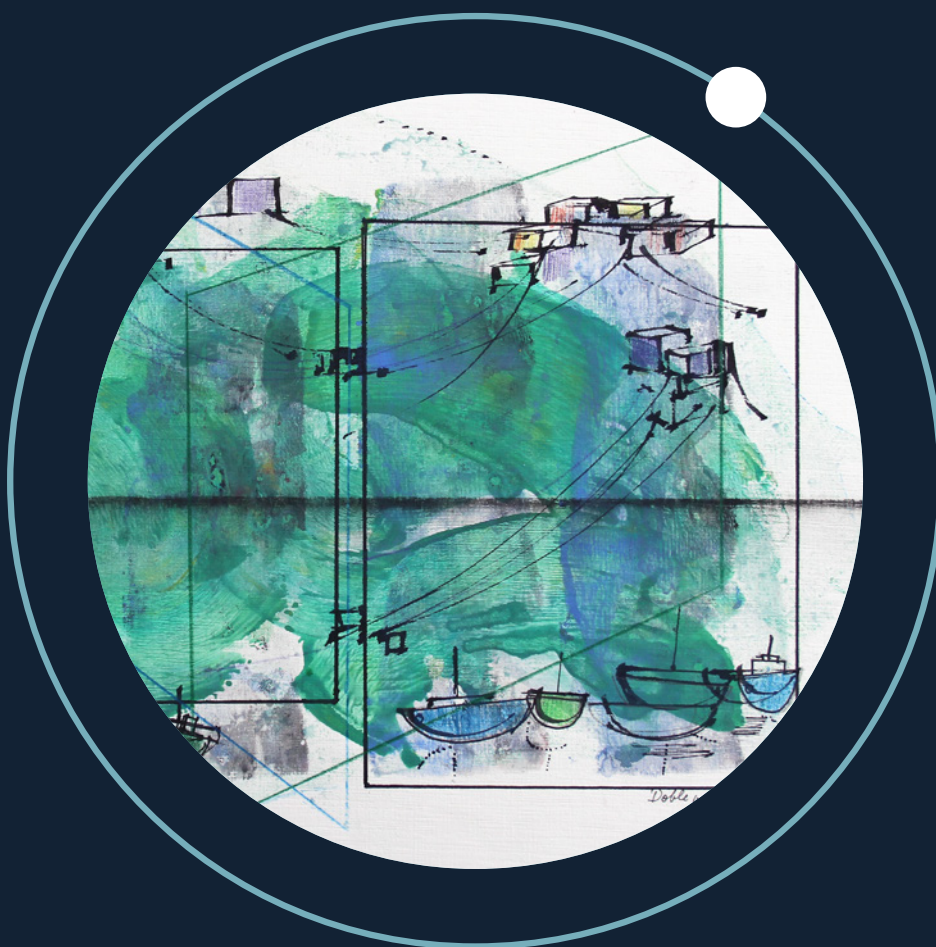


Observatorio Internacional
para el Clima y la Prevención
de la Violencia Escolar



X CONGRESO MUNDIAL

CONVIVENCIA Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Diálogos que fortalecen comunidades
educativas y territorios



100
AÑOS



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

1928 - 2028



CENTRO DE INVESTIGACIÓN
EDUCACIÓN
inclusiva

Diálogos Educativos: Perspectivas Globales para Enfrentar la Violencia y Fortalecer el Clima y la Convivencia Escolar

© Observatorio Internacional para el Clima y la
Prevención de la Violencia Escolar, 2025

Registro de Propiedad Intelectual: 2025-A-XXXX

ISBN: 978-956-17-XXXX-X

Derechos Reservados



Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Av. Errázuriz 2930, Valparaíso

info@edicionespucv.cl

www.edicionespucv.cl

Dirección Editorial: David Letelier

Diseño: Paulina Segura



Obra licenciada bajo Creative Commons



Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Diálogos Educativos: Perspectivas Globales para Enfrentar la Violencia y Fortalecer el Clima y la Convivencia Escolar

**Observatorio Internacional
para el Clima y la Prevención
de la Violencia Escolar**

Contenidos

INTRODUCCIÓN: LOS DIÁLOGOS EDUCATIVOS

Verónica López.....12

01

DIÁLOGO EDUCATIVO SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR: LA CONVIVENCIA EN CLAVE COMUNITARIA

Pregunta orientadora: ¿Cómo se puede fortalecer el entorno escolar para crear comunidades inclusivas y resilientes, capaces de prevenir la violencia a través del diálogo y la participación activa de todos sus miembros?

Paula Ascorra16

¿Por qué necesitamos hablar de convivencia escolar?

Cecilia Fierro.....18

Donde la construcción de sentido se encuentra con la pertenencia: moldeando escuelas inclusivas mediante la participación activa

Terri Mannarini24

¿Cómo se pueden fortalecer los entornos escolares para fomentar comunidades inclusivas y resilientes?

Claire Monks.....29

02

DIÁLOGO EDUCATIVO SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR: LAS VIOLENCIAS QUE DESAFÍAN A LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Pregunta orientadora: ¿Cómo pueden articularse las políticas educativas, las prácticas pedagógicas y la participación de la comunidad para prevenir y reducir la violencia escolar, considerando tanto sus raíces estructurales como las dinámicas individuales y culturales en los distintos niveles del sistema educativo?

Claudia Carrasco34

Psicología comunitaria: fomento del clima democrático y lucha contra la violencia en las escuelas

Caterina Arcidiacono36

Experiencia, práctica y evidencia: Claves para la prevención e intervención ante la violencia escolar y la ciberviolencia	
Rosario del Rey.....	43
Convivencia escolar: retos, caminos y transformaciones posibles	
Telma Vinha.....	47
Comunidades Educativas Protegidas: Logros, Aprendizajes y Desafíos en Chile	
María Teresa Ramírez.....	52

03

DIÁLOGO EDUCATIVO SOBRE CLIMA ESCOLAR: POLÍTICAS EDUCATIVAS A NIVEL MUNDIAL

Pregunta orientadora: ¿Cómo pueden los países diseñar e implementar políticas educativas orientadas a mejorar el clima escolar, que reduzcan las brechas entre las prácticas escolares, la evidencia empírica y los procesos de toma de decisiones en política pública?	
Christian Berger	58
Tendencias internacionales en la medición y mejora del clima escolar	
Jonathan Cohen	60
Construir una Paz Duradera significa Educar, no Controlar	
Kathy Bickmore	63
La educación para la ciudadanía como enfoque para la convivencia en la Nueva Escuela Mexicana	
Azucena Ochoa.....	71
De la colaboración al diseño conjunto: Un enfoque educativo integral para abordar el acoso escolar: reflexiones a partir del desarrollo del Plan de Acción Nacional contra el Acoso Escolar de Irlanda	
James O'Higgins	76
A convivir se aprende: Coherencia, cuidado y participación para fortalecer el clima escolar en Chile	
Cristina Vega.....	80

CONVIVENCIA ESCOLAR: UN PROYECTO ÉTICO, POLÍTICO Y GLOBAL

Verónica López.....	84
---------------------	----

Contents

INTRODUCTION: EDUCATIONAL DIALOGUES

Verónica López..... 88

01

EDUCATIONAL DIALOGUE: SCHOOL COEXISTENCE FROM A COMMUNITY PERSPECTIVE

Guiding question: *How can the school environment be strengthened to create inclusive and resilient communities, capable of preventing violence through dialogue and the active participation of all their members?*

Paula Ascorra 92

Why Do We Need to Talk About Coexistence?

Cecilia Fierro..... 94

Where Meaning-Making and Belonging Converge: Shaping Inclusive Schools through Active Participation

Terri Mannarini 100

How can school environments be strengthened to foster inclusive and resilient communities?

Claire Monks..... 105

02

EDUCATIONAL DIALOGUE: THE FORMS OF VIOLENCE THAT CHALLENGE EDUCATIONAL COMMUNITIES

Guiding question: *How can educational policies, pedagogical practices, and community participation be articulated to prevent and reduce school violence, considering both its structural roots and the individual and cultural dynamics at different levels of the educational system?*

Claudia Carrasco 110

Community Psychology: Fostering a Democratic Climate and Combating Violence in Schools

Caterina Arcidiacono 112

Experience, Practice, and Evidence: Keys for the Prevention and Intervention of School Violence and Cyberviolence	
Rosario del Rey.....	119
School Coexistence: Challenges, Pathways, and Possible Transformations	
Telma Vinha.....	123
The Protected Educational Communities Program	
María Teresa Ramírez	127

03

DIÁLOGO EDUCATIVO SOBRE CLIMA ESCOLAR: POLÍTICAS EDUCATIVAS A NIVEL MUNDIAL

Pregunta orientadora: <i>How can the school environment be strengthened to create inclusive and resilient communities, capable of preventing violence through dialogue and the active participation of all their members?</i>	
Christian Berger	132
International Trends in Measuring and Improving School Climate	
Jonathan Cohen	134
Building Durable Peace means Teaching, not Controlling	
Kathy Bickmore	137
Citizenship Education as an Approach to Coexistence in the New Mexican School	
Azucena Ochoa.....	144
From Collaboration to Co-Design: A Comprehensive Educational Approach to Addressing School Bullying – Reflections from the Development of Ireland’s National Action Plan Against School Bullying	
James O’Higgins.....	149
A Convivir se Aprende (Learning to Live Together): Coherence, Care, and Participation to Strengthen School Climate in Chile	
Cristina Vega.....	153

SCHOOL CLIMATE AND CONVIVENCIA ESCOLAR: AN ETHICAL, POLITICAL, AND GLOBAL PROJECT

Verónica López.....	157
---------------------	-----

Conteúdos

INTRODUÇÃO: DIÁLOGOS EDUCACIONAIS

Verónica López..... 162

01

DIÁLOGO EDUCACIONAL: A CONVIVÊNCIA ESCOLAR EM CHAVE COMUNITÁRIA

Como se pode fortalecer o ambiente escolar para criar comunidades inclusivas e resilientes, capazes de prevenir a violência por meio do diálogo e da participação ativa de todos os seus membros?

Paula Ascorra..... 166

Por Que Precisamos Falar de Convivência?

Cecilia Fierro..... 168

Onde a construção de sentido encontra o pertencimento: moldando escolas inclusivas por meio da participação ativa

Terri Mannarini 174

Como os ambientes escolares podem ser fortalecidos para promover comunidades inclusivas e resilientes?

Claire Monks..... 179

02

DIÁLOGO EDUCATIVO: AS VIOLÊNCIAS QUE DESAFIAM AS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Como podem articular-se as políticas educativas, as práticas pedagógicas e a participação da comunidade para prevenir e reduzir a violência escolar, considerando tanto suas raízes estruturais quanto as dinâmicas individuais e culturais nos distintos níveis do sistema educativo?

Claudia Carrasco 184

Psicologia comunitária: promoção do clima democrático e combate à violência nas escolas

Caterina Arcidiacono 186

Experiência, Prática e Evidência: Chaves para a Prevenção e Intervenção frente à Violência Escolar e à Ciberviolência

Rosario del Rey..... 193

Convivência escolar: desafios, caminhos e transformações possíveis

Telma Vinha..... 197

Comunidades Educativas Protegidas: Conquistas, Aprendizagens e Desafios no Chile

María Teresa Ramírez..... 201

03

**DIÁLOGO EDUCATIVO SOBRE CLIMA ESCOLAR:
POLÍTICAS EDUCATIVAS A NÍVEL MUNDIAL**

Como podem os países desenhar e implementar políticas educativas orientadas para melhorar o clima escolar, reduzindo as lacunas entre as práticas escolares, a evidência empírica e os processos de tomada de decisão em política pública?

Christian Berger 206

Tendências internacionais na medição e melhoria do clima escolar

Jonathan Cohen 208

Construir uma Paz Duradoura significa Educar, não Controlar

Kathy Bickmore 211

**A Educação para a Cidadania como Enfoque para
a Convivência na Nova Escola Mexicana**

Azucena Ochoa 218

**Da colaboração ao design conjunto: uma abordagem educacional integral
para enfrentar o bullying escolar: reflexões a partir do desenvolvimento
do Plano de Ação Nacional contra o Bullying Escolar da Irlanda**

James O'Higgins 223

**Aprender a Conviver: Coerência, Cuidado e Participação
para Fortalecer o Clima Escolar no Chile**

Cristina Vega 227

**CLIMA ESCOLAR E CONVIVÊNCIA ESCOLAR:
UM PROJETO ÉTICO, POLÍTICO E GLOBAL**

Verónica López..... 231

Español

Diálogos Educativos: Introducción

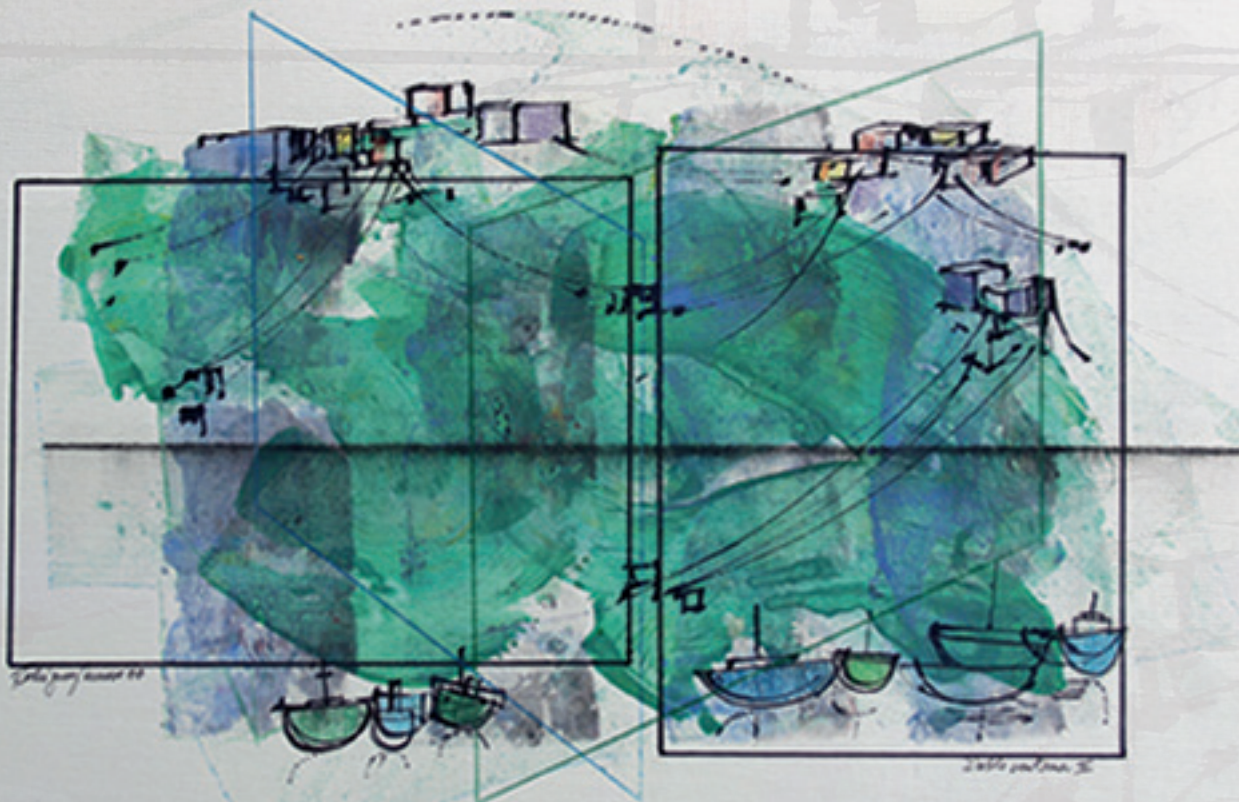
La **10ª Conferencia Mundial sobre Clima Escolar y Violencia en las Escuelas (WCSV 2025)**, bajo el lema “Diálogos que fortalecen a las comunidades y territorios educativos”, es un encuentro bianual organizado por el Observatorio Internacional sobre Clima Escolar y Prevención de la Violencia (IOSCVP). En esta décima edición, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso es la institución anfitriona, a través de la organización del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, en colaboración con un comité organizador compuesto por investigadores de siete universidades chilenas: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad de Playa Ancha, Universidad de Concepción y Universidad del Desarrollo. Este evento académico se llevará a cabo entre el 28 y 30 de Octubre en la Casa Central de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Esta conferencia reúne a investigadores, académicos y profesionales de prestigio internacional con el objetivo de fomentar el intercam-

bio de conocimientos y experiencias vinculadas a la promoción de la convivencia democrática y la prevención de la violencia en los contextos educativos.

En lugar de una conferencia magistral tradicional, nuestra invitación hacia los conferencistas fue participar en un diálogo que permita construir conexiones enriquecedoras entre investigadores de distintas partes del mundo, en torno a tres temáticas centrales. Para ello, nuestra invitación y provocación fue responder a una pregunta orientadora, primero a través de un texto escrito, y luego de manera verbal durante una de tres mesas de conversación en el marco de la realización presencial de la conferencia. Pedimos a cada conferencista que, en sus textos escritos, compartieran sus marcos conceptuales, metodologías y resultados de investigación, y recomendaciones respecto de horizontes posibles para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia escolar.

Este libro es el resultado de este esfuerzo colectivo por organizar los Diálogos Educativos a



través de preguntas orientadoras y de respuestas en formato escrito, previo al congreso. La calidad y el alto nivel de coherencia de las propuestas escritas por los conferencistas nos animó, como Comité Organizador de este evento, a traspasar los límites de la publicación online en la página web del Congreso, para organizar los textos bajo la forma de un libro con propiedad intelectual reconocida y que perdure en el tiempo.

De este modo, solicitamos no solo a todos los asistentes leer previamente estos textos, sino también a otros públicos que no podrán o pudieron participar de este evento académico pero quisieran usar esta publicación para iniciar sus propios Diálogos Educativos a nivel de escuela, de grupos de escuelas, así como también en las actividades de formación y reflexión pedagógica que se llevan a cabo a nivel comunal, distrital, regional, y nacional en distintas latitudes del mundo.

Para ello, el libro está editado en tres idiomas, que son los idiomas a través de los cuales nos comunicaremos en este evento académico de modo de propiciar un diálogo más profundo y

significativo entre teoría, investigación y práctica educativa a nivel mundial.

En nombre del Comité Organizador de esta 10ª versión de la Conferencia Mundial sobre Clima Escolar y Violencia en las Escuelas, agradecemos enormemente a los conferencistas que amablemente nos enviaron las respuestas a nuestras preguntas orientadoras con antelación. Así también, quisiéramos agradecer al Observatorio Internacional para la Prevención del Clima y la Violencia Escolar (International Observatory for School Climate and Violence Prevention, IOSCV) por darnos la oportunidad de organizar, con una planificación iniciada hace dos años, este importante congreso mundial; así como a Ediciones PUCV por su valioso apoyo en la edición de este libro.

Dra. Verónica López Leiva

Co-Presidenta, International Observatory for School Climate and Violence Prevention

Profesora Titular, Escuela de Psicología PUCV

Directora, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Directora, Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES-PUCV

01

**Diálogo educativo sobre
convivencia escolar:
la convivencia en
clave comunitaria**

PREGUNTA ORIENTADORA

¿Cómo se puede fortalecer el entorno escolar para crear comunidades inclusivas y resilientes, capaces de prevenir la violencia a través del diálogo y la participación activa de todos sus miembros?

PAULA ASCORRA

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Las investigaciones recientes han demostrado que la violencia escolar no puede ser comprendida como un fenómeno aislado o meramente intraescolar. Por el contrario, las dinámicas de convivencia están estrechamente entrelazadas con las condiciones sociales, materiales, institucionales y simbólicas del territorio en el que se sitúa la escuela. Esto implica reconocer que el contexto barrial —con sus desigualdades estructurales, sus vínculos sociales, sus servicios públicos, sus narrativas históricas y sus paisajes afectivos— configura en gran medida las posibilidades de construir ambientes escolares seguros, protectores y significativos (Benbenishty y Astor, 2005).

Las escuelas ubicadas en territorios afectados por problemáticas complejas como el narcotráfico, el abandono institucional o la violencia comunitaria enfrentan mayores complejidades para sostener climas escolares nutritivos. A su vez, territorios que promueven el cuidado del espacio público, la cohesión social y el acceso equitativo a recursos habilitan entornos que fortalecen el sentido de pertenencia, la agencia de los estudiantes y la calidad de los vínculos pedagógicos. En esta línea, estudios recientes han evidenciado que las condiciones del entorno barrial impactan no solo en la trayectoria escolar, sino también en la salud mental, las oportunidades laborales y la participación ciudadana de niñas, niños y jóvenes (Chetty & Hendren, 2018; Burdick-Will, 2018).

Desde un enfoque ecológico, interdependiente y situado, promover comunidades escolares inclusivas y resilientes implica intervenir simultáneamente en tres niveles: en las relaciones interpersonales al interior del aula, en las prácticas y estructuras institucionales, y en la articulación activa con el entorno comunitario. En esta perspectiva, el territorio deja de ser una mera delimitación geográfica y se comprende como una construcción social y afectiva, donde se entrelazan memorias locales, imaginarios colectivos, saberes populares y experiencias de vida (Escobar, 2014).

Las estrategias que privilegian el diálogo interinstitucional, la participación efectiva de estudiantes y familias, y la colaboración entre escuela, servicios públicos y organizaciones territoriales emergen como claves para transformar la convivencia escolar en una tarea colectiva. No se trata solo de responder a episodios de violencia, sino de construir día a día formas de vida escolar basadas en el cuidado mutuo, el reconocimiento de la diversidad y el compromiso con un bienestar común; transformando la relación escuela territorio en un agente social (Collet-Sabé, 2020).

Este diálogo propone reflexionar sobre el potencial de las escuelas para convertirse en nodos articuladores del territorio, capaces de irradiar prácticas éticas, afectivas y democráticas que contribuyan a transformar las condiciones estructurales que sostienen la exclusión y la violencia. ¿Qué condiciones habilitan ese protagonismo educativo en los territorios? ¿Qué aprendizajes nos dejan las experiencias internacionales y locales sobre la creación de comunidades educativas que, lejos de replegarse, se abren a transformar?

