínculos, en función de una trama institucional y de los elementos contextuales que los originan, promueven, sostienen y/o perpetúan (Ministerio de Educación de la Nación, 2015). Quedarnos en una mirada individualista y patológica de las situaciones conflictivas sería un reduccionismo, ya que las respuestas a los conflictos también se construyen de manera colectiva (Burguet Arfelis, 1998). Por este motivo, no se habla de “perfiles” que designarían un carácter fijo, esencialista y ajeno a las instituciones en las que se producen; sino más bien de roles que poseen un carácter contingente y situacional (Ministerio de Educación de la Nación, 2014; Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

La tarea de la escuela no es poner fin a la violencia, sino construir sujetos que sean capaces de definir los límites de la propia violencia, ofrecerles un mundo con pautas claras, en el que la disociación entre el acto y la palabra sea lo más estrecha posible, y que puedan articular su individualidad al colectivo social. Construir legalidades sin perder de vista que la relación pedagógica implica una asimetría tanto en saber cómo en responsabilidad. Simetría en cuanto a que todos los actores son sujetos de derecho, y sustentada, a su vez, en una autoridad que se va construyendo y que da lugar a encontrar nuevas formas de autorización de la palabra docente (Dussel y Southwell, 2009).

Establecer un diálogo dentro de la escuela no expresa resignar autoridad, sino más bien se enriquece el rol adulto cuando hay esta simultaneidad entre simetría y asimetría (Ministerio de Educación de la República Argentina. Programa Nacional de Convivencia Escolar; 2010). Sino más bien, implica una autoridad legalizada a través del derecho moral que involucra algo más que la puesta de límites, que deba instalarse desde las identificaciones internas legitimada con un derecho ético de aquel que lo tiene. El límite exterior no educa y es fácilmente franqueable. La instalación de una norma se hace centrada en los derechos y obligaciones de todo el colectivo escolar, construidas en base al respeto y el reconocimiento hacia el otro (Bleichmar, 2008), en donde la postergación y frustración

autoriza a construir mejores soluciones, permitiéndoles expresarse de modo no violento (Merieu, 2007). Por esto es que, es justamente la escuela un ámbito privilegiado para la prevención de los comportamientos violentos siempre y cuando esté capacitada para comprenderlos y actuar en consecuencia, brindando modelos de resolución pacífica de conflictos y permitiendo que circule la palabra (Puente de Camaño, 1998). Stampalija (en Marchiori, s.f.), señala que los programas preventivos involucran expectativas a largo plazo y que los pilares de las políticas de prevención deben estar condicionados por un profundo respeto de los derechos humanos y de las instituciones (David, 2003).

Con la Convención sobre los Derechos del Niño se da lugar a un cambio de enfoque: de un enfoque tutelar a un enfoque de protección integral de los derechos. Esto se ve reflejado también en el Paradigma de la Convivencia, donde lo que se busca es el modo de relación entre los actores institucionales considerándose a todos como sujetos de derechos y obligaciones (Ianni, 2003). Este tipo de paradigma implica un cambio de lógica, todo un desafío al interior de las personas que conforman el ámbito educativo, en especial los adultos que tienen mayor responsabilidad en este proceso. Se requiere de una resignificación de los posicionamientos de/en los actores involucrados (Maldonado, 2013). Los procesos de mejora en las relaciones humanas suponen recorrer nuevos senderos, que al ser desconocidos lo sentimos como inseguros. Para poder incorporar el nuevo paradigma es necesario correr riesgos y son justamente los docentes, directivos y supervisiones los que deben tomar la conducción del cambio en la praxis, identificando los temores que ocasiona, en miras a un proceso de mejora y transformación de las practicas (Onetto, 2003).

Para Pichón Riviere (1997), toda situación de aprendizaje genera en los sujetos dos miedos básicos, ambos coexisten y cuando se incrementan, surge la ansiedad y resistencia al cambio. Éstos son, el miedo a la pérdida del equilibrio ya logrado y el miedo al ataque en la nueva situación en la cual el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado. Sin embargo, es necesario ofrecer recursos junto con el nuevo paradigma para poder operar sobre el mismo, siendo la reflexión y la creatividad medios subyacentes y simultáneos que posibilitan los cambios (Freire, 2002).

Muchas veces, encontramos un discurso docente diferente al que se ve legitimado en las prácticas diarias; incongruencia entre el decir y el hacer que se ve reflejada también entre lo que transmiten los docentes y lo que simultáneamente transmite la institución (Schujman, 2004). No obstante, es necesario destacar que un proyecto de convivencia requiere de un trabajo compartido para elaborarlo pero también para sostenerlo (Ianni, 2003). La conducción de la escuela tiene la responsabilidad de socializarlo y promoverlo hacia los demás actores intervinientes, para hacer de la comunicación una fuente promotora de la transformación en las praxis institucionales (Magendzo, 2003).

El rol de los adultos en la construcción de los Acuerdos de Convivencia supone asumir responsabilidades, pero además se requiere que, en primera instancia, sean restituidos en su capacidad de responsabilizarse (Bleichmar, 2008). Por todo esto, se desprende la necesidad de definir los roles que posee cada actor dentro del sistema educativo y en la incorporación de los Acuerdos dentro la misma.

En la Resolución N° 558, se encuentran delimitadas las etapas para la incorporación de los AEC y las funciones específicas que deben realizar los actores intervinientes.

En la primera etapa que incluye este trabajo, los directivos y supervisores son los encargados de presentar la normativa como política pública y coordinar así las actividades y ejes de trabajo. Éstos deben elaborar el plan de trabajo, definiendo los tiempos, espacios y roles que involucran la elaboración de los AEC. Los directivos se encargan de convocar a los adultos de la institución para dar inicio al proceso, convocando a un diálogo y debate de aspectos claves que envuelven a la convivencia y a los ejes pedagógicos de cada escuela.