Referencias

- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195157802.001.0001>
- Burdick-Will, J. (2018). Neighborhood violence, peer effects, and academic achievement in Chicago. *Sociology of education*, 91(3):205–223.
- Chetty, R., & Hendren, N. (2018). The impacts of neighborhoods on intergenerational mobility I: Childhood exposure effects. *The Quarterly Journal of Economics*, 133(3), 1107–1162. <https://doi.org/10.1093/qje/qjy007>
- Collet-Sabé, J. (2020). Lo que hacen y piensan los niños en la escuela: el territorio como agente educativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 23–40. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula.

¿Por qué tenemos que hablar de convivencia?

MARÍA CECILIA FIERRO EVANS

Universidad Nacional Autónoma de México (ENES León), México

La *convivencia escolar* es abordada con el interés de mostrar su importancia como tópico de investigación y de formación humana. Destaca su emergencia como perspectiva teórica en el mundo de habla hispana en las últimas décadas, así como los principales enfoques con los que está siendo abordado su estudio. Se destaca la importancia de fortalecer la investigación en convivencia, recuperando elementos del enfoque analítico sobre convivialidad y desde una mirada eco-sistémica, no circunscrita al ámbito escolar.

Sobre la relevancia y urgencia de hablar de convivencia escolar

El acontecer mundial señala la urgencia de repensar de manera profunda el sentido de la educación y la importancia de la *convivencia*, como un aspecto central en la formación humana, en un contexto mundial de creciente confrontación y polarización; en un entorno regional que mantiene los niveles más altos de desigualdad en el mundo (CEPAL, 2024), y en el cual el crimen organizado y la violencia se han convertido en un obstáculo central para el desarrollo. Todos ellos, fenómenos que se dan aparejados a la erosión de la urdimbre social y al deterioro de las relaciones sociales de apoyo (De la Rocha, 2006).

Si bien estos fenómenos han sido profusamente estudiados décadas atrás, nuevas aproximaciones conceptuales permiten vincularlos con la preocupación por fortalecer el entorno escolar para crear comunidades inclusivas, resilientes, dialogantes y participativas, asuntos todos íntimamente vinculados con la convivencia escolar. Uno de estos acercamientos es el abordaje de la exclusión social como un resultado de acumulación de “espirales de desventajas” las cuales van alejando a personas y grupos del acceso a los recursos y los valores dominantes. Los procesos de exclusión social y violencia profundizan el daño al tejido social y a la vida comunitaria (Reguillo, 1996) creando dinámicas circulares di-

fíciles de contrarrestar. Este acercamiento, que destaca el carácter multidimensional y procesual de la exclusión, permite “deshilvanar la madeja de desventajas que se entretajan y retroalimentan en las trayectorias biográficas” (Saraví, 2006). Sin embargo, en el contexto escolar, estas trayectorias biográficas pueden seguir un curso distinto a partir de la forma en que las escuelas se organizan y el tipo de prácticas que desarrollan. La investigación sobre convivencia da cuenta de que las escuelas son espacios capaces de ofrecer oportunidades para experimentar horizontes de relación humana distintos y de construir procesos de paz duradera (Bickmore, 2011; Fierro y Fortoul, 2012; Carbajal, 2018).

Convivencia: vicisitudes de un concepto

a) La convivencia escolar como “aprender a vivir juntos”

La década de los 90s marca un hito en la discusión sobre convivencia escolar, al considerarla como perspectiva adecuada para analizar la problemática que vincula el fracaso, la exclusión y las violencias escolares, destacando además, la importancia de las dinámicas interpersonales que se desarrollan en aulas y escuelas como formación en sí misma. El Informe Delors (1996) proyecta esta discusión a nivel mundial al plantear que el proceso de aprender a vivir juntos se encuentra en el corazón del aprendizaje y puede verse por lo tanto, como el fundamento crucial de la educación (Delors, 1996, p.22). La convivencia escolar, entonces, se torna una aproximación teórica prometedora.

La fuerza del concepto de convivencia como “aprender a vivir juntos” fue ocupando el espacio de otros abordajes presentes en la discusión y las políticas públicas, tales como la educación para la paz, los derechos humanos o la educación en valores. La investigación sobre convivencia aportó claros elementos para enriquecer la discusión

de abordajes teóricos previos vinculados a esta temática. Así, por ejemplo, la convivencia como desarrollo socioemocional se vio enriquecida al considerar la dimensión colectiva del conjunto de habilidades a ser promovidas; la educación para la ciudadanía, fortalecida al repensar más allá de las regulaciones formales de la democracia, que la convivencia puede promover capacidades cívicas como el aprecio por la pluralidad y la diversidad, capacidades argumentativas, de participación y representación en procesos escolares. La educación para la paz, se ve fortalecida con procesos de resolución de conflictos y el reconocimiento de las raíces profundas de las violencias. A la educación para los derechos humanos aportó la posibilidad de ir más allá de observar el cumplimiento de los DH en la escuela, para analizar las prácticas pedagógicas y de gestión desde el ejercicio de los derechos humanos de infancias y juventudes. Finalmente, para los estudios sobre desarrollo moral y formación en valores, la mirada de convivencia relevó la importancia de los valores practicados a partir de las dinámicas pedagógicas e institucionalizadas de la vida escolar (Fierro y Carbajal, 2019). Todo ello sugirió una riqueza de posibilidades derivadas de la convivencia como aproximación teórica.

b) De la “anarquía semántica” a la “Torre de Babel” en el estudio de la convivencia

Sin embargo, la rápida expansión del concepto y la generalización en su utilización se dio aparejada a una dispersión semántica (Chávez, 2018). La utilización indistinta de dos o más de los acercamientos previos dio lugar a “ensamblajes sincréticos” o incluso a la adopción de perspectivas contradictorias entre sí; la utilización de los conceptos de clima escolar y de convivencia como sinónimos, tendió a desplazar los estudios de “convivencia” hacia el clima, las violencias y su prevención; o la consideración del conflicto como sinónimo de violencia. Onetto (2003) ya señalaba que convivencia escolar estaba siendo

utilizada en lenguajes tan diversos que conducían a una confusión inmovilizante, a una especie de “Síndrome de Babel”.

Las políticas de convivencia promulgadas en América Latina ilustran esta diversidad de comprensiones y propósitos. Cuatro enfoques se distinguen en convivencia: seguridad ciudadana; salud mental infanto-juvenil; democracia y gestión managerialista (Morales y López, 2019). Algunos analistas dan cuenta de la coexistencia de diversos y aún contrapuestos enfoques en el desarrollo de programas y estrategias enmarcadas genéricamente como de “convivencia escolar” (Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2013; Carbajal, 2018; Chávez, 2018, Zurita, 2024).

De cómo se aborda la convivencia en la Investigación Educativa

En este contexto de discusión, un ejercicio de revisión y clasificación de los diseños metodológicos de investigaciones nacionales e internacionales, permitió identificar tres grandes acercamientos a la convivencia escolar (Fierro et al, 2024)

a) Primer enfoque: Estudios que abren la “caja de pandora” sobre los aspectos socioambientales e interpersonales de las instituciones

Este conjunto de investigaciones contempla tanto los referidos a clima escolar, como al desarrollo de habilidades socioemocionales. Ante la irrupción que representó el fenómeno del maltrato entre pares, el concepto de clima escolar representó una herramienta conceptual idónea para recuperar la voz de distintos actores educativos sobre los procesos de interacción derivados del sistema social escolar, reconociendo que esa percepción colectiva proviene del tipo de relaciones interpersonales e institucionales prevalecientes en la escuela. Sin embargo, se observa que la asimilación de los conceptos de

clima y de convivencia, asunto que se fue dando, ha dificultado disociar los estudios de violencia y de convivencia. Por otro lado, como han señalado Córdoba, Del Rey y Ortega (2014), la atención predominante se ha orientado al estudio de los problemas que afectan la convivencia, en detrimento de los procesos implicados en su construcción.

Por su parte, los estudios sobre desarrollo socio-emocional han hecho una enorme contribución al destacar el aprendizaje de las relaciones humanas a lo largo de la vida, así como la importancia de las habilidades comunicativas, afectivas y psicosociales en el aprendizaje escolar. Sin embargo desde convivencia, hace falta considerar la contribución de otros aspectos como el sistema de normas y sanciones, las prácticas pedagógicas y de gestión al desarrollo socio-emocional.

b) Segundo enfoque: La convivencia como un “descriptor” de los modos de vivir juntos en las comunidades escolares.

Este segundo enfoque aborda la convivencia como fenómeno relacional desde diversas miradas teóricas y acercamientos empíricos. La convivencia es entendida como la red de relaciones interpersonales entre los actores escolares que construyen la cotidianidad escolar (Bazdresch, 2009). La perspectiva socio-cultural es uno de los abordajes privilegiados para analizar las interrelaciones históricamente construidas en contextos situados. Enfoca la vida cotidiana como escenario privilegiado para identificar los patrones que subyacen a las formas de interrelación entre los miembros de las comunidades escolares, pudiendo explicar cómo se generan. De ahí la valiosa contribución de estos estudios. Aparece no obstante, la tensión entre los esfuerzos por explicar los modos de vivir juntos -en una gama amplia de posibilidades, incluyendo la violencia- y el aportar elementos para construir formas de interrelación positivas en las escuelas. Nuevamente el interés por responder a los problemas

de violencias escolares adelgaza la línea que distingue los estudios sobre convivencia desde el enfoque de interacciones sociales, de estudios sobre violencia escolar.

c) Tercer enfoque. La convivencia como formación para aprender a vivir juntos

Se trata de investigaciones orientadas a reflexionar y/o intervenir sobre la convivencia como experiencia formativa, a través del análisis de las oportunidades que ofrecen las prácticas pedagógicas y de gestión escolar. A través de metodologías cualitativas y retomando conceptos de las grandes líneas teóricas próximas a la convivencia escolar, contempla trabajos que desarrollan dispositivos para su mejora. Esta línea de estudios cuestiona el carácter instrumental en el abordaje de la convivencia al destacar que constituye en sí misma un aprendizaje fundamental para la vida. Se diferencia de los enfoques anteriores por su posicionamiento sobre

la no neutralidad del concepto de convivencia, de ahí que plantea que la violencia es la degradación de la convivencia. Al igual que el enfoque de interacciones, privilegia el estudio de la vida cotidiana escolar, las prácticas pedagógicas y de gestión como espacios centrales del aprender a convivir. Al respecto, Carbajal (2018) con base en Fraser (2003) propone tres dimensiones de la convivencia escolar: inclusión, equidad y participación, que incluye la resolución de conflictos. Finalmente, las investigaciones desde el enfoque de “escuela completa” orientadas a mejorar la convivencia enfrentan desafíos teóricos y metodológicos por la amplitud de procesos y ámbitos de actuación involucrados (Debarbieux, 2012; Lopez et al, 2022). Una propuesta de herramienta teórico-metodológica, llamada “Modelo de Convivencia” (Carbajal y Fierro, 2021) propone contribuir a clarificar ámbitos y estrategias de intervención en convivencia escolar (ver Figura 1), que apunten a “deshilvanar la madeja de des-

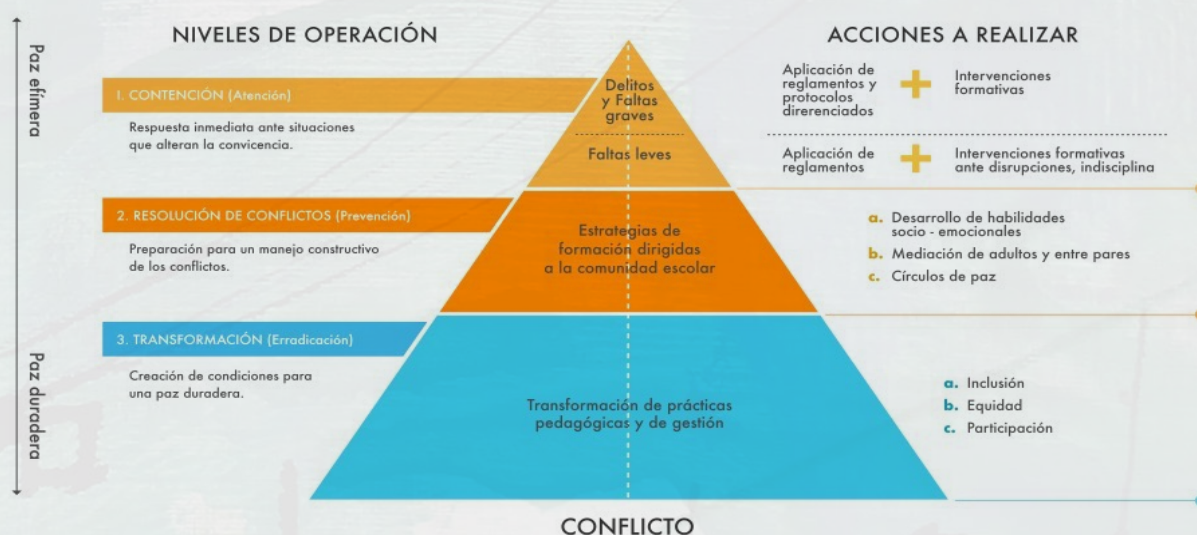


Figura 1. Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar.

Fuente: Carbajal y Fierro (2021). Permiso otorgado para reproducir la figura.

ventajas que se entretajan y retroalimentan en las trayectorias biográficas en el espacio escolar” como señalara Saraví (2006).

Balance y Proyecciones para la Investigación

En primer lugar, quisiera reiterar la conveniencia de diferenciar claramente los conceptos y las investigaciones referidas a clima escolar, desarrollo de habilidades socio-emocionales y relaciones interpersonales en general, de los estudios de convivencia, los cuales además no ignoran la presencia de situaciones de violencia en instituciones educativas. Más aún, parten del reconocimiento de las violencias estructurales, culturales y directas en las escuelas (Galtung, 1969), así como el tema del conflicto en sus distintos niveles o escalas, como el elemento en común en los estudios de convivencia y de violencia, los cuales, no obstante, mantienen objetos de estudio distintos.

Asimismo, compartimos la preocupación expresada en estudios internacionales que señalan la importancia de abordar los aspectos positivos de la convivencia (Zaitegi, 2010; Córdoba, Del Rey y Ortega, 2014; Wise & Noble, 2016), ante la necesidad de contar con más conocimientos, descripciones y teorías sobre “cómo se construyen formas de convivencia satisfactorias para las personas, un *modus convivendi* y qué estrategias ponen en práctica” (Nowika & Vertovec, 2014, p. 342). Esta mirada analítica sobre convivialidad rebasa lo escolar para enfocar la experiencia de vivir con la diferencia en espacios sociales, reconociendo que incluso en contextos de conflicto, existen numerosas situaciones en las que las personas conviven y/o trabajan juntas de manera pacífica, más allá de sus identidades, actitudes, solidaridades, pertenencias comunitarias y pese a sus posiciones diferenciales en las estructuras sociales. (Nowika & Vertovec et al, 2014).

Finalmente, recomiendo proyectar la discusión sobre convivencia desde una perspectiva eco-

sistémica, lo que supone situar a la educación en relación profunda con las condiciones de posibilidad de la vida en el planeta. Reconocer que los procesos educativos forman parte de una red de relaciones vivas, complejas e interdependientes -sociales, culturales, ambientales, emocionales- conformando un ecosistema educativo en permanente interacción con su entorno. Necesitamos una lectura crítica de los sistemas que habitamos, para formar sujetos capaces de comprender estas interrelaciones complejas y actuar con responsabilidad global, sin perder de vista la dimensión local de su existencia y acción.

Referencias

- Bickmore, K. (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75(1), 40-44.
- Carbajal, P. (2018). Building democratic *convivencia* (peaceful coexistence) in classrooms. Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence. Tesis doctoral. Ontario Institute for Studies in Education, Universidad de Toronto.
- Carbajal, P. y Fierro, C. (2021). *Modelo de Convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. México: Secretaría de Educación de Guanajuato-Ibero León. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/354103346_Modelo_de_convivencia_para_atender_prevenir_y_erradicar_la_violencia_escolar
- Chávez, C. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Revista Posgrado y Sociedad*, 16(2), 1- 18.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Estudio Económico de América Latina y el Caribe, 2024* (LC/PUB.2024/10-P), Santiago, 2024. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c196b300-7478-49a5-b69b-1a4e9e6f82f1/content>
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey, R. & Ortega-Ruiz, R. (2014). Convivencia escolar en España. Una revisión histórico-conceptual. *Revista Confluencia*, 2(2), 201-221.
- Debarbieux, E. (2012), “Las ‘buenas prácticas’ Violencia escolar y cuestiones culturales”, en A. Furlán (ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp. 442-448.
- De la Rocha (2007) Espirales de desventajas: pobreza, ciclo vital y aislamiento social. En: Saraví, G.A. (editor) *De*

la pobreza a la exclusion: Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina. Buenos Aires: Prometeo. pp. 137-166

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO

Fierro, C. y Fortoul, B. (2012). *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio*. México: SEP-CONACYT, UIA León. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.

Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486>

Fierro, C., et al. (2024). Convivencia escolar: Un tema en construcción. En: A. J. Furlán, M. T. Prieto y N. E. Ochoa, *Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas de México*. Estados del Conocimiento 2012-2021 (pp. 50-103). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. In N. Fraser, & A. Honneth, *Redistribution or recognition? A political philosophical exchange* (pp. 7-109). London, UK: Verso.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.

Instituto para la Economía y la Paz (IEP). *Índice de Paz Global 2025*. Disponible en: <https://www.economicandpeace.org/global-peace-index/>

López, V., Torres-Vallejos, J., Ortiz, S., Ascorra, P., González, L. & Cárdenas, K. (2022). Chilean public school administrators are not supporting whole-school approaches to school climate: a multilevel analysis. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2045628>

Magendzo, A., Toledo, M. y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre

Violencia Escolar (No 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>

Maloney, William F.; Melendez, Marcela; Morales, Raul. 2025. Informe Económico América Latina y el Caribe, Abril 2025: *Crimen Organizado y Violencia en América Latina y el Caribe*. World Bank. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/42889>

Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-

28. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>

Nowicka, M. & Vertovec, S. (2014). Comparing convivialities: Dreams and realities of living-with-difference. *European Journal of Cultural Studies*, 17(4), 341-356. <https://doi.org/10.1177%2F1367549413510414>

Onetto, F. (2003). La convivencia educativa: Despliegue temático abierto en el Foro Iberoamericano Subregional. OEI *Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*.

Reguillo, R. (1996). Ensayo (s) sobre la (s) violencia (s): breve agenda para la discusión. *Signo y Pensamiento*, 15(29), 23-30.

Saraví, G.A. (2007) Nuevas realidades y nuevos enfoques. Exclusión social en América Latina. En: Saraví, G.A. (editor) *De la pobreza a la exclusion: Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 19-53

Wise, A. & Noble, G. (2016). Convivialities: An orientation. *Journal of Intercultural Studies*, 37(5), 423-431. <http://dx.doi.org/10.1080/07256868.2016.1213786>

Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en la Educación*, 8(3), 93-132.

Zurita-Rivera, U. (2024). Políticas, programas, legislación y otras acciones institucionales dirigidas a la violencia en escuelas mexicanas. En: A. J. Furlán, M. T. Prieto y N. E. Ochoa, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas de México*. Estados del Conocimiento 2012-2021 (pp. 676-745). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Donde la construcción de sentido se encuentra con la pertenencia: moldeando escuelas inclusivas mediante la participación activa

TERRI MANNARINI

Universidad de Salento, Italia

El potencial de las escuelas como incubadoras de cohesión social, diálogo y paz

En una era marcada por la polarización, la fragmentación sociopolítica y la desconexión interpersonal, las escuelas tienen el potencial de ser incubadoras de cohesión social, diálogo y paz. Para cultivar comunidades inclusivas y resilientes que prevengan la violencia, las escuelas deben concebirse no solo como espacios de instrucción, sino como ecosistemas de construcción de sentido, relaciones y participación cívica.

Capital semiótico: la arquitectura simbólica de la inclusión

En el núcleo de la capacidad de una escuela para fomentar la inclusión y la resiliencia se encuentra su infraestructura simbólica, lo que los académicos denominan «capital semiótico» (Salvatore et al., 2019). El capital semiótico se refiere a los recursos intangibles y simbólicos (valores, narrativas, actitudes y esquemas interpretativos) que permiten a las personas relacionarse con el colectivo en general, percibir la dimensión sistémica de la vida y participar de manera significativa en la sociedad. Estos universos simbólicos, o marcos generalizados y cargados de emotividad para interpretar la realidad, determinan la forma en que las personas, entre ellas los estudiantes y los profesores, se perciben a sí mismas, a los demás y a las instituciones.

Una encuesta realizada en 11 países de la UE (N=4753) en 2018 (Salvatore et al., 2018) identificó cinco tipos de capital semiótico:

- Universo ordenado: actitud positiva generalizada hacia el mundo (instituciones, servicios, futuro), percibido como digno de confianza, identificación con valores trascendentes (por ejemplo, justicia, solidaridad, etc.) y compromiso.
- Sociedad solidaria: visión de la sociedad y las instituciones como receptivas a las

necesidades individuales. Creencia en la posibilidad de perseguir objetivos personales a través de un sistema de apoyo.

- Vínculos interpersonales: visión positiva y optimista del mundo, reducida al ámbito de los vínculos interpersonales y afectivos
- Nicho de pertenencia: anclaje a las redes primarias, combinado con una connotación negativa del mundo exterior (pesimismo, fatalismo, falta de confianza en las agencias e instituciones). Las redes primarias como refugio frente a un entorno anómico y amenazante
- El mundo de los demás: una visión negativa, desposeída y desesperada del mundo (desconfianza generalizada, desesperanza, falta de agencia, anomia)

Las personas varían en su forma de sentir, pensar y actuar, porque cada individuo interpreta la realidad según uno de los varios universos simbólicos que están activos en el entorno cul-

tural. El hecho de que habiten un universo simbólico de confianza (por ejemplo, un «universo ordenado» o una «sociedad solidaria») o uno de desesperación (por ejemplo, «el mundo de los demás» o «el nicho de pertenencia») influye significativamente en su apertura al diálogo y a la cooperación social.

Dos universos simbólicos, a saber, el universo ordenado y la sociedad solidaria, son los que más probabilidades tienen de transmitir formas adaptativas de capital semiótico. Ambos se caracterizan por referencias a una dimensión ordenada y sistémica de la vida, lo que permite a los individuos reconocer y valorar la relación entre el individuo y la esfera supraindividual de la experiencia. Esta última se extiende más allá de las experiencias personales y los vínculos primarios. Por el contrario, otros dos universos simbólicos –los vínculos interpersonales y el nicho de pertenencia– son los que más probabilidades tienen de dotar a los actores sociales de una forma parcialmente inadaptada de capital semiótico. Si bien proporcionan identidades y



Figura 1. Promoción del capital semiótico inclusivo en las escuelas.

Fuente: elaboración propia.

cohesión significativas dentro del grupo, la «nosotros» que generan se percibe como protección frente a diversos grupos externos o como fuente de hedonismo afectivo. El sentido de compartir no se puede encontrar fuera de los límites de las redes primarias. Por último, el universo simbólico de los demás aparece como una especie de agujero negro semiótico, que no ofrece recursos simbólicos, andamiaje cognitivo o repertorios de significados que ayuden a las personas a dar sentido a sus mundos interior y exterior.

Por lo tanto, una escuela que promueva intencionadamente universos simbólicos adaptativos puede fomentar el capital semiótico inclusivo al promover una visión de una sociedad receptiva que merezca la pena participar, invitando así a los estudiantes a invertir emocional y cognitivamente en la vida colectiva.

Promoción del capital semiótico inclusivo en las escuelas

La promoción del capital semiótico inclusivo puede lograrse mediante los siguientes procesos (véase la figura 1).

a) Fomentar la pertenencia abierta

Un pilar fundamental de los entornos escolares inclusivos es la pertenencia social. Las escuelas pueden servir como laboratorios para fomentar identidades sociales que trasciendan las afiliaciones estrechas y la pertenencia exclusiva (Mannarini & Salvatore, 2019). La dimensión relacional de la educación (la amistad, los grupos de compañeros, la tutoría) proporciona el vínculo emocional que une a los jóvenes con la sociedad en general. Sin embargo, estos vínculos deben extenderse más allá de la esfera privada.

Los organismos intermedios, como las organizaciones estudiantiles, los clubes, las asociaciones cívicas y las asociaciones comunitarias, actúan como mediadores fundamentales entre

los ámbitos privado y público. Crean oportunidades para que los jóvenes desarrollen formas de participación identitarias, reguladoras, institucionalizadas y públicas. Estas experiencias permiten a los estudiantes sentir que no son meros individuos en un aula, sino miembros de una comunidad democrática más amplia con objetivos compartidos y responsabilidades mutuas.

Al fomentar estos organismos y actuar ellos mismos como organismos intermedios, las escuelas ayudan a los jóvenes a pasar de la familiaridad interpersonal al compromiso social, animándoles a participar en debates y acciones que benefician al bien común.

b) Incluir al otro en el yo

La violencia y la exclusión suelen derivarse de límites identitarios rígidos y categorizaciones simplistas de «nosotros» frente a «ellos». El desarrollo de la complejidad de la identidad social —la capacidad de mantener múltiples afiliaciones grupales superpuestas— puede reducir los prejuicios y fomentar la empatía. Se invita a las escuelas a cultivar entornos en los que la complejidad no se tema, sino que se valore.

La competencia emocional, especialmente la empatía, desempeña un papel fundamental en este sentido. Las investigaciones demuestran que la empatía y la orientación hacia el futuro son fuertes predictores del compromiso cívico entre los adolescentes. Los programas que ayudan a los estudiantes a reconocer, expresar y regular las emociones mejoran su capacidad para ver la humanidad en los demás (Metzger et al., 2018).

De hecho, las relaciones interpersonales pueden disolver la frontera entre el yo y el otro. Al expandir nuestro yo e incorporar aspectos de los demás en nuestro concepto de nosotros mismos, somos menos propensos a verlos como amenazas (Aron & Aron, 1997). Este principio puede aplicarse en entornos educativos a través del aprendizaje cooperativo, la tutoría entre

pares y las estrategias de contacto entre grupos. Al animar a los estudiantes a construir relaciones auténticas más allá de las diferencias —como la raza, la clase, la nacionalidad o el origen socio-económico—, las escuelas permiten la inclusión de los grupos externos dentro del yo.

c) Promover la agencia y la subjetividad

No solo es crucial que los jóvenes sientan que pertenecen a un grupo, sino también que son importantes (Rosenberg, 1985). Las escuelas que promueven la agencia y la subjetividad empoderan a los estudiantes para que se hagan responsables de sus acciones e ideas. La agencia en la educación significa dar a los estudiantes roles, responsabilidades y oportunidades reales para moldear su entorno.

Este proceso de empoderamiento opera en tres niveles: a) autodeterminación: dar a los estudiantes oportunidades para desarrollar y poner a prueba sus habilidades, tomar decisiones y ser reconocidos por sus contribuciones; b) importancia interpersonal: cultivar una cultura escolar en la que los estudiantes se sientan reconocidos, valorados y cuidados tanto por sus compañeros como por los adultos; c) importancia social: ayudar a los estudiantes a ver que sus acciones, por pequeñas que sean, pueden influir en la comunidad en general y que sus voces pueden dar forma a las políticas, las normas y la cultura.

Los enfoques de aprendizaje experiencial son fundamentales en este sentido: actividades como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio y las simulaciones cívicas que involucran a los estudiantes en la resolución de problemas del mundo real transforman a los alumnos pasivos en ciudadanos activos.

d) Construir la ciudadanía local

Por último, las escuelas son lugares físicos, y todas las actividades que transmiten pertenencia, dan forma a la relación entre uno mismo y los

demás y apoyan la agencia tienen lugar en espacios tangibles.

Los espacios en los que vivimos, circulamos, nos comunicamos, trabajamos, estudiamos y socializamos, es decir, los espacios en los que experimentamos la vida, son la extensión espacial de la vida cotidiana, son nuestros territorios diarios. Pueden moldear la ciudadanía, que no es solo un estatus legal o político, sino una experiencia vivida, forjada a través de las relaciones y los espacios.

Los jóvenes suelen ocupar un espacio liminal en la sociedad: se les considera «ciudadanos aún no consolidados». Las escuelas pueden desafiar esta narrativa promoviendo la ciudadanía locacional (Di Masso, 2015; Gray y Manning, 2022), un concepto según el cual la ciudadanía se ejerce, se configura y se reconfigura en los espacios cotidianos en respuesta a la práctica y la experiencia a través de la asociación con otros. Los jóvenes necesitan la oportunidad de utilizar y compartir la propiedad de estos territorios, ya que esto les permite invertir en la esfera social, la comunidad ampliada y la sociedad, tanto psicológica como emocionalmente.

La dimensión espacial de la escolarización —cómo los estudiantes experimentan y utilizan las aulas, los pasillos, los patios y los espacios comunitarios— afecta profundamente su sentido de pertenencia y su capacidad de actuar. Las escuelas son territorios en los que los estudiantes pueden involucrarse afectivamente, construyendo así una identidad adulta arraigada en la participación pública.

Por esta razón, la inversión y el cuidado de la infraestructura física son cívicos. Los espacios públicos deben reflejar identidades plurales y ofrecer oportunidades para la interacción, la expresión y la copropiedad.

Juntos, los espacios, las relaciones y las actividades significativas forman la infraestructura

básica para reconocer y potenciar la subjetividad de los jóvenes, y para proporcionar los recursos relacionales, cognitivos y semióticos necesarios para desarrollar una identidad adulta y una identidad ciudadana.

Conclusiones y recomendaciones

Si bien gran parte de la transformación debe producirse a nivel micro, en las aulas y los grupos de compañeros, las políticas sistémicas desempeñan un papel crucial. Fortalecer el entorno escolar para fomentar la inclusión no se limita a prevenir la violencia, sino que consiste en cultivar una generación de ciudadanos reflexivos, empáticos y empoderados. Al invertir en capital semiótico, construir universos simbólicos de confianza, fomentar la complejidad emocional y de identidad, empoderar la agencia y construir una ciudadanía local, las escuelas pueden convertirse en microcosmos de una sociedad democrática.

En esta visión, el diálogo no es solo una herramienta, sino una forma de ser, integrada en las relaciones, las narrativas, los espacios y las políticas que dan forma a las experiencias cotidianas de los jóvenes. La participación activa de todos los miembros —estudiantes, profesores, educadores, familias y comunidades— no es un complemento, sino una necesidad.

Referencias

- Aron, A., & Aron, E. (1997). Self-expansion motivation and including other in the self. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships* (2nd ed., pp. 251-270). Wiley.
- Di Masso, A. (2015). Micropolitics of public space: On the contested limits of citizenship as a locational practice. *Journal of Social and Political Psychology*, 3(2), 63-83.
- Gray, D., & Manning, R. (2022). Constructing the places of young people in public space: Conflict, belonging and identity. *The British Journal of Social Psychology*, 61(4), 1400-1417.

- Mannarini T., & Salvatore, S. (2019). Making sense of ourselves and others: A contribution to the community-diversity debate. *Community Psychology in Global Perspective*, 1(5), 26-37.
- Metzger, A., Alvis, L. M., Oosterhoff, B., Babskie, E., Syvertsen, A., & Wray-Lake, L. (2018). The intersection of emotional and sociocognitive competencies with civic engagement in middle childhood and adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(8), 1663-1683.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. *The Development of the Self*, 1, 205-46.
- Salvatore, S., Fini, V., Mannarini, T., Valsiner, J., & Veltri, G. (2019). *What future for Europe? Symbolic universes in the time of (post)crisis*. Springer.
- Salvatore, S., Fini, V., Mannarini, T., Avdi, E., Battaglia, F., Castro-Tejerina, J., Ciavolino, E., Cremaschi, M., Kadianaki, I., Kharlamov, N.A., Krasteva, A., Kullasepp, K., Matsopoulos, A., Meschiari C., Mossi, P., Psinas, P., Redd, R., Rochira, A., Santarpia, A., Sammut, G., Valsiner, J., Veltri G.A., & Valmorbidia, A. (2018). Symbolic universes between present and future of Europe. First results of the map of European societies' cultural milieu. *PLoS ONE*, 13(6): e0200223.

¿Cómo se pueden fortalecer los entornos escolares para fomentar comunidades inclusivas y resilientes?

CLAIRE MONKS

Universidad de Greenwich, Reino Unido

El acoso escolar como preocupación internacional

Al considerar la prevención de la violencia en las escuelas, la Organización Mundial de la Salud ha señalado que el acoso escolar es una preocupación particular a nivel internacional (Cosma et al., 2024). Por ejemplo, informes recientes en varios países de Europa, Canadá y Asia indican que alrededor del 11% de los jóvenes reportan haber experimentado acoso escolar y un 15% ciberacoso (Cosma et al., 2024). Estas experiencias se citan como factores que tienen impactos tanto a corto como a largo plazo en el bienestar de los jóvenes, incluyendo riesgos de menor bienestar mental y problemas de salud física que persisten hasta la adultez (Hughes et al., 2017; Jadambaa et al., 2019).

Construir relaciones y fortalecer la comunidad es vital para apoyar a niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de vínculos positivos y de calidad. Desde la pandemia, investigadores han señalado que los jóvenes reportan dificultades en las relaciones con sus pares (Magis-Weinberg et al., 2024), aunque los efectos a largo plazo aún no están claros. Las relaciones de buena calidad protegen a los niños de verse involucrados en situaciones de acoso, ya sea como agresores o víctimas, y se asocian con resultados positivos en el desarrollo a largo plazo (Sakyi et al., 2015).

Marcos teóricos para fortalecer los entornos escolares

a) Teoría de los Sistemas Ecológicos

La Teoría de los Sistemas Ecológicos (Bronfenbrenner, 1979) resulta útil para considerar cómo los entornos escolares pueden contribuir a la prevención de la violencia. La perspectiva de Bronfenbrenner subraya la importancia del contexto en el que se desarrolla el niño. Aunque los factores individuales influyen en el desarrollo, este ocurre dentro de un contexto más amplio que también ejerce influencia. Dichos sistemas

incluyen, en el micro-nivel, las interacciones con pares, personal escolar y familiares, y en niveles más amplios, aspectos políticos y sociales. El modelo reconoce la interacción entre estos niveles, así como los cambios a lo largo del tiempo.

En este sentido, para fomentar un entorno escolar que prevenga la violencia, la teoría indica que las intervenciones deben operar en varios niveles: estudiantes, grupos de pares, personal escolar, familias y la comunidad en general (Merrin et al., 2018).

b) Teoría del Aprendizaje Social

Basada en la perspectiva ecológica, la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977) señala que las conductas y actitudes pueden aprenderse observando a otros, tanto de manera positiva como negativa. Esto resalta la importancia de los adultos en la vida de los niños, incluidos padres, cuidadores y personal escolar, como modelos de comportamiento. Por ello, tanto padres como personal escolar deben estar implicados en los programas de intervención.

Las relaciones entre pares también generan aprendizajes sociales. La homofilia (la tendencia a vincularse con quienes son similares) implica que los niños que actúan de manera agresiva tienden a relacionarse con otros que presentan conductas similares. Estas amistades refuerzan con el tiempo esas conductas. De ahí que sea importante considerar la calidad de las amistades, ya que los vínculos positivos reducen la probabilidad de involucrarse en acoso (Kendrick et al., 2012).

Un enfoque de escuela completa: la importancia de involucrar a toda la comunidad educativa

El enfoque ecológico muestra que los diversos sistemas que rodean a los estudiantes influyen en la promoción o reducción de la violencia. Investigaciones como la de Merrin et al. (2018) evidencian que factores familiares y escolares están

asociados con la perpetración de acoso. Así, se recomienda un enfoque que incluya a todos los miembros de la comunidad educativa.

a) Estudiantes y relaciones con pares

Algunos programas antiacoso trabajan directamente con los estudiantes para fortalecer sus habilidades socioemocionales (SEL). Estas intervenciones ayudan a identificar y regular emociones, reduciendo conductas agresivas (Kemple et al., 2019).

El acoso es un fenómeno grupal: algunos observadores refuerzan al agresor (pro-bullying), mientras otros apoyan a la víctima (anti-bullying) (Salmivalli, 2010). Intervenciones como el programa KiVa han mostrado buenos resultados al trabajar con estas dinámicas (Hye-Young & Salmivalli, 2021).

b) Personal escolar

Es fundamental incluir a todo el personal, docente y no docente (directivos, asistentes, supervisores de recreo, etc.). Ellos contribuyen a crear un clima positivo y a modelar respuestas adecuadas frente al acoso. Capacitar al profesorado y darles confianza en la enseñanza de relaciones saludables es clave (Monks & Maunder, 2024).

c) Familias y cuidadores

Los padres son modelos y refuerzan lo aprendido en la escuela. Estudios muestran que su participación en programas de intervención aumenta la efectividad (Gaffney et al., 2019). Aunque a menudo su implicación es limitada (asistir a sesiones informativas, recibir materiales), esta continuidad entre escuela y hogar es fundamental.

d) Comunidad y sociedad

Finalmente, el trabajo contra el acoso requiere apoyo político: incluir la educación en relaciones saludables y la prevención de la violencia en los currículos nacionales o regionales.

Consideraciones finales

Cualquier intervención debe ser apropiada a la edad y etapa de desarrollo de los estudiantes. El acoso en preescolar difiere del que ocurre en la adolescencia (Monks & O'Toole, 2021). Por ello, los programas deben ajustarse a las necesidades de cada grupo etario y acompañar al estudiante a lo largo de su trayectoria educativa, desde preescolar hasta la universidad.

Conclusiones y recomendaciones

El acoso escolar constituye un problema de salud pública. La OMS enfatiza la necesidad de monitorear constantemente los niveles de violencia y de actuar en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030.

La investigación muestra que es fundamental involucrar a toda la comunidad educativa (estudiantes, pares, personal escolar, familias y comunidad) para prevenir el acoso y la violencia, y para apoyar a niños y jóvenes en el desarrollo de habilidades que fortalezcan relaciones positivas.

Referencias

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cosma, A., Molcho, M., & Pickett, W. (2024). *A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/376323>. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO
- Gaffney, H., Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *Int Journal of Bullying Prevention* **1**, 14–31 (2019). <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Hughes, K., Bellis, M.A., Hardcastle, K.A., et al. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *Lancet Public Health*, *2*, e356–e366
- Hye-Young, Y., & Salmivalli, C. (2021). The KiVa anti-bullying program: from nationwide rollout to international implementation. In P. K. Smith & J. O'Higgins-Norman (Eds). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying*, *2*, p. 430–449. Chichester, West Sussex: John Wiley.
- Jadambaa, A., Thomas, H. J., Scott, J. G., Graves, N., Brain, D., & Pacella, R. (2019). The contribution of bullying victimisation to the burden of anxiety and depressive disorders in Australia. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, *29*, e54
- Kempe, K.M., Lee, I. & Ellis, S.M. The Impact of a Primary Prevention Program on Preschool Children's Social-Emotional Competence. *Early Childhood Educ J* **47**, 641–652 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00963-3>
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, *35*, 1069–1080. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.014>
- Mason, S. & Woolley, R. (2019). *Relationships and Sex Education 3-11: supporting children's development and wellbeing*. 2nd Edition. Bloomsbury.
- Merrin, G. J., Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2018). Applying the social-ecological framework to understand the associations of bullying perpetration among high school students: A multilevel analysis. *Psychology of Violence*, *8*(1), 43–56. <https://doi.org/10.1037/vio0000084>
- Monks, C. P., & Maunder, R. (2024). Healthy relationships education – it's not all about sex! A commentary on the importance of children's friendships within the pastoral curriculum. *Pastoral Care in Education*. ISSN 0264-3944 (Print), 1468-0122
- Monks, C. P., & O'Toole, S. (2021). Bullying in preschool and infant school. In P. K. Smith & J. O'Higgins-Norman (Eds). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying*, *2*, p. 3–19. Chichester, West Sussex: John Wiley.
- Rosen, L. M., Scott, S. R., & Kim, S. Y. (Eds.) (2020). *Bullies, victims and bystanders*. Cham, Switzerland: Palgrave.
- Sakya, K. S., Surkan, P. J., Fombonne, E., Chollet, A., & Melchior, M. (2015). Childhood friendships and psychological difficulties in young adulthood: An 18-year follow-up study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *24*, 815–826. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0626-8>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15*, 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

02

**Diálogo educativo:
las violencias que desafían a
las comunidades educativas**

ESP

PREGUNTA ORIENTADORA

¿Cómo pueden articularse las políticas educativas, las prácticas pedagógicas y la participación de la comunidad para prevenir y reducir la violencia escolar, considerando tanto sus raíces estructurales como las dinámicas individuales y culturales en los distintos niveles del sistema educativo?

DRA. CLAUDIA CARRASCO AGUILAR

Universidad de Málaga, España.

La violencia es una construcción social, y esta premisa no deja fuera a la violencia que se da en el espacio escolar. Desde el enfoque social-ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner, decir que es una construcción social significa que ésta debe ser interpretada en su contexto micro, meso, macro y exo social, evitando reducirla a unos pocos elementos explicativos situados en niveles reducidos de la trama socioeducativa (Boxer et al., 2012; Klun et al., 2025; Silva et al., 2021).

Su complejidad nos obliga a observarla detenidamente, analizarla y contextualizarla, interpretando los mensajes invisibles que ésta conlleva. Por ello, comprender la violencia escolar implica comprender la violencia que se da “desde” la escuela, “en” la escuela y “hacia” la escuela. Cuando hablamos de la violencia desde la escuela, nos referimos a una violencia difusa, simbólica, que considera las formas de opresión que se originan en el contexto exo y macro social y de la cual, debiesen hacerse cargo tanto las políticas educativas como la institución educativa.

Cuando nos referimos a la violencia en la escuela, el lugar del contexto social y comunitario aparece de inmediato, se trata de una violencia localmente situada que ingresa a la escuela pero que se origina en su exterior. Finalmente, cuando hablamos de la violencia hacia la escuela, interactúan factores individuales y familiares en el origen de formas de agresión que se ejercen sobre el mobiliario o figuras de autoridad escolar, denunciando la falta de confianza en la institución educativa como garante de derechos y protectora en un mundo altamente hostil (Kaplan & García, 2015). Estas – y otras – formas de violencia expresan un dolor social que se origina más allá de las paredes del aula, pero que pueden ser reparadas allí (Kaplan et al., 2023).

El presente diálogo educativo pone en el centro el debate de los reduccionismos conceptuales y prácticos. Busca mostrar con evidencia com-

parada que no es posible hablar de una sola forma de violencia, y que no es posible definir las violencias sin entrelazar sus raíces estructurales con las dinámicas individuales, familiares y culturalmente situadas, las que deben ser abordadas mancomunadamente no sólo para su comprensión, sino también para su abordaje.

Se trata de un llamado a evitar reduccionismos y comprender que las violencias escolares involucran a las niñas, niños y jóvenes, así como a las personas adultas que están dentro y fuera de las escuelas, interpelando a la sociedad en su conjunto a asumir las responsabilidades colectivas en el proyecto social del cual forma parte la educación.