En cuanto al trabajo de los equipos de intervención (equipo técnico del Programa de Convivencia Escolar), desde el Ministerio de Educación de la Nación (2014), se definen las acciones diarias alrededor de determinados ejes teóricos. Estos equipos son considerados parte integrante dentro del sistema educativo con un rol y modo de intervención complementario a la tarea docente, garantizando la inclusión y permanencia escolar en ejercicio de sus derechos; y desde una perspectiva institucional, fortaleciendo los roles y funciones dentro de los procesos pedagógicos (Resolución Nacional N° 239/10).

El programa Convivencia Escolar está conformado por un equipo interdisciplinario que lleva a cabo tareas específicas cuyo objetivo es “modificar los contextos escolares, las relaciones que allí se establecen y los sentidos que los sujetos adjudican a su tarea en la escuela” (Ministerio de Educación, 2014). Una de las tareas llevadas a cabo, es la de intervenir en diferentes situaciones que se requieran. Dentro de una intervención se movilizan, en el mismo espacio, diferentes posiciones donde se hace posible la circulación de una “palabra productora” y una escucha activa teniendo como objetivo el construir una respuesta institucional. La posición es un lugar construido individual y colectivamente en el marco de una organización (espacio propio y a la vez relacional), comprometido con el proyecto educativo y buscando promover un encuentro de saberes. A su vez, cada posición se encuentra sostenida por una trama que integra una mirada más amplia donde se reconocen los espacios, tiempos, tareas, formas de hacer y pensar, culturas institucionales y comunitarias; y cómo éstas se vinculan con la educación. Es la trama la que va a configurar el objeto de trabajo de los equipos de orientación, delimitando un recorte de la realidad, problematizando las miradas para poder abrir significados, mirar posiciones, pensar de qué modo suceden las cosas y qué supuestos se mantienen fijos o naturalizados; dando lugar al surgimiento de nuevos sentidos y a una reconstrucción y co-construcción del problema con el otro (Ministerio de Educación de la Nación, 2014). Por esto, es que dentro de los equipos técnicos implica un desafío esclarecer y definir el quehacer del psicólogo profesional, los campos de actuación y la autonomía de la disciplina, modificando, ampliando y enriqueciendo la identidad profesional (De Georgi, 2009). Desde la concepción del término “Rol”, representa siempre un aspecto problemático y difícil de precisar ya que se encuentra delimitado por funciones, que subyacen a la propia formación teórica y del saber práctico que se apoya en las propias experiencias (Plaza, 2010). Muchas veces, el

quehacer profesional del psicólogo que opera en los ámbitos educacionales es una práctica profusa y relativamente poco conceptualizada (Maldonado, 2004); considerándose como “alguien sin rol fijo”, pues varían sus modos y objetos de intervención sobre la amplia gama de situaciones problemáticas que encara (Selvini Palazzoli, 2004). Según la Real Academia Española, *rol* es un término que hace referencia a un papel, a una función que alguien o algo cumple. Como resultado de las observamos, al intentar definir el rol específico del Psicólogo, descubrimos que su papel o función se coincidía con una amplia gama de actividades y concepciones correspondientes a varias ramas de la Psicología (Jurídica, Educacional, Social-Comunitaria y Clínica).

1.1. *Objetivos*

Objetivos Generales

- Caracterizar como ha sido el inicio del proceso de implementación de los AEC en tanto dispositivo de prevención de violencia y promoción de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, con supervisores y directivos de escuelas de Nivel Inicial y Primario de gestión estatal y privada.
- Identificar el rol del psicólogo en el proceso de implementación de los AEC a partir de la Resolución Ministerial N° 558/15

Objetivos Específicos

- Identificar las problemáticas recurrentes en escuelas de Nivel Inicial y Primario de gestión estatal y privada de la provincia de Córdoba, a partir de la sistematización de las demandas que ingresaron al Programa Convivencia Escolar en el año 2014.
- Caracterizar los AEC en Nivel Inicial y Primario con relación al marco legal y teórico que fundamenta su construcción y las dificultades inherentes.
- Describir las acciones llevadas a cabo por el equipo técnico y las específicas del psicólogo que trabaja en el Programa Convivencia Escolar, con supervisores y directivos, para promover el comienzo del proceso de construcción de “Acuerdos Escolares de Convivencia” en escuelas de Nivel Inicial y Primario”, en cuanto la primera etapa de implementación de la Resolución Ministerial 558/15.

2. Metodología

2.1. *Participantes*

La muestra estuvo conformada por supervisores y directivos de escuelas de gestión estatal y privadas de nivel inicial y primario de dos zonas técnicas de la ciudad de Córdoba; 3 psicólogos (2 integrantes del equipo técnico y 1 coordinadora del programa). Para su selección, se utilizó el muestreo de tipo intencional no probabilístico o dirigido (Hernández Sampieri, Fernández Collardo y Baptista Lucio, 2010) teniendo en cuenta que la elección de los participantes no dependió de la probabilidad sino de causas relacionadas con las características de este estudio.

2.2. Instrumentos- Técnicas de recolección de datos

- Búsqueda documental escrita: “Hojas de Demanda” de escuelas de Nivel Inicial y Primario que ingresaron al Programa en el año lectivo 2014.
- Observación no participante en recepción de demandas, entrevistas y talleres que realiza el Equipo Técnico del Programa a lo largo de la práctica (año 2015).
- Para identificar las problemáticas recurrentes de la muestra seleccionada se realizó una revisión de los archivos de sistematización de las demandas receptadas por el Programa en el año 2014.
- Para caracterizar cómo fue el inicio del proceso de implementación de los AEC desde la visión de supervisores y directivos; y para identificar el rol del psicólogo en este proceso se aplicaron entrevistas semi-estructuradas.
- Registros personales en cuadernos de campo de las actividades realizadas durante la práctica (año 2015).

2.3. Procedimiento

En este trabajo, se realizó un estudio descriptivo. Los datos observados y la información recabada fueron utilizados para realizar un análisis de tipo cualitativo, a los fines de poder realizar una articulación teórica-práctica de la experiencia en relación a la temática que hemos seleccionado como eje de nuestro estudio.