Referencias

- Boxer, P., Huesmann, L. R., Dubow, E. F., Landau, S. F., Dvir Gvirsman, S., Shikaki, K., & Ginges, J. (2013). Exposure to violence across the social ecosystem and the development of aggression: A test of ecological theory in the Israeli-Palestinian conflict. *Child Development*, 84(1), 163-177. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01848.x>
- Kaplan, C., García, P., & Szapu, E. (2023). El dolor social en la escuela. Un análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de reparación. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 1(34), 83-103. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-393>
- Kaplan, C., & García, S. (2015). Capítulo 4. Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos. En C. Kaplan (Dir). *Violencias en Plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 105-204). Miño y Dávila.
- Klun, M., Frangež, D., & Bučar Ručman, A. (2025). Addressing Violence Against Parents and Peers and Violence in Schools Through the Perspective of Ecological Theory. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 15(2), 227-247. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1681>
- Silva, G.R.R.E., Lima, M.L.C., Acioli, R.M.L., & Barreira, A.K. (2021). A influência da violência familiar e entre pares na prática do bullying por adolescentes escolares [The influence of family and peer violence in the practice of bullying among school adolescents]. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(supl 3), 4933-4943. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.20632019>

Psicología comunitaria: fomento del clima democrático y lucha contra la violencia en las escuelas

CATERINA ARCIDIACONO

Universidad Federico II, Italia

El problema de los psicólogos en las escuelas

Tradicionalmente, en el ámbito educativo, en varios países se suele solicitar a los psicólogos que apoyen, aumenten y mejoren el rendimiento escolar de los alumnos. Sus objetivos se centran en combatir las deficiencias personales de los alumnos y mejorar su evaluación y calificación individual. Se solicita a los psicólogos una especie de intervención reparadora destinada a la adquisición de resultados educativos y conocimientos específicos de los estudiantes. La intervención psicológica en las escuelas y universidades parece estar dirigida principalmente a ayudar a los estudiantes a obtener mejores calificaciones.

Por el contrario, el enfoque de la psicología comunitaria se centra principalmente en el clima relacional contextual de la educación: el objetivo es la adquisición de confianza recíproca, conexión y compartir tiempo y oportunidades. En esta visión, se debe mejorar el clima escolar y la institución debe convertirse en una comunidad educativa. Por lo tanto, el acoso escolar, el ciberacoso, las citas y la violencia grupal en la escuela deben considerarse la «punta del iceberg» de un contexto social en el que hay una falta de conexiones y relaciones positivas y mutuas, y en el que la fragmentación social y la exclusión están muy extendidas o son predominantes.

Un enfoque de psicología comunitaria: marco teórico

Un enfoque de psicología comunitaria para promover el clima escolar y hacer frente a la violencia en las escuelas incluye dos supuestos principales:

a) *El bienestar escolar no es una cuestión individual*

Los determinantes sociales, como la desigualdad económica (Orford, 2025), la exclusión social, los acontecimientos vitales a nivel individual

(enfermedades personales), relacional (violencia, traumas y pérdidas) y social (guerras, desastres medioambientales) y todas sus interconexiones forman parte del nivel individual y social e influyen también en la vida de los estudiantes y en el bienestar escolar. Según Isaac Prilleltensky (2012), un modelo ecológico de bienestar tendrá en cuenta las interrelaciones entre los factores individuales, relacionales, organizativos y culturales. Además, el modelo de Prilleltensky aboga por la justicia social y la equidad, basándose en la psicología de la liberación (Ciofalo, 2022) que aborda las cuestiones sistémicas que perpetúan la opresión y lucha por entornos más justos para todas las comunidades. En este marco situamos nuestro enfoque de las intervenciones escolares.

Un enfoque contextual de la psicología comunitaria es, por tanto, el modelo heurístico y operativo para la mejora del bienestar escolar

En el ámbito de la educación, Donata Francescato es la académica que mejor aborda el bienestar contextual en las escuelas (Francescato & Tomai, 2025; Francescato & Putton, 2022). Basándose en décadas de investigación y práctica internacional, su trabajo destaca cómo los psicólogos comunitarios reducen el abandono escolar, el ciberacoso, el abuso de sustancias y la violencia sexual en edad escolar. De hecho, promueven la creación de redes de base, la educación para la democracia, enfoques informados y considerados de la sexualidad, fomentan el apoyo mutuo y un sentido planetario de comunidad esencial para abordar la degradación medioambiental. Según la investigación y la experiencia de intervención de Francescato, uno de los objetivos de la intervención psicológica en las escuelas debería ser la búsqueda de la educación socioafectiva. A saber:

“1. Para mejorar la comunicación entre adultos (profesores, padres, educadores, etc.) y niños, la metodología aplicada es la propuesta por Gordon (1974; 1979), que implica el uso de tres técnicas:

mensaje-yo, escucha activa y el método «nadie pierde»;

2. Para fomentar la relación entre los miembros del grupo de clase, especialmente para aumentar el conocimiento mutuo y proporcionar un espacio relacional diferente, se aplica la técnica del «tiempo de círculo» o «circle time»;

3. Para mejorar la comprensión de los niños sobre las experiencias, sensaciones, actitudes, sentimientos y fantasías, se utiliza un conjunto de ejercicios psicomotores que tienen como objetivo desarrollar la capacidad de conectar con las emociones sentidas y reconocerlas, centrándose en uno mismo, el entorno externo y las relaciones con los demás (Francescato, Putton y Cudini, 1986). En los últimos años también hemos utilizado novelas generacionales y personales” (Francescato & Tomai, 2025, pp. 222-223).

Sus métodos de intervención se resumen y describen detalladamente en inglés (véase *Fostering brighter futures*, para la intervención escolar, especialmente los capítulos XII y XIII), de modo que los lectores de todo el mundo puedan adquirir el conocimiento de esta experiencia italiana y construir activamente un mundo mejor para todos. Además, cabe mencionar nuestra experiencia de investigación sobre la violencia sexual de género en diferentes entornos sociales, que refuerza la necesidad de intervenciones escolares para aumentar el respeto social también en las relaciones sentimentales e íntimas entre los jóvenes (Arcidiacono & Di Napoli, 2021, 2012; Di Napoli et al., 2019).

Promover las condiciones para el bienestar a través de la investigación-acción

La literatura científica destaca que los signos de angustia están muy presentes en la comunidad académica y educativa, especialmente entre los estudiantes (Flett 2018; 2022); esto se ve respaldado por datos de investigaciones recientes

sobre el malestar contingente del personal administrativo y docente (Esposito et al., 2022). A lo largo de los años, nuestro equipo ha investigado el bienestar específicamente en el contexto universitario (Arcidiacono, Di Martino 2016; Esposito et al., 2022, 2024; Novara et al., 2022); finalmente, dentro de este campo, una perspectiva proactiva ha dado lugar a un metaanálisis sistemático de más de 56 000 trabajos internacionales sobre el bienestar universitario (Di Martino et al., 2025, en prensa), que ha recopilado los factores que pueden promover el bienestar en toda la comunidad académica, incluyendo el personal docente, el personal administrativo y los estudiantes. A partir de este estudio, la centralidad de las relaciones, especialmente en contextos académicos, demuestra ser la medida más adecuada para reducir los estados que pueden evolucionar hacia condiciones dramáticas como el suicidio, así como para promover el concepto de importancia, que se refiere a la percepción de los individuos de ser importantes para los demás con quienes se relacionan y para la comunidad académica a la que pertenecen (Prilleltensky, 2020).

Por lo tanto, nuestro objetivo es promover condiciones de bienestar dentro de las instituciones educativas y académicas a través de la investigación-acción participativa e interactiva con representantes de la institución en cuestión para identificar fortalezas y áreas problemáticas. El objetivo es sensibilizar a todas las personas que viven en el contexto universitario o escolar sobre las habilidades para promover y apoyar activamente acciones que mejoren el bienestar individual y colectivo en el entorno educativo; proponer un modelo de buenas prácticas para promover el bienestar de la comunidad transferible a otros contextos educativos.

Nuestro equipo de investigación nacional ha desarrollado metodologías interactivas para intervenciones grupales con el fin de identificar los puntos fuertes y débiles de la comunidad uni-

versitaria, utilizando metodologías participativas de interacción y elaboración grupal (Arcidiacono et al. 2021 a,b). Dar voz a las personas, especialmente a aquellas procedentes de entornos marginados o excluidos, es un objetivo primordial de la psicología comunitaria. Con este fin, a nivel internacional, este enfoque ha desarrollado diversas metodologías de intervención que facilitan la expresión de emociones, sentimientos vividos y cogniciones en las interacciones grupales. La Palma (2001, 2012) propone la técnica del grupo nominal, que consiste en interacciones grupales a través de las cuales se nombran las experiencias y cogniciones individuales en un proceso de reconocimiento y compartir más amplio (La Palma et al., 2017).

El enfoque de la psicología comunitaria no tiene como objetivo el bienestar de las personas, la superación de su malestar o el éxito académico de los estudiantes. El objetivo es más ambicioso: a) ser catalizador del cambio para el bienestar más allá de la dimensión estrictamente individual; b) identificar variables relacionales, organizativas, culturales y legales; y c) perseguir los principios de equidad, diálogo y participación.

Este es el enfoque ecológico sistémico multidimensional al que se refieren Orford (2008), Amerio (2000) y Prilleltensky (2008). En este sentido, en el marco de las intervenciones para el bienestar psicológico de los estudiantes, la atención no se centra en el individuo, sino en todas las posibles intervenciones que mejoran la respuesta institucional en la promoción del bienestar de los estudiantes de manera colectiva y participativa. Esto se logra, en primer lugar, dando voz al malestar y a los posibles recursos, facilitando y apoyando momentos de intercambio, identificando, aumentando y mejorando las posibles acciones e intervenciones.

En este sentido, se proponen: a) iniciativas de información sobre principios de referencia para el bienestar (en la Universidad Federico II existe

un código de conducta dirigido a los distintos componentes institucionales y, en particular, a los estudiantes); b) revisiones sistemáticas de la literatura sobre el bienestar universitario (Di Martino et al., 2025); y c) iniciativas para apoyar la identificación de recursos y fortalezas individuales y colectivos a través de herramientas de diagnóstico interactivas.

¿Qué significa esto? Este enfoque actúa como una herramienta para crear mejores condiciones para el bienestar en las relaciones entre compañeros, entre estudiantes y profesores, y en toda la organización universitaria/escolar, activando y facilitando el trabajo en grupo (grupos focales, cafés literarios, lluvia de ideas con fotos y diálogo fotográfico) con el objetivo de recabar las opiniones de los estudiantes. Permite realizar análisis de la demanda con grupos ad hoc, planteando hipótesis de intervenciones que involucran a todas las partes interesadas disponibles. También permite iniciar la interacción en contextos de trabajo en grupo entre pares, entre diferentes componentes institucionales (profesores, estudiantes, personal técnico y administrativo), en las relaciones con los directivos y las oficinas centrales, a sugerencia de personas y estructuras. Promueve el apoyo a las clases escolares, los grupos, las organizaciones estudiantiles, los departamentos y los programas de grado, y crea Actividades de apoyo a organismos de igualdad, comités conjuntos y comités de orientación.

En concreto, con mi equipo desarrollamos las siguientes cinco intervenciones:

1) Dentro del proyecto Federico II Proben (un taller denominado «OPEN SPACE INTERCONNECTION» (véase: <https://www.staichill.it/event/collaborative-escape-room-day/>). Se trata de un «Espacio abierto para promover la concienciación sobre las dimensiones relacionales y medioambientales» que persigue el objetivo de fomentar el entendimiento mutuo en el contexto universitario y la adquisición de conciencia y ha-

bilidades relacionales y medioambientales, con el fin de mejorar la convivencia responsable y las acciones que promueven el bienestar colectivo. La metodología del Espacio Abierto promueve una comunidad universitaria más activa, inclusiva y consciente, explorando cómo nuestras relaciones y el contexto en el que vivimos pueden influir en nuestro bienestar; desarrollando habilidades para gestionar el trabajo en grupo y compartir propuestas innovadoras; desarrollando habilidades de comunicación; y descubriendo, redescubriendo y potenciando nuestros recursos personales. Estas actividades se han diseñado como reuniones destinadas a promover la co-construcción del bienestar y los procesos colaborativos, y concretamente como un espacio dedicado al trabajo en grupo con estudiantes de diversas universidades que, tras inscribirse voluntariamente, han tenido la oportunidad de acceder al taller en sí (Procentese et al., 2025).

2) La intervención «Refugio de escucha»: conversaciones grupales reflexivas para el intercambio institucional interno con el fin de mejorar la calidad de las interacciones y el respeto recíproco] (Arcidiacono et al, 2025), que no solo ofrece asesoramiento para casos individuales, sino que, a través del trabajo en grupo y el intercambio, busca posibles iniciativas y estrategias para mejorar el bienestar organizacional en el entorno universitario. Utilizando métodos de facilitación de grupos específicos de la psicología comunitaria, aborda cuestiones relacionadas con la creación de un clima universitario positivo y, en particular, los principios de respeto, equidad y justicia en las relaciones individuales entre compañeros y entre diferentes roles. Aborda la cuestión de la lucha contra el acoso y el acoso sexual, apoyando la superación de las vulnerabilidades y promoviendo la resiliencia. Estos grupos se dirigen utilizando métodos de interacción grupal que varían en función del número de participantes (un mínimo de 15 por grupo hasta un máximo de 100). Se pueden proponer iniciativas dirigidas a grupos,

clases o departamentos específicos, para lo cual se decidirá la composición de los grupos en función de las tareas de los comités conjuntos, la orientación u otros objetivos específicos.

3) Se han creado las «Tarjetas para el bienestar universitario: el conocimiento de los estudiantes para el bienestar de las universidades» (Di Napoli, Agueli, Arcidiacono 2025). El objetivo del uso de estas tarjetas es crear oportunidades para la producción de nuevos conocimientos y facilitar así la identificación de acciones innovadoras de forma participativa y compartida. Las tarjetas de bienestar son una herramienta útil para maximizar los beneficios del trabajo en grupo, facilitar los procesos colectivos y apoyar a las personas en la construcción del bienestar individual y organizativo.

Hemos creado tarjetas que, gracias a metodologías reflexivas participativas, apoyan el trabajo en grupo y la interacción. Jugar a las cartas en grupo ayuda a descubrir conexiones ocultas y a desarrollar otras compartidas. Su uso apoya a los grupos y organizaciones en la construcción de objetivos compartidos y en su consecución.

4) Hemos llevado a cabo una investigación a nivel nacional destinada a detectar actitudes hacia el acoso sexual en las instituciones educativas. (Di Napoli, Agueli, Mezzalana, Balsamo, Miscioscia, Arcidiacono, Boichicchio, presentado al Journal of Community and applied psychology).

5) Estamos llevando a cabo un ambicioso proyecto de investigación-acción en escuelas, entre adolescentes, para detectar su visión del género y las relaciones de pareja en nuestra sociedad patriarcal, así como las referencias sociales que tienen y las personas influyentes a las que siguen en los medios de comunicación. Este es un objetivo preliminar finalizado para la creación de una serie de vídeos (documental, anuncios) que, gracias a la información recopilada, podrá entrar en el mundo de los más jóvenes para luchar con-

tra los estereotipos de género de la supremacía masculina y promover comportamientos relacionales respetuosos con las mujeres y las personas (Del Buono, proyecto de investigación doctoral).

Conclusiones y recomendaciones

¿Cómo podemos llevar a cabo una intervención institucional destinada a reducir la discriminación y la exclusión en la escuela y a nivel contextual? Fomentando el debate y el intercambio de buenas prácticas para mejorar el clima relacional en el proceso de gestión de la comunidad escolar. Recomendando organizar grupos de debate siguiendo los siguientes pasos:

1. Diseñar debates basados en la revisión sistemática más reciente y actualizada sobre el bienestar universitario, que introduce temas clave relacionados con el clima relacional y el bienestar.
2. Observar e identificar las dimensiones y los procesos que caracterizan los contextos en los que se desarrolla la actividad y los recursos y habilidades relacionales que deben implementarse para fomentar los procesos de bienestar.
3. Fomentar el intercambio de buenas prácticas entre diferentes entidades educativas.
4. Identificar puntos clave para identificar propuestas que fomenten el cambio.

A través del trabajo en grupo y el intercambio, se identificarán posibles iniciativas y estrategias para mejorar el bienestar organizacional dentro de la escuela/universidad.

Basándonos en nuestra investigación e intervención en contextos universitarios, recomendamos desarrollar una intervención contextual en las escuelas centrada en:

1. Detectar las fortalezas y debilidades del sistema escolar a través de un diagnóstico del con-

texto, es decir, un perfil de la comunidad según los métodos de Francescato mencionados anteriormente (Francescato, Tomai 2025).

2. Llevar a cabo intervenciones preventivas, teniendo en cuenta y apoyando las necesidades de los estudiantes individuales, ofreciéndoles asesoramiento, refugio y orientación.

3. Incluir consultas de estudiantes solteros para obtener ayuda psicológica, con vistas a un cambio social. Por lo tanto, se deben aplicar normas escolares relacionadas con la mejora de un clima escolar más positivo, mejores relaciones entre profesores y alumnos, así como una organización escolar renovada.

4. Abordar temas relacionados con la creación de un clima escolar positivo, en particular los principios de respeto, equidad y justicia en las relaciones individuales entre compañeros y entre diferentes roles mediante el uso de métodos de facilitación grupal típicos de la psicología comunitaria.

Referencias

- Agueli, B., Celardo, G., Esposito, C., Arcidiacono, C., Procentese, F., Carbone, A., Di Napoli I. (2022). Well-Being of Lesbian, Gay, Bisexual Youth: The Influence of Rural and Urban Contexts on the Process of Building Identity and Disclosure. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, art. 787211, doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787211>
- Agueli, B., Fantinelli, S., Esposito, C., Arcidiacono, C., Ingusci, E., Mannarini T., Toto, G. A., Di Napoli, I. (2023). The representations of well-being and expectations among academic and administrative staff in the post-Covid phase: An Italian case study. 298, *BPA*, 1-15, DOI: <https://doi.org/10.26387/bpa.2023.00014>
- Amerio P. (2000), *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna.
- Arcidiacono C., De Piccoli N., Mannarini T., Marta E.(eds). (2021a). *Psicologia di Comunità Vol1*. Franco Angeli Editore, Milano.
- Arcidiacono C., De Piccoli N., Mannarini T., Marta E.(eds). (2021b). *Psicologia di Comunità Vol2*. Franco Angeli Editore, Milano.
- Arcidiacono, C., & Di Martino, S. (2016). A critical analysis of happiness and well-being. Where we stand now, where we need to go. *Community Psychology in Global Perspective*, 2(1), 6-35. <https://doi.org/10.1285/i24212113v2i1p6>
- Arcidiacono C., & Di Napoli I. (2012). *Sono caduta per le scale*. Milano: Franco Angeli.
- Arcidiacono C., & Di Napoli I. (2021). *Violent dad in child shoes: a moment before: ViDaCS serious game in a multi-dimensional action research promoting awareness about gender-based violence perpetrators*. Ed. Fedoa University Press. <http://www.fedoabooks.unina.it/index.php/fedoapress/catalog/book/222>
- Arcidiacono, C., S, Di Napoli I., Agueli, B., Lombardi D., Toto, G., Arcidiacono, C. (2025). *Well-being in Higher Education: A Meta-Study of Theories and a Proposal of CORE principles*. (Manuscript submitted for publication).
- Ciofalo N. (2022). Making the road caminando de otra manera: Co-constructing decolonial community psychologies from the Global South. *Am J Community Psychol*. 2022; 69:426-435. DOI: <https://doi.org/10.1002/ajcp.12562>
- Di Napoli I., Agueli, B., Arcidiacono C., (2025). The Knowledge of Students for the Well-Being of Universities". Interactive, Relation tool. (Manuscript in press).
- Di Napoli, I., Procentese F., Carnevale, S., Esposito C., & Arcidiacono C. (2019). Ending Intimate Partner Violence (IPV) and Locating Men at Stake: An Ecological Approach. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2019, 16, 1652; <https://doi.org/doi:10.3390/ijerph16091652>
- Esposito C., Agueli B., Arcidiacono C., di Napoli I. (2022). Remote working during the COVID-19 pandemic: A study on the emotional and relational experience and on the well-being of Italian university scholars and clerks. *Psychology Hub*, XXXIX, 1, 47-54 DOI: 10.13133/2724-2943/17578
- Esposito, C., Agueli, B., Fantinelli, S., Toto, G.A., Ingusci, E., Arcidiacono, C., Di Napoli, I., (2024). "Desideri e aspettative di benessere nella comunità accademica. L'indagine esplorativa del progetto. *Rivista di psicologia di comunità* <https://www.francoangeli.it/riviste/articolo/75491>, pp.44-65. DOI: <https://doi.org/10.3280/PSC2023-002003>
- Esposito, C.; Agueli, B.; Arcidiacono, C.; Di Napoli, I. (2024). COVID-19 and University Students' Well-Being: An Ecological and Multidimensional Perspective on Post-Pandemic Effects. *Behav. Sci.* 2024,14,938. <https://doi.org/10.3390/bs14100938>
- Francescato D., Putton A. (2022). *Star bene insieme a scuola* (re-edition). Roma. Carrocci Editore.
- Francescato D., Tomai M. (2025). *Fostering brighter futures*. WM Books, <https://www.donatafrancescato.it/>

- La Palma A.I., Agis M.J., Matellán M.S. (2017) Vínculo Universidad-Escuela-Comunidad. El Desafío de la participación en la educación In AA.VV . Investigación diagnóstica con enfoque participativo, pp.121-146. Noveduc Trabajo social
- Lapalma A. I. (2012). Psicología comunitaria. Niveles múltiples en los procesos de intervención comunitaria. In Zambrano, A. et al., *Teoría y práctica de la acción comunitaria*, pp.73-94, Ril Editores, Santiago.
- Lapalma, A. (2001).El escenario de la Intervención Comunitaria. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 10 (2), 61-70.
- Novara, C., Guazzini A., Cardinali, P., Arcidiacono, C., Agueli, B., De Piccoli, N., Di Napoli I., Fedi, A., Guidi, E., Gonzalez Leone, F., Marta E., Marzana, D., Meringolo, P., Migliorini, L., Procentese, F., Rollero, C., and Esposito C. (2022). Distance Learning during the COVID-19 Pandemic: Resources, Obstacles, and Emotional Implications for Italian Students in Higher Education, *WORLD FUTURES* <https://doi.org/10.1080/02604027.2022.2133529>
- Orford J. (2008)., *Community Psychology: Challenges, Controversies and Emerging Consensus*, Wiley, Chichester.
- Orford J. (2025). The Psychology of Economic Inequality. Palgraave Macmillan.
- Prilleltensky, I. (2003) Understanding, resisting, and overcoming oppression: Toward psychopolitical validity, *American Journal of Community Psychology*, 31, 195-202.
- Prilleltensky, I. (2008) The role of power in wellness, oppression, and liberation: the promise of psychopolitical validity. *JOURNAL OF COMMUNITY PSYCHOLOGY*, VOL. 36, NO. 2, 116-136 (2008) DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.20225>
- Prilleltensky, I. (2012). Wellness as fairness. *American journal of community psychology*, 49, 1-21.
- Prilleltensky, I., Dietz, S., Zopluoglu, C., Clarke, A., Lipsky, M., & Hartnett, C. (2020). Assessing a culture of mattering in a higher education context. *Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education*, 5, 58- 104. <https://doi.org/10.28945/4539>
- Procentese F et al., (2025). "Open space and new interconnections" at: Symposium University as Community: Wellbeing and voices in higher education. ECPA Conference "Building community strengths in uncertain times, Lisboa, ISPA, 23-25 July 2025 (Manuscript in press).