Para llevar adelante este estudio, durante el año 2015, se asistió al Programa Convivencia Escolar donde se participó de diversos acontecimientos. En primer lugar, se tuvo acceso a la lectura de las legislaciones anteriormente mencionadas cuyo proceso enmarca a la Resolución N° 558. También, a un registro escrito de todas aquellas solicitudes de intervención que llegan al programa a través de diferentes medios, y en algunos casos, se presenció como observador no participante de las entrevistas en sede. Se siguió con la lectura de los AEC realizados por las escuelas de nivel secundario para ser leídos y se presenció las reuniones con supervisores, docentes y de equipo, en donde se trataba el tema de su elaboración.

Gracias a la sistematización de las demandas que ingresaron al Programa, se accedió a un análisis detallado acerca de las situaciones conflictivas que prevalecieron dentro del ámbito educativo durante el año 2014.

Para conocer los motivos más frecuentes de demanda en el nivel inicial y primario, se realizó, en primer lugar, una división de la totalidad de los motivos en 8 sub-categorías. De allí, se tomaron las primeras 3 sub-categorías que han presentado un volumen más significativo y que mostraron una marcada distancia respecto de las restantes, en términos numéricos. Cabe aclarar, que todas las categorías utilizadas a continuación son producto de análisis y apreciaciones subjetivas de la autora; no constituyendo una clasificación exhaustiva ni mucho menos excluyentes, debido a la complejidad de variables que entran en juego las demandas.

A lo largo del año, se asistió a un conjunto de actividades que de manera integrada, apuntaban a poner en marcha la primera etapa de la Resolución N° 558.

Se participó del taller de socialización de la normativa, en la primera etapa de proceso de construcción de los AEC coordinado desde el Ministerio de Educación de la Provincia, este encuentro contó con la presencia de diversos actores: la Secretaria de Educación, el Director General de los Institutos Privados de Enseñanza (DGIPE), los Equipos Técnicos de la Subsecretaria, los Equipos Profesionales de Apoyo Escolar (EPAE) de capital e interior, los Inspectores y Subinspectores Generales, los Supervisores y el Equipo del Programa Convivencia Escolar.

Posteriormente, se presenciaron los talleres de presentación formal de la Resolución con el equipo técnico y supervisores en el marco de las orientaciones generales para la construcción de los AEC, donde se plantearon debates que apuntaban a pensar, de manera conjunta y participativa, acerca de las formas de comenzar a trabajar con los AEC en las escuelas; considerando las posibilidades y dificultades que se visualizaban en relación a las diferentes realidades institucionales.

Finalmente, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a los supervisores y directivos de las unidades escolares, como así también, a los miembros del equipo técnico del Programa de Convivencia Escolar. Las entrevistas se llevaron a cabo en las instituciones donde desempeñan su labor, con una duración aproximada de 40 minutos. Antes de comenzar, se les informó sobre el propósito del estudio y se administró el formulario de consentimiento informado.

2.4. *Análisis de Datos*

Para el análisis de la información obtenida mediante las entrevistas semi-estructuradas se realizó un análisis de contenido el cual, según Hernández Sampieri et al. (2010), se efectúa por medio de la codificación, es decir, el proceso en virtud del cual, las características relevantes del contenido de un mensaje se transforman en unidades que permitan su descripción.

Finalmente, se llevaron a cabo los análisis estadísticos de frecuencia (F) y porcentaje (%) de las subcategorías creadas, y la posterior interpretación de los resultados obtenidos.

3. Resultados

En cuanto a los datos obtenidos con la sistematización de demandas, la categoría “**Comportamiento alumno**” representa el motivo que requirió mayor asistencia técnica por parte del equipo tanto para el Nivel Inicial como en Nivel Primario (31% en el nivel inicial y 36% en el nivel primario). Aquí se incluye situaciones o conductas disruptivas que obstaculizan la convivencia; y situaciones sobre niños a los que los “demandantes” refieren como poseedores de alguna condición especial en tanto presunciones diagnosticas de tipo psiquiátricas/psicológicas y/o problemas de aprendizaje.

La categoría “**Problemas familia↔escuela y alumno↔docente**”, también fue compartida por ambos niveles como segundo motivo más recurrente de demanda (22% en el nivel inicial y 23% en el nivel primario). Se trata de aquellas situaciones en las que entran en conflicto los intereses de alguna de las partes. Aquí, incluimos, además, situaciones de maltrato, agresión y discriminación, entre otras. En nivel Inicial, las demandas de este tipo fueron mayormente realizadas por familiares, que trataron desde disconformidad sobre cuestiones organizativas como un espacio áulico reducido o aulas numerosas y supuestas agresiones hacia alumnos por parte de sus docentes. En Nivel Primario, se observaron reclamos tanto desde las familias por desacuerdos hacia el personal de la escuela en cuestiones como maltrato o situaciones de violencia de docentes hacia alumnos, discriminación, medidas de sanción, abuso, etc. Los reclamos desde inspección y personal de la escuela refieren a problemas de las familias por comportamiento de alumnos, maltrato o situaciones de violencia de alumnos hacia docentes o directivos, abuso de docentes hacia alumnos, etc.

En cuanto al tercer y último motivo más recurrente de demanda, se presentó con una subcategoría diferente para cada nivel. Para el Nivel Inicial fue “**Relaciones entre adultos en la escuela**” (20%), refiriéndose a desacuerdos entre docentes, directivos, etc.; representados, en su mayoría por situaciones de conflicto entre docentes y directivos, seguido por problemas de gestión directiva y/o docente. Para el Nivel primario fue la subcategoría “**Problemas alumno – alumno**” (15%), y que refiere a conflictos entre pares ya sea una violencia de tipo “cruzada” y de situaciones que refieren a acoso u hostigamiento.

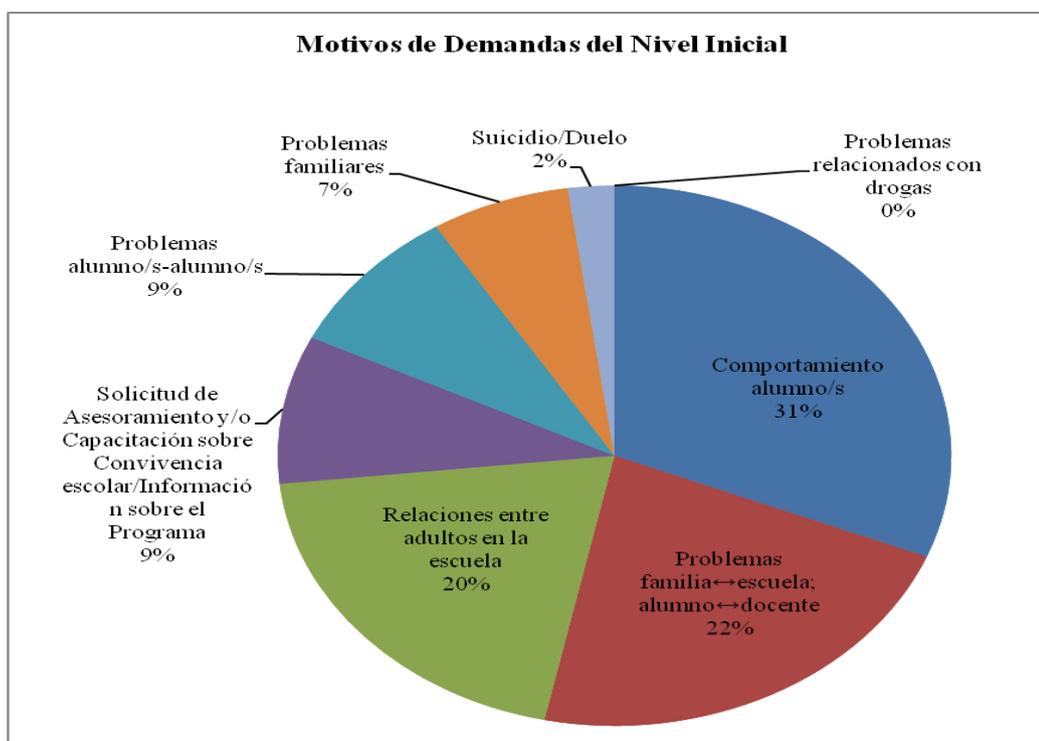


Figura 1. Motivos de Demandas del Nivel Inicial. Fuente: Sistematización de Demandas receptoras por el Programa en el año 2014. <http://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-de-educacion/organigrama/>

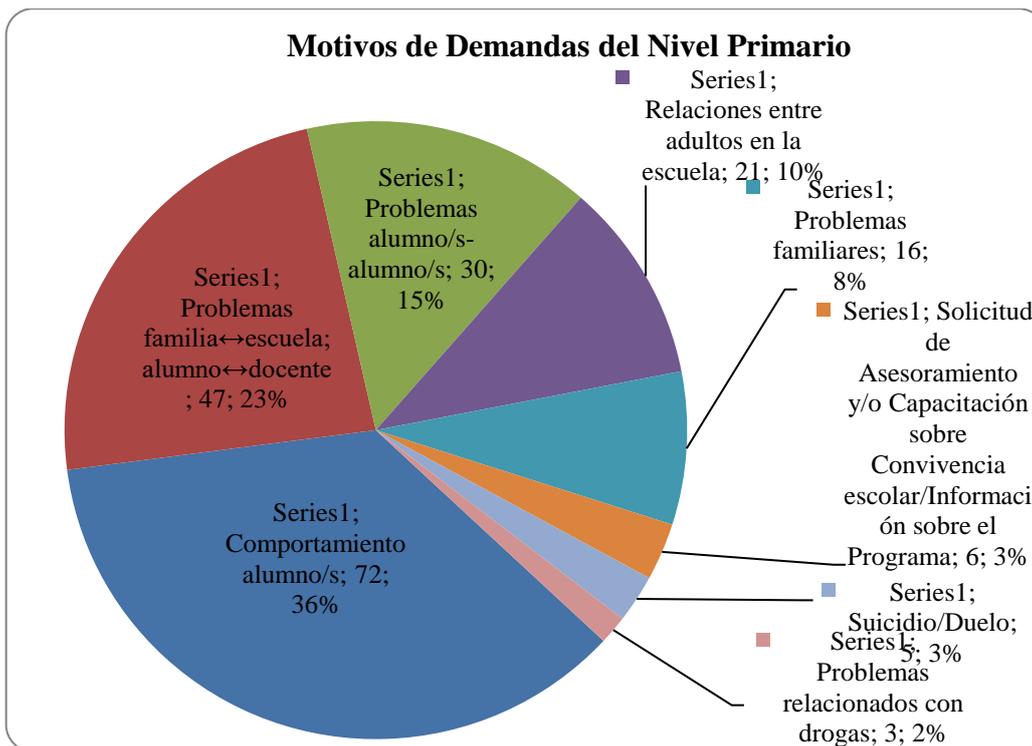


Figura 2. Motivos de Demandas del Nivel Primario. Fuente: Sistematización de Demandas recibidas por el Programa en el año 2014. <http://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-de-educacion/organigrama/>

En cuanto al rol del psicólogo, es importante destacar que aunque los miembros del equipo cumplen una misma función, no debemos perder de vista que se debe hacer propio el desafío de esclarecer y definir el quehacer profesional, siendo la reflexión de las prácticas el punto de inicio para el conocimiento del rol, ampliando y enriqueciendo la identidad profesional. En relación a la Resolución, el equipo técnico participó en la elaboración del anexo de la misma, donde delimitan los pasos a seguir para su posterior cumplimiento, poniendo en juego los conocimientos y trayectorias recorridas en materia de AEC de las escuelas de nivel secundario. La especificidad del rol del psicólogo en esta tarea la podemos encontrar en el poner en evidencia que, a través de la elaboración de los Acuerdos, se busca desnaturalizar ciertos modos de funcionamiento escolar que obstaculizan el logro de una convivencia armoniosa. Consideramos que el interrogarse es más bien propio de nuestra disciplina y en el anexo marca ejes de discusión para que se abra un debate en el interior de las escuelas entre los adultos que conforman cada comunidad educativa. Posteriormente, en los talleres que asistimos, si bien en su mayoría los talleristas eran psicólogos, hemos observado que lo que diferencia al psicólogo dentro del equipo es el tipo de mirada y de escucha que tiene ante lo que se dice; apuntando el interrogarse y abrir debate para poder reflexionar de forma conjunta y así co-construir el problema con otro, posibilitando el surgimiento de otros sentidos. A lo largo de las actividades observadas en los talleres, que apuntan al inicio de la construcción de los AEC, hubo un momento de reflexión con los supervisores, donde el rol del psicólogo fue, a través de una pregunta disparadora, coordinar la puesta de ideas para que pueda