Experiencia, Práctica y Evidencia: Claves para la Prevención e Intervención ante la Violencia Escolar y la Ciberviolencia

ROSARIO DEL REY

Universidad de Sevilla, España

Violencia escolar y Ciberviolencia

Los centros educativos constituyen, en principio, contextos privilegiados para el desarrollo integral del alumnado. Sin embargo, esta realidad dista mucho de ser universal. Para algunos niños, niñas y adolescentes, la escuela puede representar un espacio de vulnerabilidad, marcado por experiencias de violencia ejercida por sus pares o incluso por figuras adultas relevantes. Con la irrupción de las tecnologías digitales, la violencia ha traspasado los límites de las relaciones cara a cara, dando lugar a nuevas formas de agresión como el ciberacoso, el ciberodio y el sexting sin consentimiento. Estas expresiones de ciberviolencia extienden el sufrimiento de las víctimas más allá del contexto educativo, amplificando su impacto emocional, psicológico y social. A esto se suma la frecuente normalización de estas prácticas o la falta de herramientas para su detección y abordaje. Ante este panorama, se hace imprescindible analizar la violencia escolar desde una perspectiva integral, que contemple también su dimensión digital, y promueva estrategias de prevención, sensibilización y respuesta que garanticen entornos seguros y respetuosos para la infancia y la adolescencia.

Construcción Conjunta de la Convivencia Escolar y la Ciberconvivencia

La violencia escolar ha sido ampliamente estudiada por la comunidad científica, especialmente el acoso escolar o *bullying*. Frente a esta problemática, la investigación e intervención psicoeducativa han centrado sus esfuerzos en la mejora de la convivencia escolar, entendida no como la mera ausencia de conflictos, sino como una construcción colectiva sustentada en el respeto, la participación, la inclusión y la gestión democrática de las relaciones interpersonales. Desde esta perspectiva, se han dedicado grandes esfuerzos en el modelo *Construir la Convivencia* para prevenir la violencia, caracterizado por la

participación del alumnado y las familias, el fortalecimiento del sentido de pertenencia entre iguales, el desarrollo de competencias del profesorado, entre otras. Actualmente, se reconoce que abordar la violencia, en todas sus formas, requiere de un *planteamiento integral*, que permita intervenir desde todos los niveles y contextos de la comunidad educativa.

En este sentido, la implementación de *prácticas basadas en evidencia científica* se vuelve indispensable, ya que permiten diseñar intervenciones eficaces y sostenibles, fundamentadas en datos empíricos y resultados previamente validados. Este enfoque refuerza las garantías de que las estrategias adoptadas no respondan a criterios meramente experienciales ni a acciones poco planificadas, sino a modelos rigurosamente evaluados que han demostrado impacto positivo en la promoción de la convivencia y la reducción de la violencia. Además, el uso de prácticas basadas en la evidencia mejora la toma de decisiones por parte del profesorado y de los equipos directivos, al proporcionar herramientas concretas, sistematizadas y evaluables, orientadas a la construcción de entornos escolares seguros, respetuosos e inclusivos para toda la comunidad educativa.

No obstante, para que las medidas implementadas sean sostenibles y eficaces, es imprescindible tener en cuenta la experiencia previa de los centros educativos, sus contextos específicos y el dominio competencial del profesorado. La *implicación del profesorado* y de los distintos agentes educativos debe ser activa, y a la vez, contar con el acompañamiento de equipos externos especializados que aporten formación y apoyo, desde la evidencia científica. A su vez, *la voz del alumnado* debe ocupar un lugar central en el diseño y puesta en marcha de las estrategias de intervención, dado que frecuentemente perciben que las acciones institucionales no responden a sus vivencias ni a sus necesidades concretas.

En los últimos años, se ha vuelto imprescindible extender la mirada hacia las redes sociales y los entornos virtuales, incluyendo el nuevo reto de la *ciberconvivencia*. Este enfoque implica una acción educativa decidida que integre el desarrollo de competencias digitales éticas y emocionales, involucrando de forma coordinada a los centros educativos, las familias y otros agentes sociales. Solo así será posible construir entornos seguros, inclusivos y protectores, tanto en el espacio físico como en el virtual, para la infancia y la adolescencia.

La evidencia empírica como referente en la toma de decisiones

Desde nuestro equipo de investigación hemos desarrollado, validado y transferido a la política pública educativa diversos programas psicoeducativos con el objetivo de prevenir la violencia escolar y la ciberviolencia (Del Rey, R. et al., 2018; Espino, E. et al., 2023; Ojeda, M. & Del Rey, R., 2019).

Entre ellos destacan dos propuestas ampliamente implementadas y evaluadas en centros educativos: el *Programa ConRed Andalucía* y el *Programa Asegúrate*. Ambos han sido diseñados desde un enfoque integral y basados en modelos teóricos contrastados, con el fin de promover la convivencia positiva en los entornos escolares y digitales.

El Programa ConRed se basa en la teoría del comportamiento social normativo, asumiendo que el comportamiento está fuertemente influenciado por las convenciones sociales percibidas en su entorno. Así, ha sido diseñado en base a tres ejes: las normas legales reconocidas, analizando normas y consecuencias de las acciones propias y ajenas; las expectativas sociales, promoviendo conciencia crítica sobre el uso de internet, el control de información personal y las repercusiones del lenguaje en los entornos

virtuales; y la identidad de grupo, debatiendo los efectos morales de la ciberviolencia. El enfoque del Programa ConRed es holístico, trabajando simultáneamente con alumnado, profesorado y familias. Su evaluación se llevó a cabo mediante un diseño cuasiexperimental con la participación de 893 estudiantes, así como de sus respectivos docentes y familiares. Los resultados obtenidos mostraron una disminución de los factores de riesgo como la dependencia a Internet y un fortalecimiento de factores de protección como la empatía, el clima escolar y conciencia sobre los riesgos virtuales. Desde el punto de vista de la intervención, se registró una disminución de la prevalencia del acoso escolar y del ciberacoso, tanto en las dinámicas de agresión como de victimización. Los impactos del programa variaron en función del género y del rol de implicación. En general, los chicos evidenciaron mejoras más notables en la reducción del acoso, tanto presencial como digital, mientras que las chicas presentaron un incremento más significativo en la empatía afectiva, especialmente en los casos de cibervíctimas y ciberagresoras.

Dado el éxito demostrado, se formalizó un acuerdo con la Consejería de Educación de Andalucía para escalar esta iniciativa a nivel autonómico bajo el nombre de ConRed Andalucía. Para ello, se desarrolló un proyecto piloto en que participaron 64 centros educativos con representación de todas las provincias y en cada uno de ellos se creó un equipo impulsor compuesto por profesorado, equipo directivo, orientación, familias y alumnado de los últimos cursos de Educación Secundaria. El proceso de implementación consistió en una formación progresiva, en el que desde el equipo de investigación se diseñaban los materiales para cada una de las seis sesiones del programa, y los equipos impulsores recibían formación específica sobre cómo aplicarlas en su centro. En sesiones posteriores, se compartían las dificultades encontradas y se ajustaban las estrategias de actuación. Como resultado, se

elaboraron 25 versiones adaptadas para Educación Primaria y 16 para Educación Secundaria, teniendo en cuenta la diversidad de contextos escolares.

Durante los años que se lleva implementando el Programa ConRed Andalucía se han ido generando avances relevantes para su continua mejora. Por ejemplo, se diseñó ConRed Familias, un componente específico destinado a la formación parental, con tres versiones (corta, media y larga) que permiten ajustar la participación según la disponibilidad de tiempo de cada familia. Asimismo, se ha diseñado el componente de ConRed-Inclusivo para hacer accesible el programa a mayor número posible de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), garantizando la equidad en la prevención de la ciberviolencia.

Paralelamente, se ha desarrollado el Programa Asegúrate (Del Rey, R., et al. 2018), diseñado en base a la teoría del comportamiento social normativo, los principios del constructivismo y el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y cognitiva. Una de las particularidades del programa ha sido su estructura metodológica uniforme basada en cinco fases de trabajo: a) *Trending topic*, para la exploración de las ideas y creencias previas; b) *Mi perfil*, para reflexionar sobre sus propias actividades del alumnado que podrían considerarse “no normales”; c) *Stop to think*, para analizar las razones que llevan a uno mismo o a otros a comportarse de determinada manera; d) *Like/Don't like*, para identificar las posibles consecuencias, tanto positivas como negativas, de los comportamientos propios y ajenos; y e) *I share*, para finalizar con una conclusión y una declaración de compromiso individual o colectiva sobre lo aprendido. La evaluación del programa Asegúrate ha demostrado su eficacia en la reducción del ciberacoso, otros riesgos de internet y los factores asociados. Su factor determinante de éxito ha radicado en la

autonomía del profesorado al usar el material psicoeducativo del programa, demostrando que su compromiso es clave para mejorar la convivencia escolar y digital.

Conclusiones

Las experiencias acumuladas con los programas ConRed y Asegúrate demuestran que las intervenciones psicoeducativas diseñadas con un enfoque integral y fundamentadas en prácticas basadas en la evidencia, tienen un impacto positivo y significativo en la prevención de la violencia escolar y la ciberviolencia. Estos programas no solo abordan los comportamientos agresivos en entornos digitales, sino que promueven la construcción de una ciberconvivencia positiva, donde se fomenta el respeto, la empatía y la responsabilidad compartida en el uso de las tecnologías. Uno de los factores clave en su eficacia ha sido la implicación activa del profesorado, no solo como ejecutores de la intervención, sino como agentes clave en la mejora del diseño original. Igualmente, se confirmó la importancia de empoderar al alumnado en la toma de decisiones

responsables, promoviendo su participación en la mejora de las relaciones virtuales y el desarrollo de una ciudadanía digital crítica y comprometida. Estas iniciativas integrales, que involucran a toda la comunidad educativa (alumnado, docentes, familias), reflejan un planteamiento sistémico que permite intervenir sobre múltiples niveles de influencia, desde las prácticas individuales hasta las dinámicas colectivas que configuran la convivencia escolar y digital.

Referencias

- Del Rey, R., Mora Merchán, J. A., A Casas, J., Ortega-Ruiz, R., & Elípe, P. (2018). Programa «Asegúrate»: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(56), 39-48.
- Espino, E., Mora-Merchán, J. A., Del Rey, R., & McGuckin, C. (2023). Cyberbullying interventions for victims and bullies: Contemporary approaches. In *Cyberbullying and Values Education* (pp. 104-121). Routledge.
- Ojeda, M. & Del Rey, R. (2019). Cyberbullying en los años adolescentes. En *Prevención de la violencia interpersonal en la infancia y la adolescencia* (pp. 63-82). Pirámide.

Convivencia escolar: retos, caminos y transformaciones posibles

TELMA VINHA

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Introducción¹

La escuela es un espacio donde se manifiestan y se viven los problemas sociales. Al reunir diversidad e intensa interacción, constituye un entorno privilegiado para el aprendizaje de la convivencia en una sociedad democrática. Reflexionar sobre la convivencia escolar es, por lo tanto, reflexionar sobre el tipo de sociedad que se desea construir.

Esta convivencia también genera conflictos. Los profesores han informado de un aumento de los problemas de convivencia, lo que se ve confirmado por investigaciones que indican un aumento de la violencia en las escuelas y del sufrimiento mental entre los estudiantes, especialmente después de la pandemia.

Discutimos brevemente los retos a los que se enfrentan las escuelas brasileñas ante el aumento de estos problemas entre los jóvenes estudiantes y presentamos las conclusiones derivadas de las investigaciones aplicadas que hemos realizado sobre la prevención de la violencia y la mejora del clima y la convivencia escolar.

Los problemas de convivencia en la escuela

Los problemas de convivencia, como el acoso escolar, la indisciplina, la violencia y los prejuicios, comprometen el desarrollo de los niños y adolescentes, afectando al clima escolar, las prácticas pedagógicas y las relaciones interpersonales (Vinha, et al., 2017). A menudo se tratan de forma genérica como sinónimos de violencia o indisciplina, sin tener en cuenta sus especificidades y recibiendo respuestas estandarizadas, lo que limita la prevención y la resolución eficaz. Cada uno tiene sus propias características, lo que exige enfoques diferenciados e integrados

¹ Este artículo se basa en Vinha, T., Nunes, C.A.A., Aragão, A.M.F., & Tognetta, L.R.P. (2025). *A convivência nas escolas: Desafios e possibilidades*. Revista Estudos Avançados - USP.

(Figura 1). Para que el trabajo en esta área sea más eficaz, preventivo y promotor del desarrollo y el aprendizaje, se necesita un conjunto de intervenciones también diferenciadas y complementarias.

Los problemas de convivencia se manifiestan de diferentes formas. Hay violencias externas que afectan a la escuela, como el tráfico de drogas y los ataques extremos, y violencias institucionales, expresadas en acciones irrespetuosas o excluyentes. Las desigualdades socioeconómicas, raciales y de género presentes en la sociedad también se reproducen en la escuela, atravesando los conflictos cotidianos. Estas violencias estructurales incluyen el racismo, la misoginia, la LGBTQIA+fobia, el capacitismo, entre otras. Los estudiantes negros e indígenas, por ejemplo, sufren violencias con más frecuencia que los estudiantes blancos (Basso, et al., 2023).

En las relaciones interpersonales, los problemas de convivencia pueden clasificarse en manifestaciones perturbadoras y manifestaciones violentas. Las primeras implican comportamientos como la transgresión, la indisciplina y la incivilidad, que, aunque no son agresiones directas, comprometen la armonía de la clase. Según el PISA (INEP, 2019), el 41 % de los estudiantes brasileños informaron que las clases solo comienzan efectivamente después de mucho tiempo desde el inicio, y el 85 % de los gestores señalaron la indisciplina como un desafío constante. En nuestras evaluaciones sobre el clima escolar (Vinha, Moraes y Moro, 2017), observamos una mayor frecuencia de manifestaciones perturbadoras que, cuando son intensas y repetidas, pueden conducir a la violencia y al deterioro del clima.

Las manifestaciones violentas tienen como objetivo la institución o sus miembros, e impli-

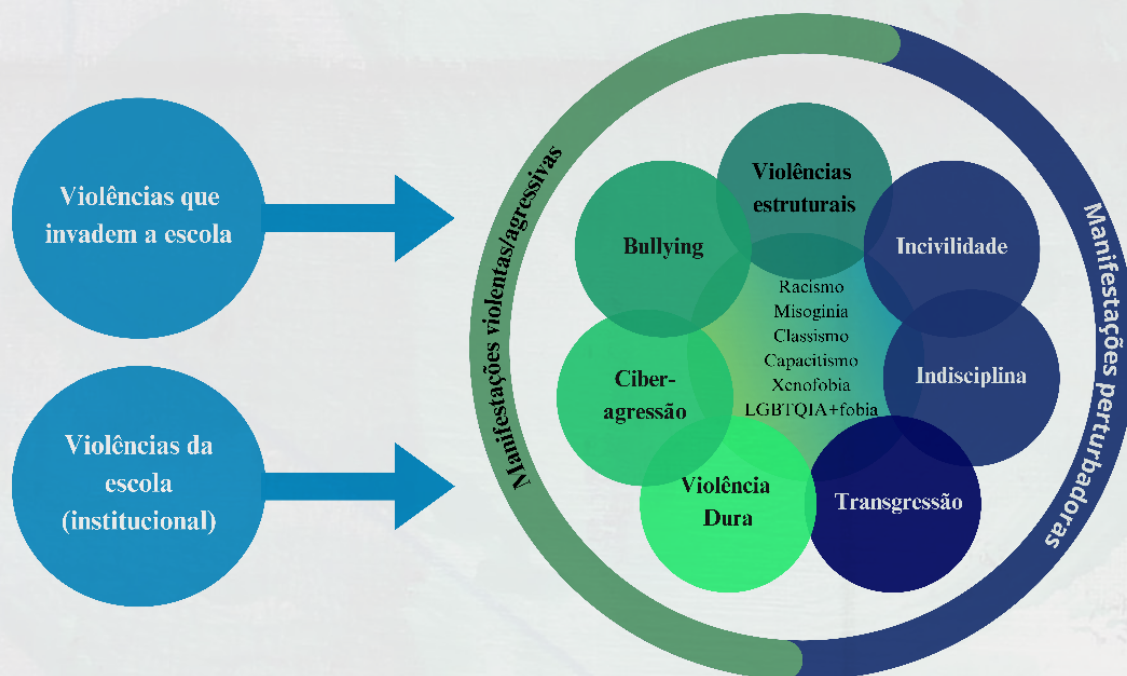


Figura 1. Problemas de convivencia en la escuela.

Fuente: Vinha, Nunes, Aragão y Tognetta, 2025. Elaboración propia. Autorizada para su reproducción.

can ataques a la dignidad y la integridad **física, psicológica o moral, como** agresiones **físicas**, ciberagresiones y acoso escolar. En un estudio que realizamos con 945 481 jóvenes de la red estatal de São Paulo (Tognetta, 2022), el 25 % informó haber sido objeto de acoso y la misma proporción, autores de acoso escolar. Además, el 40 % fue testigo de agresiones, amenazas o exclusiones, y el 18 % afirmó sentir miedo frecuente de sus compañeros.

Al analizar los datos de Conviva, el sistema de registro de incidentes de las escuelas estatales de São Paulo, y sin tener en cuenta los años 2020 y 2021 debido a la enseñanza a distancia, identificamos un aumento significativo de los problemas de convivencia entre los estudiantes en el período pospandémico. Los registros de violencia interpersonal casi se triplicaron en 2022 en relación con 2019, pasando de 29 551 a 71 602, y siguieron aumentando en 2023, con 88 736 registros. Cabe destacar que los casos de «indisciplina recurrente» y «agresiones **físicas**» se duplicaron con creces en ese período.

Las consecuencias de la violencia para las víctimas pueden ser profundas, afectando su salud **física y mental**, además de comprometer el rendimiento, la trayectoria y la permanencia de los estudiantes en la escuela.

Posibilidades de acción

Teniendo en cuenta el tipo de personas que queremos formar para una sociedad democrática y compleja, las políticas propuestas deben transformar los discursos de odio, los valores y las concepciones, contribuyendo a cambiar las culturas de violencia. Esto incluye favorecer la construcción de la convivencia y un clima escolar positivo, que fomente el sentido de pertenencia y el bienestar emocional. Aunque implican políticas más amplias, este análisis se centra en el ámbito de las escuelas y las redes educativas.

Se necesitan políticas y programas que promuevan cambios en la cultura escolar, los valores, las concepciones y las prácticas, desarrollando capacidades individuales y colectivas y fortaleciendo la colaboración entre los miembros de la escuela y entre las unidades escolares (Nunes & Vinha, 2024). La actuación de los educadores exige mucha discrecionalidad, especialmente en los matices de las interacciones sociales. Las guías y los protocolos pueden orientar algunas intervenciones, pero no abarcan la complejidad de las relaciones cotidianas, las respuestas inesperadas y lo inusual. Los cursos realizados por solo algunos profesionales contribuyen a ampliar el conocimiento y provocar cambios de paradigma, pero tienen un alcance limitado para las transformaciones colectivas.

La mejora continua en las escuelas depende más de que los profesionales se den cuenta de que actúan de forma coordinada y eficaz que de las habilidades individuales. Un grupo con eficacia colectiva cohesionada presenta una mayor motivación, persistencia para alcanzar objetivos comunes, apertura a la innovación y confianza en la capacidad de superar retos.

La formación continua es necesaria, pero insuficiente. Al buscar cambios en las prácticas, los profesionales se enfrentan a diversos obstáculos, lo que reduce la adhesión y da lugar a implementaciones parciales. Un enfoque más eficaz es la formación en la práctica, que se produce durante la experiencia de las propuestas, ayudando a los involucrados a ponerlas en acción y a aprender del proceso. También es importante contar con apoyo técnico especializado, adaptado a las necesidades y contextos. Este apoyo puede ser horizontal, entre profesionales y escuelas, y vertical, con equipos de la red y, cuando sea necesario, especialistas externos (Vinha, et al., 2024).

Las propuestas en esta área son más potentes cuando contemplan tres vías interrelacionadas:

la institucional, con procedimientos integrados en la cultura escolar y basados en la participación democrática; la interpersonal, que abarca las formas de relacionarse; y la curricular, que promueve espacios y tiempos para tratar las cuestiones de la convivencia como objeto de conocimiento, incluyendo la formación ética y el desarrollo socioemocional.

Nuestras investigaciones (Vinha, et al., 2017) indicaron que los esfuerzos de los profesionales se concentran principalmente en acciones reactivas ante los conflictos. Si bien estas intervenciones son necesarias, es fundamental planificar intencionalmente la convivencia que se desea construir. Los procedimientos deben ser coordinados, complementarios e integrados a lo que la escuela ya realiza, evitando yuxtaposiciones. Incluyen acciones de atención, que son intervenciones específicas ante confrontaciones o violencia, como el método de preocupación compartida; acciones que contemplan la promoción de valores morales y competencias socioemocionales y morales; además de acciones de prevención de la violencia.