haber diálogo dando lugar a la palabra de todos los integrantes, con una escucha atenta y haciendo señalamientos para promover la reflexión grupal. Reflexión que apunta a evidenciar la importancia de los acuerdos como un modo revolucionario de praxis que apunta a desenterrar ciertas prácticas que van en contra de la convivencia y que acciones deben seguir para poder incorporar una verdadera apropiación y de esta manera comunicárselo a su equipo de directivos.

4. Discusión

A partir de los datos obtenidos, encuentro que la propuesta de elaboración de los AEC es el resultado de un proceso no lineal de acciones y reflexiones tendientes a incorporar un cambio en las *modalidades co-existir* en el ámbito educativo; proponiendo el desafío de pensar una *nueva forma de habitar y transitar por la escuela*.

Con no-lineal hacemos referencia al hecho de que las normativas, por sí mismas, no alcanzan para lograr un cambio en las prácticas y, mucho menos, para lograr un cambio de mentalidad en tanto *nuevos modos de concebir las instituciones educativas*.

Si bien es cierto que los AEC avalan prácticas coherentes con lo indicado por las legislaciones vigentes (tal como lo hemos revisado al comienzo de este artículo), promocionando derechos fundamentales para la niñez y adolescencia, tales como: su condición de sujetos de derechos, el derecho a la educación, el derecho a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta, entre otros (Ley Nacional No.26.061). Esto no es suficiente para que los cambios que se proponen puedan materializarse. Desde esta experiencia a lo largo de la práctica, y tal como lo expresa Onetto (2003), se ha podido advertir que un cambio de mentalidad significa un doble desafío a supervisores, directivos y docentes, considerados hoy como responsables de las escuelas (Magendzo, 2003). Por un lado, el desafío de *de-construir los conocimientos y prácticas* previas, modelos que han recibido de sus propios educadores y que se encuentran naturalizados. Y, por otro lado, el desafío de *construir una nueva mirada*, con nuevas maneras de acompañar las trayectorias educativas, desde nuevas pedagogías y modos de acción para con estos niños sujetos de derechos.

Se resalta como superador en estos dispositivos el hecho de evidenciar que la Convivencia Escolar no solo atañe a los niños, sino que también incluye a todos los adultos que integran el sistema educativo y los involucra en este proceso. Por ello es que el punto de partida para pensar la Convivencia es el mirar hacia adentro, hacia *uno mismo* y hacia un *nosotros*, reflexionando sobre las prácticas y sus concomitantes actitudes cotidianas, para poder desde allí instaurar una tendencia hacia el cambio en pos del bien común (Maldonado, 2004).

Los adultos son principalmente los encargados de potenciar el Modelo de la Convivencia definiendo ciertos conceptos para construir un discurso común y coherente que guíe y fundamente la acción. De esto se desprende que, en el proceso de elaboración de las normas, todos los actores institucionales participan en las mismas. Instaurar una norma posibilita vislumbrar los valores que las

subyacen, apuntando a la creación de legalidades internas, ya no como un límite exterior que define las acciones sino como una construcción conjunta plena de sentido. Al igual que lo expresa Bleichmar (2008), es posible desde estas legalidades prevenir los hechos de violencia dentro de las instituciones educativas, desarrollando una habilidad tendiente a *recrear estos conflictos*. Implica ponerlos en tensión para así generar nuevas prácticas o soluciones más inclusivas. Estas acciones contribuirían a que diariamente se genere un buen clima institucional, tan necesario para cumplir con las prioridades pedagógicas.

Por esto, es importante advertir que son los docentes el primer agente en prevención de violencia, pero para cumplir esa función deben capacitarse e instrumentarse adecuadamente. Si bien existen programas de formación permanente para directivos y docentes, se ha observado también una dificultad para poder llevarlo a la práctica hacia el interior de las aulas. Esto se ha visto cuanto a los pedidos que se realizan al Programa, como si el mismo se tratase de un ente “mágico” o “solucionador de problemas” que viene desde afuera a dar respuestas que no se encuentran en el interior. Tal como lo expone Freire (2002), aquí se observa una dificultad para poder reflexionar sobre sus propias acciones y sobre los modos de construir escuela: los recursos con los que la escuela cuenta y lo que se quiere lograr. No obstante, se evidencio también que en las escuelas no existe un espacio de reflexión adecuada para metabolizar los vertiginosos cambios, teniendo como consecuencia las tensiones que viven actualmente los directivos en sus instituciones escolares.

En este sentido también se advirtió que, gran parte de las consultas recibidas en el Programa, fueron realizadas por adultos y estuvieron referidas mayormente sobre los estudiantes. Generalmente versaban sobre problemáticas relativas a actitudes de estos últimos o a desacuerdos entre los adultos en cuanto a decidir cómo proceder con los ellos ante ciertas situaciones. Esto hecho llevó a considerar que en dichas consultas se evidenciaba una carencia de implicación en las problemáticas que relataban, mostrando muchas veces como los adultos se “desligaban” del problema e iban depositando la responsabilidad sobre otro sin que existiese una verdadera implicancia ante esas situaciones. Estas praxis son opuestas a lo que desde el Paradigma de la Convivencia se proponen. Desde el Ministerio de Educación (2014) se considera que para el tratamiento de estas problemáticas se debe requerir de un análisis contextualizado cuyo objeto sea la prevención (Enfoque Relacional de la Violencia). En este sentido, es que se supone que los AEC representan un fuerte aliado en las intervenciones.