Este proceso incluye la implementación gradual de procedimientos como asambleas, mediación de conflictos, círculos de diálogo, consejos estudiantiles, sistemas de apoyo entre pares, entre otros. Las escuelas también deben fomentar el reconocimiento y la lucha contra las desigualdades y las prácticas discriminatorias, y promover la equidad.

Las acciones deben buscar involucrar a todos en el cuidado de la convivencia. Además, se puede formar un equipo con representantes diversos, responsable de fomentar procesos de escucha y participación, promover acciones de sensibilización y acogida, y construir colectivamente un Plan de Convivencia articulado al Proyecto Político-Pedagógico, con propuestas concretas de mejora y revisión continua.

Las evaluaciones del programa o la política deben ser coherentes con lo que se pretende y los procesos empleados. En este sentido, hemos adoptado evaluaciones de carácter desarrollista y responsivo (Nunes & Vinha, 2022). Destacamos, además, que los cambios profundos, como los relacionados con la convivencia, requieren un largo período para consolidarse como nueva cultura institucional, generalmente superior a cinco o seis años.

Reiteramos la urgencia de desarrollar políticas que prioricen el cuidado, el apoyo mutuo, la pertenencia y el bienestar en la escuela, además de la valorización de los profesionales de la educación. Las propuestas deben actuar en el cambio de la cultura de las escuelas y las redes, promoviendo la ampliación de la eficacia colectiva, la colaboración y las relaciones de confianza. La convivencia no debe verse como un «problema» que hay que resolver, sino como un proceso continuo y evolutivo en el que se navega por esa complejidad.

Referencias

- Basso, F., Souza, C.L., & Rodrigues, C.G. (2023). Violência na escola na percepção dos estudantes brasileiros: evidências do PIRLS e do PISA. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v.9.
- INEP (2019). Relatório nacional: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem. *Talís 2018*.
- Nunes, C.A.A., & Vinha, T. (2024). Ecologia da ação na implementação de políticas públicas: a relação de saberes práticos. *Educação & Linguagem*, 26(2), 25-51.
- Nunes, C.A.A., Vinha, T. (2022). Processos responsivos no desenho, implementação e avaliação de programas na área da melhoria da qualidade da convivência escolar. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 26.
- Tognetta, L.R.P. (Org.). (2022). *A convivência como valor nas escolas públicas: relatório final*.
- Vinha, T., Menin, M.S.S., Nunes, C.A.A., Aragão, A.M.F., Braga, A., Moro, A., Tognetta, L.R.P., & Corrêa, W.G. (2024). *Sustentabilidade em programas educacionais: fatores para sua construção*. Pedro & João.

Vinha, T., Moraes, A., & Moro, A. (2017). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Faculdade de Educação/UNICAMP.

Vinha, T., Nunes, C.A.A., Aragão, A.M.F., & Tognetta, L.R.P. (2025). A convivência nas escolas: desafios e possibilidades. *Revista Estudos Avançados - USP*

Vinha, T., Nunes, C.A.A., Vivaldi, F.M.C., & Moro, A. (2017). *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Adonis.

Comunidades Educativas Protegidas: Logros, Aprendizajes y Desafíos en Chile

MARÍA TERESA RAMÍREZ

Ministerio de Educación, Chile

Las Comunidades Educativas y sus Desafíos

Las comunidades educativas son espacios protegidos en los que niños, niñas y estudiantes pueden desarrollarse y aprender en un contexto seguro y de cuidado. Construir estos espacios es una tarea colectiva, que implica a adultos (equipos educativos y familias) y estudiantes.

Las comunidades educativas enfrentan actualmente nuevos desafíos en estos temas. La Superintendencia de Educación señaló que en el primer semestre de 2025 hubo un aumento de más del 13% de denuncias en relación al año anterior, donde más del 70% de ellas se relacionaban a la convivencia educativa, siendo el maltrato entre estudiantes lo que más aumenta. Por otra parte, nos encontramos en una sociedad donde la violencia es parte de los discursos cotidianos, en las noticias, la calle, la cultura.

Marcos Conceptuales para Comprender la Violencia Escolar

Entender por tanto la violencia requiere una mirada sistémica que nos desafía a pensar desde enfoques innovadores y con un fuerte componente intersectoriales (Unesco, 2021; Safe to learn, 2022).

Diferenciar conceptualmente y en la forma de abordaje conflictos de convivencia, violencia escolar y hechos constitutivos de delitos es fundamental para poder implementar acciones específicas, graduales y pedagógicas que permitan abordarlas de manera diferenciada, con capacidades e intervenciones adecuadas a sus especificidades (Ministerio de Educación [MIN-EDUC], 2025).

Para el trabajo de diseño de política educativa en materias de convivencia y violencia escolar, se ha seguido el marco propuesto desde *Whole School Approach* (Modelo Escuela Total), enfatizando la necesidad de contar con un gran marco de acción promocional y preventivo, que involucre

e impacte a toda la comunidad educativa, para luego ir desarrollando acciones más específicas y focalizadas que apoyen a quienes las requieren y que permitan además abordar situaciones concretas y puntuales de violencia que se puedan producir en las comunidades educativas.

En concordancia con este modelo, Fierro, et al. (2021) presentan tres formas de abordar los conflictos escolares, con una base de trabajo en prácticas transformadoras y pedagógicas, vinculadas a la participación, la inclusión y la equidad, que favorecen una paz duradera hasta acciones de contención y respuesta a la emergencia que apuntan a una paz efímera.

Ambos modelos presentan el desafío de contar con estrategias constantes, continuas y que involucren a toda la comunidad educativa. Favorecer un enfoque pedagógico de la convivencia, como base para la construcción de jardines, escuelas y liceos de cuidado, respeto y protección es base para el derecho a la educación y esa además un aprendizaje central para el ejercicio de la ciudadanía.

Hacer de los centros educacionales espacios donde todas las actorías se sientan partícipes, seguras y, a la vez, con agencia para co-construir el clima y las formas de relaciones que se necesitan, es un desafío que la Política Nacional de Convivencia Educativa (MINEDUC, 2025) enfatiza a partir de la invitación a trabajar en convivencia desde la ética del cuidado, del que se deriva el principio de cuidado colectivo; y de la justicia, desde donde se desprende el principio de inclusión.

El Programa Comunidades Educativas Protegidas

a) A nivel promocional y preventivo: Trabajo en convivencia

El Ministerio de Educación de Chile tiene una larga trayectoria de trabajo en convivencia educati-

va, con un foco formativo y preventivo, a partir de una política nacional que nace el año 2002 y que se ha ido actualizando de acuerdo a necesidades del país. En este marco, postpandemia se publica una nueva versión de la Política Nacional, el año 2024, llamándose esta vez Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE) enfatizando un enfoque de trayectoria educativa, el trabajo en gestión de la convivencia desde el modelo *Whole School Approach* (Modelo Escuela Total) y con un fuerte énfasis promocional desde lo pedagógico y formativo, haciendo un llamado al involucramiento de toda la comunidad y en todos los espacios y momentos de la vida escolar para trabajar la convivencia y el aprendizaje socioemocional (MINEDUC, 2024).

A partir de esta la PNCE se fortalece la llegada a jardines, escuelas y liceos a través del Programa A Convivir se Aprende, implementado desde el año 2022 en 156 comunas del país, buscando fortalecer las capacidades de gestión de equipos directivos y de convivencia. Para esto se intenciona un trabajo en redes de convivencia, espacios formativos amplios y apoyo focalizado a algunos establecimientos. El programa ha contado con evaluación de factibilidad y resultados.

b) A nivel focalizado y especializado: Trabajo de articulación intersectorial

En este contexto, el año 2024 se inicia la implementación del programa *Comunidades Educativas Protegidas*, que busca complementar el trabajo promocional en convivencia con un marco intersectorial, orientaciones y un plan de acción concreto para abordar situaciones críticas de violencia. El programa, vinculado a la punta del triángulo del Modelo de Escuela Total, tiene por objetivo “promover espacios protegidos y de bienestar para niños, niñas y adolescentes; a través de acciones estratégicas de prevención y preparación, manejo y respuesta oportuna, y asistencia y apoyo, frente a situaciones o hechos de violencia al interior o en el entorno inmediato

de establecimientos educacionales en comunas priorizadas a lo largo del país”.

El programa tiene 3 ejes de trabajo:

Eje 1. Articulación intersectorial: Promueve la articulación intersectorial, con enfoque territorial, para una respuesta oportuna ante situaciones de violencia al interior o en el entorno inmediato de los establecimientos educacionales. Se implementa a través de la conformación de mesas de trabajo entre el Ministerio de Educación, Seguridad e Interior, a nivel nacional, regional y comunal, desplegando coordinaciones y acciones desde la pertinencia territorial y recogiendo las realidades y necesidades de cada comuna.

Eje 2. Acompañamiento a comunidades educativas: Desarrolla capacidades de prevención, preparación y respuesta, tanto a nivel de sostenedores como de comunidades educativas, a través de la implementación de las metodologías y ajustes de los Planes Integrales de Seguridad Educativa (PISE). Se implementa con jornadas de formación a nivel regional y comunal y el acompañamiento para la actualización del PISE en establecimientos educacionales.

Además, se elaboran diagramas de flujo para el abordaje intersectorial de hechos constitutivos de delito en comunidades educativas, que organiza, en el territorio, a las distintas instituciones que colaboran en tres momentos: para la preparación ante estos hechos, para abordarlos cuando suceden y para reparar sus consecuencias.

Eje 3. Coordinación programática para la prevención, asistencia y apoyo de niños, niñas y adolescentes: articulación y planificación de acciones preventivas, de asistencia y de apoyo para el resguardo de derechos de niños, niñas y adolescentes, en comunidades educativas que han vivido situaciones o hechos de violencia al interior o en el entorno inmediato de los establecimientos educativos.

Actualmente el programa se implementa en 66 comunas de las 16 regiones del país, llegando a más de 500 establecimientos.

Conclusiones y Recomendaciones

Contar desde la política pública en educación con programas que apoyen a las comunidades educativas en las necesidades que enfrentan es una tarea central del Estado, para garantizar el derecho a la educación y la garantía de derechos en general.

El Modelo de Escuela Total facilita la gestión de la convivencia educativa, reconociendo la importancia de la promoción de la convivencia y del trabajo preventivo. Además facilita, desde la narrativa de la PNCE, la apropiación por parte de toda la comunidad de la convivencia como una tarea formativa y pedagógica de docentes, directivos y asistentes de la educación. A convivir se aprende en todos los espacios y momentos de la vida educativa.

Este modelo nos permite, ya en el nivel superior del triángulo, reconocer que hay situaciones de violencia en la vida escolar que, además de lo pedagógico, requieren apoyos intersectoriales y abordajes sistémicos.

Resguardar la protección de las comunidades educativas es una tarea compartida. Desde educación en el aprendizaje del convivir, del cuidarse y del ser comunidad y desde el intersector, en la protección, la reparación y el acompañamiento especializado cuando es requerido.

Referencias

- Fierro Evans, María Cecilia y Carbajal Padilla, Patricia (autoras). Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar León, Guanajuato: Universidad Iberoamericana León, 2021, primera edición
- Ministerio de Educación (2024) Política Nacional de Convivencia Educativa. [Política-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024-2030.pdf](#)

Ministerio de Educación (2025). Convivencia, violencia y actos constitutivos de delitos en los establecimientos educacionales. Distinciones conceptuales. [Conviven-
cia, violencia y actos constitutivos.pdf](#)

Safe to Learn (2022) Marco programático mundial y herramienta de evaluación comparativa del llamado a la acción a las respuestas programática. [STL-Glo-
bal-Programmatic-Framework-SP.pdf](#)

UNESCO (2021) Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar. [Más allá de
los números: poner fin a la violencia y el acoso en el
ámbito escolar - UNESCO Biblioteca Digital](#)

03

Diálogo educativo sobre clima escolar: políticas educativas a nivel mundial

ESP

PREGUNTA ORIENTADORA

¿Cómo pueden los países diseñar e implementar políticas educativas orientadas a mejorar el clima escolar, que reduzcan las brechas entre las prácticas escolares, la evidencia empírica y los procesos de toma de decisiones en política pública?

CHRISTIAN BERGER

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

La evidencia internacional es concluyente en relación con la relevancia de un clima escolar positivo para el bienestar de todas y todos los miembros de la comunidad educativa (Varela et al., 2021), para los logros académicos (Izaguirre et al., 2023), para la convivencia, formación ciudadana (Encina, Berger & Miranda, 2023) y la prevención de la violencia escolar (Kloo et al., 2024). De esta forma, la construcción y mantención de climas sociales escolares positivos, nutritivos, orientados por el bien común y la construcción vínculos positivos constituye hoy un desafío fundamental para las instituciones educativas.

Si bien el clima escolar constituye un sello distintivo de cada establecimiento educativo, su desarrollo se ve fuertemente influenciado por el contexto normativo en el cual se inserta. De esta forma, la legislación específica a la gestión educativa, los planes y programas curriculares, los espacios de participación, y la articulación entre autoridades gubernamentales, instituciones educativas, academia y actores comunitarios resulta esencial.

En línea con la recomendación de UNESCO para la prevención de la violencia escolar (2020), la existencia de un marco legal claro y orientado hacia la formación integral de las y los estudiantes, directrices claras para la gestión escolar, formación de directivos y docentes, y la participación de todos los actores de la comunidad educativa resultan esenciales para este propósito. Asimismo, la literatura es conclusiva respecto a la necesidad de basar la toma de decisiones relacionadas al clima escolar en evidencia y datos rigurosos (Bradshaw et al., 2021).

¿Cuáles son las claves para que una política pública pueda favorecer climas sociales escolares positivos, promotores del desarrollo integral, y fortalecedores de una convivencia escolar orientada al bien común, democrática e inclusiva? ¿Qué factores son condiciones necesarias y habilitantes para estos procesos?

El presente diálogo educativo integra la experiencia de expertos en diferentes roles y contextos respecto de su trabajo en políticas públicas, permitiendo el reconocimiento de buenas prácticas a nivel nacional e internacional. Asimismo, favorece un espacio de intercambio de experiencias e identificación de directrices a seguir en los diferentes niveles de complejidad de la política pública en educación.

Referencias

- Bradshaw, C. P., Cohen, J., Espelage, D. L., & Nation, M. (2021). Addressing school safety through comprehensive school climate approaches. *School Psychology Review*, 50(2-3), 221-236. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321>
- Encina, Y., Berger, C., & Miranda, D. (2023). Authoritative school climate as a context for civic socialization. *International Journal of Educational Development*, 98, 102752. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102752>
- Izaguirre, L. A., Rodríguez-Fernández, A., & Fernández-Zabala, A. (2023). Perceived academic performance explained by school climate, positive psychological variables and life satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 318-332. <https://doi.org/10.1111/bjep.12557>
- Kloo, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Espelage, D. L. (2024). Longitudinal links of authoritative teaching and bullying victimization in upper elementary school. *Educational Psychology*, 44(2), 171-188. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2325594>
- UNESCO (2020). International Conference on School Bullying: recommendations by the Scientific Committee on preventing and addressing school bullying and cyberbullying.
- Varela, J. J., Melipillán, R., González, C., Letelier, P., Massis, M. C., & Wash, N. (2021). Community and school violence as significant risk factors for school climate and bonding of teachers in Chile: A national hierarchical multilevel analysis. *Journal of Community Psychology*, 49(1), 152-165. <https://doi.org/10.1002/jcop.22470>

Tendencias internacionales en la medición y mejora del clima escolar

JONATHAN COHEN

Centro para el Carácter y la Ciudadanía,
Universidad de Missouri-St. Louis,
Estados Unidos

Observatorio Internacional para el Clima
Escolar y la Prevención de la Violencia

El clima escolar y los esfuerzos de mejora en todo el mundo

Los esfuerzos para medir y mejorar el clima escolar están creciendo en todo el mundo. El clima escolar se refiere a la calidad y el carácter de la vida escolar, y abarca las actitudes, el comportamiento y las experiencias de los estudiantes/alumnos, los profesores y el personal, y los padres. El clima escolar es un concepto con base ecológica que reconoce que el comportamiento humano y la experiencia están determinados por sistemas dinámicos y estratificados, tanto individuales como interpersonales, y de grupos pequeños y grandes.

Para comprender las tendencias en materia de investigación, políticas y prácticas en países de ingresos medios, bajos y altos, hemos formado un comité directivo de 18 miembros para desarrollar una encuesta en línea que se ha traducido a nueve idiomas (inglés, francés, hebreo, hindi, italiano, japonés, portugués, español y sueco). El comité directivo distribuirá la encuesta a líderes en investigación, políticas y prácticas de todos los continentes del mundo.

La mayoría de las investigaciones anteriores sobre el clima escolar se han centrado en los países de ingresos altos. Creemos que este es el primer estudio que se centra en las tendencias en materia de investigación, políticas y prácticas en los países de ingresos bajos, altos y medios.

Los dos objetivos superpuestos de este proyecto son, por un lado, apoyar conversaciones significativas entre los líderes en investigación, políticas y prácticas prosociales (por ejemplo, clima escolar, educación del carácter, SEL y promoción de la salud mental) de K-12 y, por otro lado, reducir la brecha entre las mediciones basadas en la investigación y las directrices de mejora escolar y las prácticas actuales (Cohen et al., 2022).

Marcos teóricos para comprender las tendencias en la investigación, las políticas y la práctica

Existen varios marcos teóricos que sirven de base para este proyecto internacional sobre el clima escolar: Teoría de los sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1979); Constructivismo social / Teoría sociocultural (Vygotsky, 1978); Teoría del clima organizacional; Teoría de los sistemas de desarrollo / Desarrollo positivo de los jóvenes; Pedagogía crítica / Educación democrática; y Ciencia de la implementación.

Bronfenbrenner (1979) describió explícitamente el clima escolar como un «concepto ecológicamente informado» moldeado por «sistemas estratificados, dinámicos, individuales, interpersonales y de grupos pequeños y grandes». Esta teoría conceptualiza el desarrollo humano dentro de sistemas ambientales anidados (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema), lo que la hace ideal para comprender cómo el clima escolar se ve influido por las interacciones en múltiples niveles (por ejemplo, el aula, la escuela, la comunidad, las políticas).

El modelo del constructivismo social de Vygotsky (1978) hace hincapié en las relaciones, la comunicación, los valores culturales y la creación colectiva de significado (por ejemplo, la «convivencia escolar» y la ciudadanía democrática reflejan una perspectiva sociocultural). Esta perspectiva se centra en cómo la interacción social y las herramientas culturales dan forma al conocimiento y al comportamiento. En el clima escolar, las normas y las expectativas son construidas conjuntamente por los estudiantes, los profesores y las comunidades.

La teoría del clima organizacional también es relevante, ya que el clima escolar es un subconjunto de estudios más amplios sobre el clima organizacional que examinan cómo las políticas, las prácticas, el liderazgo y el entorno afectan

el rendimiento, la moral y el bienestar. La teoría postula que las percepciones de los miembros de la organización sobre su entorno moldean significativamente las actitudes y los comportamientos. Aplicado a las escuelas, esto incluye la seguridad, el apoyo del liderazgo, las relaciones entre compañeros y las condiciones de enseñanza (Hoy y Miskel, 2008).

La teoría de los sistemas de desarrollo y el desarrollo positivo de los jóvenes (PYD) son un marco teórico adicional y de importancia fundamental. El enfoque en los resultados académicos, de salud mental y socioemocionales de los estudiantes, junto con la educación del carácter y el aprendizaje socioemocional, se alinea con el pensamiento de los sistemas de desarrollo. El PYD hace hincapié en los enfoques basados en las fortalezas, los apoyos contextuales y la interacción dinámica entre los factores individuales y ambientales para fomentar el bienestar (Lerner, 2005).

La pedagogía crítica/educación democrática es otro marco complementario y fundamentalmente importante. El concepto latinoamericano de convivencia escolar incluye objetivos como el fortalecimiento de la democracia y la construcción de la ciudadanía, que reflejan una orientación crítica y emancipadora. Este marco también se centra en empoderar a los alumnos para que se conviertan en ciudadanos activos, reflexivos y socialmente responsables. El clima escolar no es solo un constructo neutral, sino un lugar de transmisión de valores, negociación de poder y práctica democrática (Freire, 1970).

La ciencia de la implementación es un ámbito de investigación y reforma práctica en auge: ¿qué factores favorecen los esfuerzos de mejora organizativa eficaces y sostenibles? El segundo objetivo de este proyecto es reducir la brecha entre las directrices basadas en la investigación y la práctica real, una preocupación característica de la ciencia de la implementación. La ciencia

de la implementación aborda cómo se adoptan, adaptan y mantienen las prácticas basadas en la evidencia en entornos reales, centrándose especialmente en el cambio a nivel de sistemas (Fixsen et al., 2005).

Desarrollo de la propuesta

La encuesta se distribuirá a nivel internacional en agosto y septiembre de 2025. Por el momento no disponemos de resultados. Tenemos previsto utilizar inicialmente estadísticas descriptivas para comprender la medición del clima escolar, así como las tendencias de mejora en todo el mundo.

Conclusiones y recomendaciones

Esperamos que los resultados de esta encuesta internacional arrojen luz sobre (i) cómo se entiende y se define el clima escolar en todo el mundo, (ii) las directrices, políticas, normas y/o leyes actuales en materia de medición, mejora escolar y prevención de la violencia escolar; (iii) las prácticas actuales de medición escolar; (iv) las prácticas actuales de mejora escolar en países de ingresos bajos, medios y altos. Los miembros del Comité Directivo participan activamente en el desarrollo de planes en sus países para a) apoyar conversaciones significativas entre los líderes en investigación, políticas y prácticas prosociales (por ejemplo, clima escolar, educación del carácter, SEL y promoción de la salud mental) de K-12; y b) reducir la brecha entre la medición basada en la investigación y las directrices de mejora escolar y la práctica actual, por otro lado.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cohen, J. & Espelage, D. (ed.) (2020). *Feeling safe in School: Bullying and Violence Prevention Around the World*. Harvard Educational Press.

Cohen, J., Brown, P. & Allison Ward-Seidel (2022). *Thriving Schools: A Guide for K-12 Building & District Leaders: Promoting Social Emotional, Civic and Academic Development, Healthy School Climates, and Violence Prevention Efforts*. Available: <http://institucional.us.es/ioscvp/>

Fixsen, D. L., et al. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature. *National Implementation Research Network*.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Ed. Continuum.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). McGraw-Hill.

Lerner, R. M., et al. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), pp 17-71.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Construir una paz duradera significa educar, no controlar

KATHY BICKMORE

Universidad de Toronto, Canadá

Los conflictos —desacuerdos, intereses y necesidades en competencia, tensiones intergrupales— son inevitables en cualquier comunidad. En cambio, la violencia —infligir daño—, aunque lamentablemente *prevalente* en nuestras comunidades socialmente fragmentadas, *no* es inevitable, ya que los conflictos subyacentes que la generan pueden resolverse. ¿Cómo pueden las políticas educativas contribuir a lograr climas escolares duraderamente pacíficos?

Dadas las intensas presiones que enfrentan hoy los educadores, puede resultar tentador confiar en el control a corto plazo de los síntomas: políticas de securitización y castigo. Sin embargo, a diferencia de ello, construir eficazmente una paz duradera en la escuela implica *enseñar*: mostrar al estudiantado cómo comprender y comunicar perspectivas contrastantes, practicar relaciones saludables, desarrollar la capacidad y la disposición para resolver los factores que generan conflictos destructivos, y preparar a los jóvenes para desempeñar roles activos como ciudadanos democráticos constructores de paz en nuestro mundo en rápida transformación (Gladden, 2002; Skiba, 2000).

Los conflictos ofrecen opciones

Existen tres opciones fundamentales para abordar el conflicto y la violencia en las escuelas: mantenimiento de la paz, construcción de la paz y pacificación (Bickmore & MacDonald, 2010).

Mantenimiento de la paz [peacekeeping] significa contención, mediante vigilancia y disciplina, para forzar una cesación temporal de la violencia, sin atender a sus causas. La intervención para detener la violencia directa constituye una parte *temporal* muy valiosa de un enfoque integral, necesaria pero insuficiente. No obstante, las medidas de mantenimiento de la paz tienden a sobrerrepresentarse en las escuelas, obstaculizando la responsabilidad compartida en la resolución de problemas, el aprendizaje y la transfor-

mación de las relaciones hacia una paz duradera (Bickmore, 2011, 2013).

Pacificación [*peacemaking*] significa resolución negociada de disputas a través del diálogo y la indagación, para ayudar a que todos los participantes comprendan y atiendan las preocupaciones de las distintas partes interesadas, ya sea antes de que los conflictos escalen o como reparación tras episodios agresivos. Los círculos de justicia restaurativa y la mediación entre pares son prácticas de pacificación que han sido implementadas con éxito en escuelas, liberando la agencia de los jóvenes para contribuir a comunidades pacíficas (Bickmore, 2002; Evans & Vaandering, 2016; Morrison & Vaandering, 2012). La pacificación restaurativa incluye fomentar relaciones inclusivas en el aula y practicar el diálogo reflexivo: ello reduce la necesidad de reparaciones intensivas de conflictos al desarrollar vínculos resilientes y manejar los desacuerdos de manera constructiva, como oportunidades de aprendizaje (Parker-Shandal, 2022; Reimer & Parker-Shandal, 2023). Los enfoques restaurativos buscan crear “contextos de aprendizaje en los que la voz del otro pueda ser escuchada, y donde el diálogo y la indagación reflexiva promuevan un aprendizaje inclusivo y socialmente informado” (Macready, 2009, p. 218).

Construcción de paz [*peacebuilding*] significa justicia transicional transformadora que incorpora educación proactiva, establecimiento de procesos de pacificación y reconstrucción a largo plazo de relaciones sociales inclusivas, participativas y equitativas (Paulson & Tikly, 2023). En las escuelas, esto implica crear mecanismos, capacidades y hábitos para el diálogo democrático sobre los conflictos, reconociendo la diversidad social y la equidad.

Lamentablemente, al igual que otras oportunidades de aprendizaje cívico de calidad, la construcción de paz integral se implementa con menor frecuencia en escuelas con pocos re-

ursos, donde los estudiantes no acomodados y racializados ya se encuentran en desventaja debido a la escasez de recursos y a las pruebas estandarizadas (Harber & Sakade, 2009; Levinson, 2012; Levinson & Cohen, 2023). Por ello, resulta sumamente importante que investigaciones recientes realizadas en algunas escuelas públicas mexicanas demuestren que las pedagogías democráticas de convivencia (construcción de paz) *pueden* implementarse con éxito en contextos de bajos recursos que atienden a niños no acomodados, y que pueden reducir tanto la agresión como las brechas entre estudiantes con éxito y aquellos previamente marginados (Carbajal Padilla, 2018; Ramírez-Palacios, 2025).

Los climas escolares “autoritativos”, que combinan estructuras de disciplina justas y razonables con un trato cálido y un apoyo sensible al alumnado, equilibran el mantenimiento de la paz con la pacificación y la construcción de paz. En comparación con climas indiferentes, permisivos o autoritarios, los climas autoritativos se asocian con menores niveles de violencia, mayor sentido de pertenencia y mejor desempeño académico (Encina et al., 2023). Así, la construcción de paz y la pacificación no eliminan la necesidad de cierto grado de mantenimiento de la paz, sino que lo integran en un sistema integral de apoyo, conexión relacional y equidad.

Una dimensión crucial de la escolarización que típicamente no se incluye en la investigación o en las políticas sobre clima escolar es la educación. No obstante, la misión fundamental de las escuelas es enseñar. Integrar aprendizajes de pacificación y construcción de paz en las actividades escolares y en el currículo regular reduciría la necesidad percibida de lidiar con la agresión mediante controles punitivos y otras medidas de mantenimiento de la paz de corto plazo. Es un desafío, por supuesto, pero necesario para generar cambios.

¿Evitar o educar?

Es comprensible, aunque desafortunado, que docentes y administradores escolares tiendan a *evitar* los conflictos cuando pueden. Sin embargo, las pedagogías de aula constituyen puntos de entrada viables para apoyar la construcción de una paz duradera. Las lecciones que ponen de relieve perspectivas contrastantes en momentos relativamente pacíficos pueden facilitar un aprendizaje constructivo sobre los conflictos y la reconstrucción de los lazos sociales, precisamente cuando los estudiantes tienen *menos* probabilidades de sentirse molestos, atemorizados, enojados o alienados, en comparación con los momentos en que enfrentan violencia o disciplina punitiva (Bickmore, 2022, 2024; Davies, 2004).

Las oportunidades de aprendizaje para la paz deben implementarse de manera consistente en el tiempo y en los espacios nucleares de la educación: en el currículo de aula, en ámbitos explícitamente co-curriculares (como los consejos estudiantiles o los programas restaurativos de pacificación), y no relegarse únicamente a los márgenes co-curriculares estrechos de la administración y la disciplina. Los episodios *punitivos* suelen involucrar a unos pocos estudiantes, apartados de sus pares, después de que el daño ya ha ocurrido. En cambio, las prácticas de *enseñanza* buscan comprometer a *todos* los estudiantes, *de forma sostenida* y guiada, a lo largo del tiempo. Paradójicamente, estas distintas dimensiones de la vida escolar —la disciplina y la enseñanza en aula— suelen ser estudiadas por personas diferentes, en compartimentos estancos que rara vez se comunican entre sí. Pensar en la creación de escuelas pacíficas y de ciudadanos pacíficos exige, en cambio, un punto de vista educativo.

Las oportunidades regulares y explícitas para que todos los estudiantes practiquen, junto a sus docentes, la indagación y el diálogo sobre cues-

tiones conflictivas son clave para el aprendizaje de una ciudadanía constructora de paz en la escuela. Investigaciones transnacionales robustas demuestran que los jóvenes que han experimentado discusiones en el aula sobre cuestiones conflictivas, abiertas a diversas perspectivas, están más inclinados y mejor capacitados para participar pacíficamente como ciudadanos, en comparación con sus pares que no han tenido esas oportunidades (Jerome et al., 2024; Schulz et al., 2010). El currículo implícito del profesorado —el ethos del aula, las normas, las relaciones y los procedimientos que promueven oportunidades inclusivas y equitativas— es igualmente importante (Lyiscott et al., 2023). Con el apoyo adecuado, los docentes *pueden* (aunque a menudo no lo hacen) generar prácticas de enseñanza y de relación que favorezcan el desarrollo de una paz democrática duradera; el entusiasmo de los estudiantes por estas oportunidades es evidente (Bickmore, 2015; Bickmore & Kaderi, 2021; Kishani Farahani, 2022). Ofrecer de manera regular oportunidades proactivas de aprendizaje ciudadano orientadas a la construcción de paz reducirá la necesidad percibida de enfrentar la agresión mediante controles punitivos y medidas de mantenimiento de paz de corto plazo. Es un desafío, pero necesario para lograr un cambio sostenible.

Pedagogías de conflicto constructivo para construir paz democrática

La escucha inclusiva y reflexiva en el diálogo es un ingrediente clave de la ciudadanía democrática y de la paz, indispensable en nuestra actual era de polarización sociopolítica, información mediática poco confiable y polarizante, alienación y desafección. Las oportunidades de intercambio dialógico sostenido entre pares en torno a cuestiones conflictivas abiertas son poco frecuentes en las aulas; sin embargo, cuando ocurren, los estudiantes consideran esas lecciones memorables y valiosas (Kahne et al., 2013; Peck et al., 2010;

Simon, 2001). Asimismo, la toma de decisiones conjunta y deliberativa permite al estudiantado imaginar cómo actuar para reparar divisiones sociales dañinas (Pennerman, 2023). El profesorado puede aprender a extraer “nuggets” curriculares relevantes para las preocupaciones vitales de los estudiantes, que ayuden a dar sentido a información poco familiar o poco confiable y que favorezcan la comprensión entre diferencias —es decir, agencia democrática para el mundo real (Mirra et al., 2022; Parker et al., 2023).

Las pedagogías de conflicto constructivo abrazan las diversidades, los desacuerdos, las incertidumbres y las múltiples modalidades —incluida la vasta gama de información y de expresiones en internet— como fuentes de aprendizaje. Para reconectar la educación con la vida y las preocupaciones de los estudiantes, el profesorado necesita aprender junto con ellos, dado que los jóvenes suelen ser más competentes que sus mayores en la navegación del mundo digital (Stouffer et al., 2023). Las ideas trascendentes y potentes anclan currículos significativos que apoyan la democracia y la paz.

Un elemento central de la educación para la construcción de paz es *preparar* a los estudiantes para el diálogo reflexivo a través de las diferencias: procesos guiados para comprender las perspectivas y contextos de diversas partes interesadas, y conversar de manera inclusiva sobre temas difíciles (Finn, 1999; Pranis, 2005). Los estudiantes minorizados o de menores recursos suelen tener acceso desigual a las convenciones comunicativas dominantes (Delpit, 1995) y oportunidades desiguales de que sus voces sean escuchadas y valoradas (Ellsworth, 1989; Gordon, 2006). Así, cuando los conflictos emergen, los participantes con menor estatus enfrentan mayores riesgos, ya que sus formas de ser y pensar pueden resultar poco familiares o impopulares. Por esta razón, los debates competitivos tienden a marginar más a los estudiantes de bajo estatus que las discusiones cooperativas y abi-

ertas (Aronson, 2000; Hemmings, 2000; McAvoy et al., 2025).

A veces, las familias de los estudiantes y las clases de los docentes incluyen tanto a víctimas como a perpetradores de violencia pasada. Por ello, los profesores deben manejar muchas incertidumbres, intentando motivar a algunos estudiantes a involucrarse mientras, al mismo tiempo, protegen a otros de la re-traumatización (Bellino & Bermudez Velez, 2025; Emkić, 2023). Una preparación pedagógica planificada, que incluya apoyo al desarrollo profesional de los docentes, puede ayudar a que las personas aprendan a escuchar para comprender puntos de vista impopulares y facilitar que estudiantes con menor estatus o desmotivados accedan al proceso de aprendizaje.

Investigación vs. práctica: Apoyar al profesorado en un rol cambiante

Desafortunadamente, la práctica habitual en el aula no coincide con el consenso claro en la teoría y la investigación. La literatura sobre el desarrollo de capacidades para la ciudadanía democrática enfatiza la importancia y viabilidad de las pedagogías de conflicto constructivo, mientras que el profesorado señala sentirse poco preparado para ellas (DiGiacomo et al., 2021; Hughes et al., 2010). Planificar el clima escolar y la prevención de la violencia a través del apoyo a la enseñanza puede contribuir a reducir esta brecha. Si los jóvenes no tienen estas oportunidades de aprendizaje en la escuela, ¿acaso deberán limitarse únicamente a aprender a obedecer bajo vigilancia, en lugar de participar como ciudadanos democráticos?

Necesitamos que investigadores y docentes experimentados describan instancias específicas en las que el profesorado sí facilita pedagogías de diálogo sobre conflictos en lecciones regulares de aula, para visibilizar los factores que favorecen o dificultan ese trabajo fundamental. Por

ejemplo, en mis investigaciones anteriores, algunos docentes recurrieron a la imaginación del estudiantado, invitándoles a adoptar perspectivas contrastantes mediante la representación de personajes en literatura, en liderazgos comunitarios o en la historia, para abordar conflictos relevantes desde cierta distancia respecto de sus propias vidas (Bickmore & Barrero, 2022; Bickmore & Fathallah, 2022; Bickmore & Kishani Farahani, 2022). Así, estos docentes encontraron maneras de hacer que el diálogo constructivo sobre conflictos fuera más seguro, especialmente para los y las participantes más cercanos a los problemas en cuestión, permitiéndoles expresar y escuchar perspectivas ajenas en lugar de tener que exponer sus propias experiencias. Durante la retroalimentación de esas actividades de aprendizaje —de forma privada por escrito, en pareja o en grupos más amplios—, los estudiantes podían elegir si aplicar esas ideas a sus propias vidas o mantener cierta distancia protectora. En cualquier caso, estaban practicando habilidades y desarrollando conocimientos para la comunicación restaurativa de pacificación y de construcción de paz.

Los académicos chilenos Gabriel Villalón, María Isabel Toledo y Alicia Zamorano crearon una iniciativa de formación inicial de docentes “para construir secuencias pedagógicas en el aula utilizando un enfoque integral de planificación denominado *Curricularizar el Conflicto*.” Este enfoque orienta la toma de decisiones curriculares de los docentes novatos —para desarrollar prácticas pedagógicas que fortalezcan la democracia— abordando de manera constructiva conflictos significativos que están integrados en el currículo escolar prescrito. Cuando los profesores *curricularizan* los conflictos, encuentran tiempo, hacen que las clases sean significativas y llevan a cabo acciones educativas junto con los estudiantes (Villalón Gálvez et al., 2025). Afortunadamente, su artículo y otros dos citados anteriormente están disponibles para descarga

gratuita en acceso abierto en un nuevo e interesante libro: *Constructive Conflict Pedagogies for Building Democratic Peace: Teaching Strategies from Around the World*.

Conclusiones

El personal escolar existente puede fortalecerse para crear espacios razonablemente seguros e intencionales de aprendizaje orientados hacia una paz democrática inclusiva, justa y participativa. Incorporar el diálogo de pacificación y construcción de paz sobre los conflictos como parte de las actividades de aprendizaje regulares permite que todos los estudiantes participen y observen a diversos pares y adultos modelando un diálogo proactivo e inclusivo sobre cuestiones de conflicto y justicia. Lo que se necesita es investigación que ayude a comprender por qué estas prometedoras pedagogías de construcción de paz democrática son tan poco frecuentes, especialmente en las escuelas públicas con menos recursos, y cómo algunos educadores han logrado superar esas barreras en cada contexto social. Esto permitiría que los sistemas educativos apoyen al profesorado para enseñar, en lugar de depender excesivamente de controles temporales de mantenimiento de la paz.

Referencias

- Aronson, Elliot. (2000). *Nobody Left to Hate: Teaching Compassion after Columbine*. Worth Publishers.
- Bellino, Michelle, & Bermudez Velez, Angela. (2025). Too Close and Too Far: Constructive Conflict Pedagogy in Bogotá, Colombia. In K. Bickmore (Ed.), *Constructive Conflict Pedagogies for Building Democratic Peace: Teaching Strategies from around the World* (pp. 41-57). Bloomsbury Academic.
- Bickmore, Kathy. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 19(4).
- Bickmore, Kathy. (2011). Policies and programming for safer schools: Are ‘anti-bullying’ approaches impeding education for peacebuilding? *Educational Policy*, 25(4), 648-687.

- Bickmore, Kathy. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 37-71. www.rinace.net/riee
- Bickmore, Kathy. (2015). Incorporating peace-building citizenship dialogue in classroom curricula: Contrasting cases of Canadian teacher development. In R. Malet & S. Majhanovich (Eds.), *Building Democracy in Education on Diversity*. Sense Publishers.
- Bickmore, Kathy. (2022). ¿Cómo se maneja el conflicto, para permitir la construcción de una paz sostenible, en la educación ciudadana cotidiana? Perspectivas de jóvenes y profesores mexicanos afectados por la violencia. In P. Ascorra (Ed.), *Educación Para la Ciudadanía en Tiempos Constituyentes* (pp. 19). Ediciones Universitarias de Valparaíso de la PUCV. <https://libreriasiglo.com/categoria/132341-educacion-pa-la-ciudadania-en-tiempos-constituyente.html>
- Bickmore, Kathy. (2024). Schooling for building just peace: Comparative perspectives on facing difference, conflict, and violence in education. In W. Pinar & A. Phelan (Eds.), *Curriculum Studies in Canada: Present Preoccupations* (pp. 42-61). University of Toronto Press.
- Bickmore, Kathy, & Barrero, Diana. (2022). Globalized local environmental and resource conflicts in Mexican and Canadian youths' lives and schooling: Silenced questions. In P. Kubow, N. Webster, K. Strong, & D. Miranda (Eds.), *Contestations of Citizenship: Children and Youth, Democracy, and Education in an Era of Global Change* (pp. 90-113). Routledge.
- Bickmore, Kathy, & Fathallah, Rim. (2022). Teaching social justice amidst violence: Youth and enacted curricula in Canada, Bangladesh, and México. In A. Abdi & G. Misiaszek (Eds.), *International Handbook on Critical Theories of Education* (pp. 197-219). Palgrave.
- Bickmore, Kathy, & Kaderi, Ahmed Salehin. (2021). Teaching values for comprehensive just peace? Teachers' curricula for social cohesion in México, Bangladesh and Canada. In C. C. Carter (Ed.), *Teaching and Learning for Comprehensive Citizenship: Global Perspectives on Peace Education* (pp. 114-140). Routledge.
- Bickmore, Kathy, & Kishani Farahani, Najme. (2022). Peacebuilding Education to Address Gender-Based Aggression: Youths' Experiences in Mexico, Bangladesh, and Canada. *Journal on Education in Emergencies*, 8(2), 14-43. <https://doi.org/https://doi.org/10.33682/a55e-b08e>
- Bickmore, Kathy, & MacDonald, Angela. (2010). Student leadership opportunities for making 'peace' in Canada's urban schools: Contradictions in practice. *Interamerican Journal of Education for Democracy/ Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 3(2), 126 - 152.
- Carbajal Padilla, M. Patricia. (2018). *Building Democratic Convivencia (peaceful coexistence) in classrooms: Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence* University of Toronto]. Toronto, Ontario Canada.
- Davies, Lynn. (2004). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. Routledge/Falmer.
- Delpit, Lisa. (1995). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New Press.
- DiGiacomo, Daniela K., Hodgin, Erica, Kahne, Joseph, & Trapp, Sara. (2021). Civic Education in a Politically Polarized Era. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 261-274. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942705>
- Ellsworth, Elizabeth. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-322.
- Emkić, Eleonora. (2023). Approaches to Peace Education and Institutionalization of Peace Values in Formal Education in Bosnia and Herzegovina. In L. Kasumagić-Kafedžić & S. Clarke-Habibi (Eds.), *Peace Pedagogies in Bosnia and Herzegovina: Theory and Practice in Formal Education* (pp. 65-77). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26246-3_3
- Encina, Yonatan, Berger, Christian, & Mirand, Daniel. (2023). Authoritative school climate as a context for civic socialization. *International Journal of Educational Development*(98), 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102752>
- Evans, Katherine, & Vaandering, Dorothy. (2016). *The Little Book of Restorative Justice in Education: Fostering Responsibility, Healing, and Hope in Schools*. Good Books.
- Finn, Patrick. (1999). *Literacy with an Attitude: Educating working-class children in their own self-interest*. SUNY Press.
- Gladden, R. Matthew. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Gordon, Tuula. (2006). Girls in Education: Citizenship, Agency and Emotions. *Gender and Education*, 18(1), 1-15.
- Harber, Clive, & Sakade, Noriko. (2009). Schooling for