En la actualidad la noción de autoridad se encuentra debilitada, ya que los docentes y directivos no encuentran aún el poder restablecerlas en el interior de las instituciones. Acordando con Dussel y Southwell (2009), se incluye también la necesidad de construir este rol del adulto y resignificar el lugar de la autoridad; no desde la imposición, sino desde la construcción conjunta que respete al niño como semejante en cuanto a titular de derechos pero manteniendo la asimetría en cuanto a responsabilidades inherentes al lugar de adulto. Uno de los obstáculos que surgen frente a este desafío, es en cuanto a los modelos que los propios docentes recibieron de sus maestros cuando ellos mismos fueron alumnos,

donde se naturalizo el modelo verticalista. Para que esto pueda modificarse, es necesario no solo un cambio de mentalidad sino también de patrones de conductas ya instalados. Esto se hace posible asumiendo un nuevo modelo y dando lugar a nuevos procedimientos y prácticas alternativas.

En relación a la importancia de este primer período en la construcción de los AEC, a través de las acciones que se propusieron desde el Programa; en los mismos talleres se abrió un debate acerca de las posibilidades y dificultades que se visualizaban en relación a las diferentes realidades institucionales. Esto constituyo un punto clave para dar pie a la legislación a presentar ya que se intentó transmitir que la Resolución no es “un trámite administrativo más” o un requisito que se debe cumplirse; sino más bien es una oportunidad de poder revisar las propias prácticas para poder incluir al otro, desde el marco de la protección de los Derechos.

En consonancia con lo anterior, se observó también que, al intentar aplicar la Resolución al interior de las instituciones educativas, se presenta un nuevo desafío. Esto supone el comprender el carácter de *proceso* que comprenden los AEC. Implica un cambio en los modos de forjar la convivencia, siendo esta normativa el punto de partida para fundamentar practicas pedagógicas superadoras, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada institución.

Por esto, coincidiendo con Schujman (2004), es necesario que haya una reflexión continua de las praxis, cuyo objetivo sea el poder disminuir las brechas entre la realidad y los ideales que se buscan impartir. Por ej, muchas veces existe una incompatibilidad entre el discurso oficial explícito en cuanto a que los estudiantes logren una serie de objetivos de aprendizajes vinculados con la convivencia escolar, pero que en sus prácticas no siempre la promueven o favorecen.

Sin embargo, hablar de escuela hoy es pensar en un lugar donde se continúa nucleando a un significativo número de estudiantes (Gobierno de la provincia de Buenos Aires - UNICEF, octubre de 2014). Y aunque cada escuela vive diferentes realidades, continúa siendo el lugar prominente de prevención primaria de violencia. Con esto, se deduce que su función no se ve desdibujada a causa de los escenarios actuales sino que más bien se enriquece a partir de la tarea de formar ciudadanos responsables de sus acciones para que logren aprender a vivir en sociedad.

Y si bien, en este último tiempo la escuela está siendo muy cuestionada en cuanto a la calidad educativa que brinda (Meirieu, 2007); se le demanda también que deba cumplir diversos roles para los cuales, muchas veces, no se encuentra preparada. Se podría pensar que cuando se hace referencia a calidad educativa, se habla en función de determinados mitos o idearios que circulan como moneda corriente en cuanto a crítica de las sociedades posmodernas; sin considerar la complejidad del mismo. No es solo la escuela la que cambio, sino también las familias y los propios alumnos. Además, acordando con Bleichmar (2008), los modos de adquisición de conocimientos no se circunscriben únicamente a un espacio formal. Esto también se presenta como un desafío a los sujetos encargados del proceso enseñanza-aprendizaje. Muchas veces, a raíz de los vertiginosos cambios que ocurren a nivel social, en las instituciones sufren un *retraso* para alinearse de lo nuevo. Con estos elementos mencionados, se

infiere que estos podrían ser los motivos por lo cual la educación en la actualidad se hace tan difícil, y que lograr integrar un nuevo sistema educativo es un proceso que requiere de reorganizar a las Instituciones en todas sus dimensiones.

No obstante, al hablar de la función de la escuela, no se debería hacer referencia solo de sus debilidades, sino que sería más beneficioso lograr rescatar lo que sí puede hacer hoy. La escuela puede aportar una mirada analítica ante todo lo que ocurre en el seno de la sociedad, los nuevos modos de comunicación, y promover una interrogación o aportar argumentos que permitan a los alumnos cuestionar o recuperar desde una mirada reflexiva los diferentes mensajes que circulan en los diversos medios. Como resultado, brindaría la posibilidad de proponer un camino alternativo o plantear una mirada crítica sobre aquello que los chicos viven como cotidiano en materia de la violencia. Esto, proponiendo una nueva manera de relacionarse y ayudando a *develar* lo que se encuentra naturalizado en otros espacios.

En cuanto al rol del psicólogo dentro del Programa, el mismo excede a las acciones que se llevan a cabo para la socialización de la normativa, aunque todas sus labores sean coherentes a la mirada institucional. Una mirada que apunta que todos los actores educativos son sujetos de derechos y obligaciones. Aquí entra en juego el trabajo interdisciplinario (Elichiry, 2009) que involucra el rol del psicólogo. Además se observa que este rol no está ligado pura y exclusivamente a un ámbito específico de la psicología como cajones herméticos, ya los profesionales utilizan recursos que podrían pensarse como provenientes de diversas áreas de la disciplina.

En la práctica diaria todos los roles están orientados a descubrir lo no dicho, a propiciar una participación genuina y un diálogo con sentido. Y si hablamos del modo de abordar las intervenciones, el profesional está capacitado para darse los tiempos frente a los señalamientos para poder trabajar la demanda con otro, poniendo la mirada analítica “de lo individual dentro de lo grupal”. No implica solo una escucha donde se le “receta” las acciones a seguir, sino problematizar la demanda, darle la posibilidad de poder pensar y pensarse, implicándose en la solución.

En cuanto a la forma de llevar adelante las entrevistas, en los miembros del Equipo Técnico – psicólogos y de otras profesiones-; por lo general, no hubo diferenciación en los modos de abordaje ya que las mismas remitían a cuestiones puramente técnicas o administrativas. Sin embargo, el psicólogo es quien puede leer de qué manera se va produciendo el intercambio de subjetividades a nivel individual e institucional y en estas entrevistas tiene la posibilidad de vislumbrar sobre este cambio de paradigma en el interior de los actores, esclareciendo las dinámicas que se ponen en juego en este cambio de lógica.

Lo más decisivo en Nivel Inicial y Primario son las relaciones entre los adultos; por lo tanto, es justamente ahí donde el Programa interviene y debe focalizar sus intervenciones. Todo esto nos llevó a interrogarnos acerca de la concepción del término “rol”, ya que el mismo no es definido por una serie de actividades prescriptas. Por todo lo expuesto y coincidiendo con lo desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación (2014), se prefiere hablar de “*posiciones*” que se van forjando a la par del

desarrollo de la práctica profesional en los diversos ámbitos de aplicación de los conocimientos y habilidades que les son propios. Incluir este concepto es interesante porque involucra factores de la propia historia del sujeto, el recorrido académico y teórico que fundamenta sus prácticas, y a los complejos contextos actuales que requieren de construcciones dinámicas y dialécticas.

Por último, en cuanto a la formulación del Anexo de la Resolución N°558/15; se considera una responsabilidad del psicólogo realizar aportes teóricos, ya que través de su formación, tiene una mirada diferente al sufrimiento psíquico del que padece la vulneración de los derechos. Además, si tomamos en cuenta a la Resolución N° 2447/85, el mismo remite como incumbencia del Psicólogo la realización de acciones que tienden a promover la vigencia de los Derechos, asesorando y operando sobre las consecuencias que se derivan de la violación de los mismos.

5. Referencias

- Abdel-Masih, N. (1995). Violencia, una aproximación psicoanalítica. En *Victimologia* N° 13. Córdoba. Editorial Advocatus.
- Aguerrondo, I (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar*, vol. 49/1 13-27. <http://educar.uab.cat/article/view/8>
- Bleichmar, S. (2008). Sobre la puesta de límites y la construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia Social–Violencia Escolar: De la puesta de límites a la construcción de Legalidades* (pp. 13-69). Buenos Aires - México: Noveduc.
- Burguet Arfelis, M. (1998): Discursos sobre la paz en una sociedad plural. Gestión de conflictos y su tratamiento pedagógico [Tesis doctoral]. Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona
- Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A.). Aprobado por la Asamblea Ordinaria del 10 de abril de 1999 y modificado por la Asamblea Extraordinaria del 30 de noviembre de 2013.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Pacto de San José de Costa Rica”. Organización de Estados Americanos. Año 1969.
- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de Naciones Unidas. Año 1989.
- De Georgi, G. (2007). Historia de la Profesión del Psicólogo en la Argentina. Ficha de Catedra. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Dussel, I. & Southwell, M. (2009). La autoridad docente en cuestión: líneas para el debate. *Líneas para el debate. Revista Monitor*, No. 19, p. 26-28
- Elichiry, N. (2009) Escuela y Aprendizajes. *Trabajos de Psicología Educacional*. Buenos Aires: Manantial (Capítulo 9). Una versión anterior ha sido publicada en 1987 en: Elichiry, N (Comp) *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Bs As: Ed. Nueva Visión (agotado)
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. 1° Edición. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires - UNICEF. *Violencias y escuelas: Otra mirada sobre las infancias y las juventudes*. Módulo de trabajo destinado a equipos de supervisión, equipos Directivos, Docentes y Equipos de Orientación Escolar que trabajan en el Nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires, octubre de 2014. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/modulo_de_trabajo/modulo_unicef.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collardo, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México: Mc Graw Hill. Interamericana.
- Ianni, N. D. (2003). Reflexiones. *La Convivencia Escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. En *Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales*. Línea temática: Cultura de centro y convivencia escolar. [Monografía virtual]. Número 2. ISSN 1728-0001. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm#1>
- Ley No. 10.151. Incorporación al sistema educativo provincial de la enseñanza relacionada con el acoso y la violencia escolar, práctica denominada bullying. Año 2013. Córdoba, Argentina.
- Ley No. 23.277. Ejercicio Profesional de la Psicología. *Boletín Oficial*. No. 25.806, del 15 de noviembre de 1985. Argentina.

- Ley No. 23.849. Apruébese la Convención sobre los Derechos del Niño. Año 1990. Argentina.
- Ley No. 24.521. Educación Superior. Publicada en Boletín Oficial No. 28.204, Argentina, 10 de agosto de 1995.
- Ley No. 26.061. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, del 26 de octubre de 2005. Buenos Aires, Argentina. Decretos No. 415/2006 y 416/2006
- Ley No. 26.206. Educación Nacional, del 28 de diciembre de 2006. Argentina.
- Ley No. 26.657. Derecho a la Protección de la Salud Mental. Año 2010. Decreto No. 603/2013. Argentina
- Ley No. 26.892. Promoción de la Convivencia y Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas, del 4 de octubre de 2013. Publicada en el Boletín Oficial. No. 32737. Argentina.
- Ley No. 6.222. Ejercicio de las Profesiones y Actividades Relacionadas con la Salud. Año 1978. Decretos Reglamentarios No: 3.424/91, 679/93, 886/07, 33/08, 1.193/10. 274/11. Córdoba, Argentina.
- Ley No. 7.106. Disposiciones para el Ejercicio de la Psicología. Año 1984. Córdoba, Argentina.
- Ley No. 8.312. Constitución del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. Año 1993. Córdoba, Argentina.
- Ley No. 9.396. Adhesión a la Ley Nacional No. 26.061 y de Creación de la Defensoría de Niños, Niñas y Adolescentes de la Provincia de Córdoba. Año 2007. Córdoba, Argentina.
- Ley No. 9.591. Creación del Consejo Provincial de Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Córdoba. Año 2009. Córdoba, Argentina.
- Ley No. 9.848. Protección de la Salud Mental. Año 2010. Decreto No. 1.022/11. Córdoba, Argentina.
- Ley No. 9.870. Principios Generales y Fines de la Educación en la Provincia de Córdoba, del 15 de diciembre de 2010. Córdoba, Argentina.
- Ley No. 9.944. Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes en la Provincia de Córdoba, del 3 de junio de 2011. Boletín Oficial. Córdoba, Argentina.
- Magendzo, A. (2003). Curriculum, convivencia escolar y calidad educativa. En Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales. Línea temática: Cultura de centro y convivencia escolar. [Monografía virtual]. Número 2. ISSN 1728-0001. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion03.htm>
- Maldonado, H. (Coord.). (2003). II Experiencia. Programas Convivencia Escolar. En Revista Iberoamericana de Educación No. 2. Agosto-Septiembre de 2003. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura [Monografía Virtual]. Recuperado de: www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/vivencia02.htm
- Maldonado, H. (2004). La intervención psicológica en el k/campo educacional. En Escritos sobre Psicología y Educación. Córdoba: Espartaco.
- Maldonado H. (2004). Convivencia escolar, ensayos y experiencias. 1ª Edición. Buenos Aires. Lugar Editorial S. A. Recuperado de: http://convivenciaescolar.net/docs/publicaciones/RACE/Documentos_RACE/16.%20Aprender%20a%20convivir%20en%20la%20escuela.%20De%20un%20paradigma%20a%20otro%20-%20Maldonado.pdf
- Maldonado, H.; Del Campo, M.; Lemme, D.; Paxote, S.; Lopez Molina, E. y Toranzo, G. (2004). Convivencia Escolar: Aportes a considerar en el quehacer institucional de la escuela. En Convivencia Escolar. Ensayos y Experiencias. Maldonado, H. (Comp.). Recuperado de: <http://www.terras.edu.ar/postitulos/1/10/biblio/1Convivencia-escolar-Aportes-a-considerar.pdf>
- Maldonado, H. (2013). Aportes para mejorar los aprendizajes en la Universidad. 1a Edición. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Argentina.
- Marchiori, H (s.f.). Criminología: modalidades en la prevención del delito. En Curso de Posgrado Victimología II.
- Marchiori, H. (1999). Criminología: Introducción. Córdoba: Lerner.
- Marchiori, H. (s.f.). Violencia escolar: consideraciones criminológicas y preventivas. Revista Victimología N°. 16. Córdoba: Advocatus.
- Meirieu, P. (2007). Ciclo de videoconferencias observatorio argentino de violencia en las escuelas. Quinto encuentro: 25 de octubre de 2007. "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza". Recuperado de: http://www.meirieu.com/ARTICLES/violence_argentine.pdf
- Meirieu, P. (2013). Conferencia de P. Meirieu: la opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación, (2014). Acoso entre pares: Orientaciones para actuar desde la escuela. Área de Inclusión democrática. 1º Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación, (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión de la intervención. 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2014). Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Ministerio de Educación de la República Argentina (2014). Relevamiento estadístico sobre clima escolar, violencia y conflicto en escuelas secundarias según las perspectivas de los alumnos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la República Argentina. (2010). La Convivencia en la Escuela. Recursos y Orientaciones para el trabajo en el aula. 1a Edición. Bs. As.
- Ministerio de Educación de la República Argentina. (2010). Programa Nacional de Convivencia Escolar. Normas De Convivencia. Renovación del Acuerdo Normativo sobre Convivencia Escolar. Cuadernillo 1.
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales. Línea temática: Cultura de Centro y Convivencia Escolar. [Monografía virtual]. Número 2. ISSN 1728-0001. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion04.htm>
- Programa Nacional de Convivencia Escolar (2010). Formación de supervisores y directores como asesores en convivencia escolar. Redactor a cargo: Lic. Fernando Onetto. http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2010/01/pnce_formacion_docentes_directores.pdf
- Puente de Camaño, O (1988). Criminología y prevención. Victimología N°15. Editorial Advocatus. Córdoba.
- Puente de Camaño, O. (1998). La violencia en el ámbito educativo. Revista Victimología N°. 17. Córdoba: Advocatus.
- Pujol, A. Plaza, S. Petit, C. Correa, A.M. (2010). Panel sobre roles y Practicas en psicología Social. En Cuadernos Campo Psicosocial: Hacer/es en Psicología Social N°1. Paulin, H. y Rodigou Nocetti, M. (Comps.). Editorial Brujas.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española. Edición No. 22. Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=forense>
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española. Edición No. 22. Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=conviv%ED>
- Resolución No. 149. Acuerdos Escolares de Convivencia en las Escuelas de Nivel Secundario de la Provincia de Córdoba, del 15 de diciembre de 2010. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Córdoba, Argentina. Córdoba, Argentina.
- Resolución No. 2.447. Incumbencias de los Títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, del 20 de septiembre de 1985. Argentina.
- Resolución No. 217. Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en Situaciones Complejas Relacionadas con la Vida Escolar, del 15 de abril de 2014. Consejo Federal de Educación. Argentina.
- Resolución No. 226 (2014). Sobre “Pautas y Criterios Federales para la elaboración de Acuerdos de Convivencia para el Nivel Inicial y el Nivel Primario” y “Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo”, del 3 de julio de 2014. Consejo Federal de Educación. Argentina.
- Resolución No. 343. Contenidos Curriculares básicos, carga horaria, criterios de intensidad de la formación práctica y Actividades profesionales reservadas a los títulos de Licenciado en Psicología y Psicólogos, del 30 de septiembre de 2009. Ministerio de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Resolución No. 558. Acuerdos Escolares de Convivencia en el Nivel Inicial y Primario en el Ámbito Provincial, del 20 de mayo de 2015. Ministerio de Educación. Córdoba, Argentina.
- Resolución No. 93. Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria, del 17 de diciembre de 2009. Consejo Federal de Educación. Argentina.
- Schujman, G. (2004). Introducción. En Formación Ética y Ciudadana: Un Cambio de Mirada. Colección Educación en Valores. Barcelona – España: Octaedro, S.L.
- Selvini Palazzoli, M. (2004). El Psicólogo en la Escuela: análisis históricos de diferentes tipos de intervención. En El Mago Sin Magia: Cómo Cambiar la Situación Paradójica del Psicólogo en la Escuela. VV.AA. México: Paidós Ibérica.