- violence and peace: how does peace education differ from 'normal' schooling? *Journal of Peace Education*, 6(2), 171-187.
- Hemmings, Annette. (2000). High school democratic dialogues: Possibilities for praxis. *American Educational Research Journal*, 37(1), 67-91.
- Hughes, Andrew S., Print, Murray, & Sears, Alan. (2010). Curriculum capacity and citizenship education: a comparative analysis of four democracies. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(3), 293-309. <https://doi.org/10.1080/03057920903395528>
- Jerome, Lee, Hyder, Faiza, Hilal, Yaqub, & Kisby, Ben. (2024). A systematic literature review of research examining the impact of citizenship education on active citizenship outcomes. *Review of Education*(12:e3472), 1-42. <https://doi.org/10.1002/rev3.3472>
- Kahne, Joseph, Crow, David, & Lee, Nam-Jin. (2013). Different pedagogy, different politics: High school learning opportunities and youth political engagement. *Political Psychology*, 34(3), 419-441. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00936.x>
- Kishani Farahani, Najme. (2022). *Hope Amidst Violence: Youths' Agency and Learning Experiences to Transform Social Conflicts in Iran* [University of Toronto]. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/123246>
- Levinson, Meira. (2012). The civic empowerment gap. In M. Levinson (Ed.), *No Citizen Left Behind* (pp. 23-59). Harvard University Press.
- Levinson, Meira, & Cohen, Alison K. (2023). Social Determinants of Learning: Implications for Research, Policy, and Practice. *AERA Open*, 9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/23328584231206087>
- Lyiscott, Jamila, De los Rios, Cati, & Clark, Christopher H. (2023). Case Studies of Effective Learning Climates for Civic Reasoning and Discussion. *Annals of the American Political Science and Sociology Society*(705), 138-155.
- Macready, Tom. (2009). Learning social responsibility in schools: a restorative practice. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 211-220.
- McAvoy, Gregory, McAvoy, Paula, Waltz, Rachel, & Grace, Emily. (2025). Productive Discussion Across Political Differences: Understanding Students' Experiences with Comfort and Discomfort within Structured Discussions of Public Policy Issues. *Democracy & Education*, 33(1), 1-12. <http://democracyeducationjournal.org/home/vol33/iss1/4>
- Mirra, Nicole, McGrew, Sarah, Kahne, Joseph, Garcia, Antero, & Tynes, Brendesha (2022). Expanding digital citizenship education to address tough issues. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 31-35. <https://doi.org/https://doi-org.myaccess.library.utoronto.ca/10.1177/00317217221079976>
- Morrison, Brenda, & Vaandering, Dorothy. (2012). Restorative Justice: Pedagogy, Praxis, and Discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 138-155.
- Parker, Lana, Liu, Helen, & Smith, Kristy. (2023). Pedagogical Implications of the New Information Environment. In L. Parker (Ed.), *Education in the Age of Misinformation: Philosophical and Pedagogical Explorations* (pp. 119-141). Springer International. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-25871-8_7
- Parker-Shandal, Crystena. (2022). *Restorative justice in the classroom: Liberating students' voices through relational pedagogy*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-16590-0>
- Paulson, Julia, & Tikly, Leon. (2023). Reconceptualizing Violence in International and Comparative Education: Revisiting Galtung's Framework. *Comparative Education Review*, 67(4), 771-796. <https://doi.org/10.1086/726372>
- Peck, Carla L., Thompson, Laura A, Chareka, Ottilia, Joshee, Reva, & Sears, Alan. (2010). From getting along to democratic engagement: moving toward deep diversity in citizenship education. *Citizenship Teaching and Learning*, 6, 61-75.
- Pennerman, Elsheika. (2023). Cultivating Social Justice Citizens: Practicing Reformed Democratic Deliberation, Dissent, and Counternarrative in the Classroom. *Journal of African American Studies*, 27(1), 60-76. <https://doi.org/10.1007/s12111-023-09621-w>
- Pranis, Kay. (2005). *The Little Book of Circle Processes: A New/Old Approach to Peacemaking*. Good Books.
- Ramírez-Palacios, Paloma. (2025). Convivencia Pedagogies for Just Peace: Teacher Training for Equity to Mitigate Violence and Social Exclusion in México. In K. Bickmore (Ed.), *Constructive Conflict Pedagogies for Building Democratic Peace: Teaching Strategies from Around the World* (pp. 231-246). Bloomsbury Academic.
- Reimer, Kristin E, & Parker-Shandal, Crystena. (2023). Restorative Justice in Education. In: Oxford University Press.
- Schulz, Wolfram, Ainley, John, Fraillon, Julian, Kerr, David, & Losito, Bruno. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight*

countries. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf

Simon, Katherine. (2001). *Moral Questions in the Classroom*. Yale University Press.

Skiba, Russell. (2000). *Violence prevention and conflict resolution curricula: What works in preventing school violence*.

Stouffer, Joe, Kasamali, Zahra, D'iMuro, Matteo, Lam, Michelle, & Watson, Ellen. (2023). Transactions of Online Literacy: Ethical Relationality, ICT, and Critical Reading Skills in the Post-Truth Era. In L. Parker (Ed.),

Education in the Age of Misinformation (pp. 163-186). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-25871-8_9

Villalón Gálvez, Gabriel, Toledo, María Isabel, & Zamorano Vargas, Alicia. (2025). Learning to Teach about Conflicts: An Experiential Account of the Training of Future Elementary Teachers in Chile. In K. Bickmore (Ed.), *Constructive Conflict Pedagogies for Building Democratic Peace: Teaching Strategies from Around the World* (pp. 201-216). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5040/9781350519749>

La Educación para la Ciudadanía como Enfoque para la Convivencia en la Nueva Escuela Mexicana

AZUCENA OCHOA

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Introducción

Las políticas educativas se fundamentan en principios y criterios de legislación educativa. Con base en ello, se definen estrategias y acciones que tienen lugar en un sistema educativo (Martínez, 2018). Para Ball, 1993 (cit. en Jarquín, 2023), el texto de una política está compuesto por los documentos normativos, planes, programas y las reglas de operación. Sin embargo, “Los textos son representaciones complejas que pueden ser codificadas mediante luchas, compromisos, etc. en el campo educativo y decodificadas gracias a la interpretación de estas por parte de actores...” (Jarquín, 2023, p.48). Esto es, que no basta la publicación de una reforma para que su implementación cumpla sus objetivos pues estos, siguiendo al mismo autor, dependen de los actores que les discuten, interpretan y traducen y cuya acción está condicionada por niveles de compromiso, capacidad y recursos. Por lo que, una reforma de gran calado como el caso de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), planteada por el gobierno de México en 2019, merece la atención de todas las personas involucradas, entre estas las y los investigadores educativos.

Este trabajo se centra en el Plan de estudios de la educación básica 2022 de la NEM, revisado desde una perspectiva multidimensional de la Participación como un eje que articula los componentes del mismo.

Contextualización

La reforma educativa que dio lugar a la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana fue la encabezada por el ahora expresidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) como parte de las acciones de su gobierno que denominó la Cuarta Transformación. Esta iniciativa surge en contraposición de la reforma planteada por su antecesor Enrique Peña Nieto y con la intención de marcar un cambio de política educativa radical con la intención de transformar el sistema educativo mexicano:

centrado en la autonomía docente, el desarrollo del sentido de comunidad y la participación comunitaria con un fuerte énfasis en valores y prácticas de los pueblos originarios.

Así, el nuevo plan de estudios marca un cambio de paradigma pedagógico en relación con la reforma anterior (2013), la cual promovía la calidad educativa bajo un enfoque de competencias, basado en estándares de evaluación y rendición de cuentas.

Adicionalmente, la NEM, se sustenta en un paradigma humanista de justicia social, con un enfoque de derechos; textualmente se expresa de la siguiente manera: “La Nueva Escuela Mexicana reconoce que las y los estudiantes son sujetos de derechos dentro y fuera del espacio escolar, con necesidades, características propias y con la capacidad de reinterpretar, incidir y transformar el mundo que les rodea, como lo haría cualquier adulto” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024, p.19)

Su fundamento se basa en los aportes de las epistemologías del sur y la pedagogía crítica que “constituyen una búsqueda de conocimientos y criterios que otorgan visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas (en cuanto a enseñanza y aprendizaje) de los pueblos, clases y grupos sociales que han sido históricamente explotados, oprimidos, excluidos e invisibilizados por el pensamiento colonial” (SEP, 2024, p. 108).

Esta perspectiva implica promover una formación contextualizada y orientada hacia la justicia social “en donde los saberes y conocimientos de las y los estudiantes son movilizados para plantear preguntas, elaborar proyectos (SEP, 2024, p. 109).

Desde estos planteamientos, para la NEM “es un imperativo ético y pedagógico promover una educación que forme ciudadanas y ciudadanos, que las escuelas de todo el país construyan relaciones para el bienestar y el buen trato,

basadas en un profundo respeto y aprecio por la dignidad propia y la de las demás personas” (SEP, 2024, p. 26).

El Enfoque de Educación para la Ciudadanía y la Participación en la NEM

La implementación del Plan de Estudios 2022 de la (NEM) representa una transformación profunda en los fines, métodos y roles de los actores de la educación básica en México. Al poner en el centro el derecho a la educación, la revalorización del magisterio a través de su autonomía profesional, la comunidad como eje de sentido y el aprendizaje como experiencia formativa a través de la integración curricular, este plan de estudios ofrece una oportunidad única para repensar las prácticas escolares en lo relacionado con la formación para la ciudadanía, la convivencia y el clima escolar.

Si bien en este documento no se hace referencia explícita al clima escolar, a partir del análisis de sus componentes es que se puede inferir pautas para la promoción de la convivencia, una de ellas es la participación de la comunidad escolar en general y de las niñas y niños en particular. El documento hace explícito que la misión de la escuela es “la formación de una nueva ciudadanía en la que prevalezcan los principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, inclusión y derechos humanos; en particular, los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (SEP, 2024, p. 15-16). Con esto se hace evidente que se deja de lado la formación socioemocional, que enfatiza lo individual, para dar paso a un enfoque de formación para la ciudadanía a través del ejercicio de los derechos y, en particular, el derecho a la participación enmarcado en la vida política y social de la escuela y la comunidad.

En este orden de ideas, se presenta un análisis cualitativo del documento tomando como eje la propuesta de Ochoa, (2021) en relación con la

participación como un concepto multidimensional.

a) El concepto de participación

El análisis del documento permite observar que la palabra participación se reitera 36 veces, sin embargo, no es definida explícitamente. En distintos párrafos se adjetiva como activa, ciudadana o colaborativa, igualmente sin describir a qué se refiere esto.

Así mismo, se hace mención 13 veces a la acción de participar, a partir de lo cual se puede inferir la forma, los espacios y mecanismos de participación que se promueven en este documento, se hace referencia por ejemplo a participar en asambleas escolares, en actividades sociales, en manifestaciones culturales.

La participación está contemplada como un componente central vinculado con los principios de equidad, inclusión y corresponsabilidad y, si bien, es prioritaria la participación de las niñas, niños y adolescentes (NNA), también lo es la de las familias.

b) La participación como concepto multidimensional

Participación pedagógica: Se refiere a las diversas formas de hacer partícipe al alumnado de su proceso de aprendizaje y evaluación (Ochoa, 2021). Esta dimensión se encuentra presente como parte del ejercicio del derecho a la educación, como se muestra en el siguiente párrafo “El derecho al ejercicio propio de la razón los constituye como sujetos fundamentales de su propio proceso educativo, con capacidades para crear, aportar y elaborar proyectos para ellas y ellos, donde participen sus compañeras, compañeros, maestras, maestros, familias y la comunidad en la que habitan” (SEP, 2024, p. 20). Así mismo, desde este enfoque en el plan de estudios se establece que posicionar a NNA como sujetos de la educación implica que tienen el derecho

de participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También el aprendizaje de NNA se entiende a partir de su participación en las prácticas sociales de la escuela y la comunidad.

Por otra parte, la dimensión pedagógica de la participación se observa en el tipo de evaluación que se propone (formativa) en donde el diálogo al respecto de los avances de cada estudiante se entabla de manera horizontal entre la persona docente y el estudiantado. Además, se plantea que la escuela “es un lugar en donde se construyen relaciones pedagógicas que tienen repercusión en la vida cotidiana de las y los estudiantes, de sus familias y de las profesoras y los profesores” (SEP, 2024, p. 22)

Participación social-comunitaria: Incluye las formas y mecanismos que permiten a la comunidad estudiantil sensibilizarse a las necesidades de su entorno para que visualicen las posibilidades de transformarlo (Ochoa, 2021). En el documento se indica que los conocimientos, saberes y valores éticos que aprendan les permitirá problematizar su realidad y contribuir a la construcción de una sociedad más justa. Esta problematización de la realidad es el punto de partida para contextualizar el aprendizaje. Cabe señalar que dentro de este plan de estudios se privilegia el trabajo por proyectos como una estrategia pedagógica para alcanzar los propósitos de cada nivel educativo, así como para transformar la comunidad. Esto sólo será posible a partir de la sensibilización y acercamiento a las necesidades y problemáticas de su entorno.

Participación política: Refiere a las diversas formas y mecanismos que permiten al estudiantado ejercer el derecho a participar en la toma de decisiones de los asuntos que son de su interés o que les afectan (Ochoa, 2021). La NEM reconoce que las y los estudiantes son sujetos de derechos dentro y fuera del espacio escolar, con necesidades, características propias y con la capacidad de reinterpretar, incidir y transformar

el mundo que les rodea, como lo haría cualquier adulto (SEP, 2024, p. 19).

Aunado a lo anterior, las capacidades tienen que ver con la reflexión crítica acerca de distintos aspectos de la vida: vivir en comunidad y en un territorio en el que se combata la discriminación por razones de sexo, etnia, raza, género, capacidad física, religión, nacionalidad, o cualquier otro motivo; envuelve también la participación en las decisiones políticas que gobiernan la vida social (SEP, 2024, p. 17).

Participación psicológica: Refiere al desarrollo afectivo y emocional que se da en el estudiante cuando participa (Ochoa, 2021). El derecho a la educación va más allá del aprendizaje de saberes y conocimientos: “debe garantizar el respeto de las y los estudiantes a la dignidad y el desarrollo efectivo de su bienestar cognitivo, económico, espiritual, ético, cultural y social... Implica la participación en procesos formativos en los que se respeten y promuevan relaciones entre sujetos en un marco de reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística, cultural, étnica, política, social, de género, sexual, clase y capacidades” (SEP, 2024, p. 63). Con lo anterior se puede inferir que el bienestar es producto de la participación en procesos formativos incluyentes e interculturales, en suma, respetuosos de las diferencias, lo que implica el auto conocimiento y el reconocimiento de los demás.

En suma, podemos observar que la convivencia que promueva la escuela será el resultado de democratizar la escuela mediante la participación (auténtica agrego) de las personas que integran la comunidad escolar.

Reflexiones

La implementación del plan de estudios de la educación básica de la NEM, se enfrenta a retos de gran envergadura, ya que su puesta en marcha requiere de un cambio de paradigma educativo

para generar una nueva cultura escolar adecuada a los fines de la misma. Algunos retos que podemos mencionar son los siguientes:

1. Formación continua de los docentes. Se requiere formación no sólo didáctica pedagógica, sino una formación teórica-epistemológica que les permita “aterrizar” los principios del plan de estudios, así mismo, consideramos que se debe optar por un modelo de formación en donde el acompañamiento de las comunidades escolares sea permanente, si bien, el componente de autonomía profesional del magisterio implica que el cuerpo docente determine cuáles son las necesidades de formación, es necesario que la autoridad educativa brinde el acompañamiento y realice el seguimiento de la formación que adquiere el colectivo docente.
2. Participación de las familias. La Ley General de Educación, en su artículo 76 enuncia que las madres y los padres serán corresponsables en el proceso educativo de sus hijos, sin embargo, en la mayoría de las escuelas la participación de las familias representa un reto mayúsculo debido a múltiples factores económicos, sociales y culturales y, porque en los últimos 20 años, las escuelas han trabajado a puerta cerrada derivado de la política educativa de control que se vivió en sexenios pasados. Consideramos que la autoridad educativa, en conjunto con otras dependencias gubernamentales tendría que proporcionar programas de formación para las familias que impliquen también la comprensión de los principios del Plan de Estudios.
3. Reconfigurar la concepción de ciudadanía y participación. Las concepciones determinan las prácticas, por lo que si prevalece una concepción de ciudadanía pasiva en donde no se considere que NNA son ciudadanos,

las prácticas que seguirán permeando son las de limitar la participación de estos por considerarlos como personas sin la capacidad de incidir en su entorno. De la misma manera, concebir el concepto de participación desde una mirada multidimensional permitirá la incidencia política de NNA en la escuela y la comunidad, por lo que, es importante que el colectivo docente dialogue y se cuestione acerca de lo que concibe que es la participación.

4. **Adultocentrismo.** Relacionado con lo anterior, en las escuelas se debe de discutir y cuestionar la cultura adultocéntrica que ha permeado la institución desde su origen. El adultocentrismo implica que, “generalmente la voz, la opinión y las acciones políticas de NNA no tengan incidencia” (Ochoa, en prensa), lo que limita el ejercicio de los derechos.

En relación con el tema que nos ocupa, consideramos además de relevante, un acierto el hecho de promover el enfoque de educación para la ciudadanía, de tal forma que la convivencia (democrática) será el resultado de la democratización de la vida escolar a partir del ejercicio de los derechos, lo cual permite no caer en la falacia de que la convivencia es un “contenido” adicional por atender, sino que es parte de la vida misma de la institución.

Referencias

- Jarquín, M. (2023). Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico. *El Cotidiano*, 238, pp. 47-57.
- Martínez, R. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII, 2, pp. 71-96.
- Ochoa, A. (2021). Concepciones docentes acerca de la participación en niñas, niños y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 395. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1395
- Secretaría de Educación Pública (2024). Plan de estudios de la educación básica.

De la colaboración al diseño conjunto: un enfoque educativo integral para abordar el acoso escolar: reflexiones a partir del desarrollo del Plan de Acción Nacional contra el Acoso Escolar de Irlanda

JAMES O'HIGGINS

Cátedra UNESCO sobre Acoso Escolar y Ciberacoso

Universidad de la Ciudad de Dublín, Irlanda

Reformular el desafío: por qué es importante el clima escolar

En muchos entornos educativos, el clima escolar se está convirtiendo en un factor determinante para el bienestar, la participación y la equidad de los estudiantes. Sin embargo, la creciente fragmentación social, la polarización y la exclusión condicionan las experiencias de los jóvenes en estos espacios. Tanto en Irlanda como a nivel internacional, los niños y jóvenes afirman sentirse ignorados, infrarrepresentados o inseguros en sus entornos de aprendizaje. Informaré sobre los resultados de una consulta con niños y jóvenes (Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth, 2023) que se llevó a cabo como parte de una investigación dentro del Comité Directivo Ministerial sobre Acoso Escolar, convocado en 2022. Los resultados de este estudio revelaron problemas persistentes como el acoso, el trato desigual y la falta de confianza en la capacidad de los adultos para actuar en respuesta a las voces de los estudiantes. Estos resultados reflejan una preocupación más amplia: las escuelas no son solo lugares de aprendizaje, sino también microcosmos sociales en los que la inclusión o la exclusión se ponen en práctica a diario. Por lo tanto, para los académicos, los profesores y los profesionales que trabajan con jóvenes, abordar el clima escolar es una cuestión urgente y compleja. El reto consiste en crear comunidades educativas que derriben activamente las barreras, fomenten la confianza y afirmen la dignidad de todos los niños.

Basándose en la teoría: pedagogía, ecología y educación basada en los derechos

En primer lugar, la pedagogía crítica, tal y como la desarrolló Paulo Freire (1970), enmarca la educación como un proceso dialógico en el que los alumnos no son receptores pasivos, sino co-constructores del conocimiento. La insistencia de Freire en abordar las dinámicas de poder en el aula subraya por qué las opiniones de los alum-

nos no solo son valiosas, sino también transformadoras. Esto concuerda con la conclusión del informe de la consulta de que los jóvenes se sienten simbolizados cuando sus aportaciones no se tienen en cuenta de manera significativa.

En segundo lugar, la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979) ayuda a situar el clima escolar dentro de capas de influencia más amplias. El microsistema de las relaciones en el aula se encuentra anidado dentro de las políticas institucionales, las normas culturales y los marcos educativos nacionales. Cuando los niños describen experiencias de exclusión o incoherencia entre escuelas, están poniendo de relieve las disonancias entre estas capas.

En tercer lugar, los marcos educativos basados en los derechos (Lundy, 2007; Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 1989) hacen hincapié en la participación, la protección y la provisión como derechos interrelacionados. El modelo de Lundy para la voz de los estudiantes (espacio, voz, audiencia e influencia) ofrece una perspectiva práctica: ¿Se da a los niños espacios para expresarse? ¿Se escucha realmente su voz? ¿Les escuchan los responsables de la toma de decisiones? ¿Estas voces tienen una influencia tangible?

Por último, la literatura sobre el clima escolar en sí (Cohen et al., 2009) identifica dimensiones como las relaciones, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las estructuras organizativas y la seguridad. Los resultados de la consulta sugieren deficiencias, en particular en la confianza relacional y la inclusión, lo que apunta a la necesidad de que las escuelas cultiven climas de respeto y capacidad de respuesta.

Al sintetizar estos marcos, considero que el clima escolar es un constructo multidimensional moldeado por la pedagogía dialógica, las interacciones ecológicas y los imperativos basados en los derechos. Esta perspectiva desafía a los educadores y a los profesionales que trabajan

con jóvenes a ir más allá de las intervenciones superficiales y adoptar enfoques sistémicos y participativos que incorporen las perspectivas de los estudiantes en todos los niveles de la vida escolar.

De la escucha a la acción: conclusiones de la consulta a los estudiantes

a) Escuchar a los jóvenes: voz e influencia

Un tema central del informe de la consulta fue la brecha entre ser consultado y ser escuchado. Muchos participantes informaron de oportunidades para expresar sus opiniones, a través de consejos estudiantiles, encuestas o conversaciones informales, pero consideraban que éstas rara vez se traducían en cambios. Un estudiante comentó: «Rellenamos formularios, pero después no pasa nada». Esto subraya la importancia del principio de influencia de Lundy (2007): las contribuciones de los niños deben influir en las decisiones.

Entre las medidas prácticas se incluye el establecimiento de bucles de retroalimentación: cuando los estudiantes comparten ideas sobre estrategias contra el acoso escolar o eventos escolares, el personal debe comunicarles cómo se han tenido en cuenta y aplicado esas aportaciones o, si no se han adoptado, por qué. Las escuelas también podrían crear órganos de toma de decisiones participativos que incluyan a profesionales de la juventud y asesores académicos junto con los estudiantes, garantizando una cultura de gobernanza compartida.

b) Seguridad, pertenencia y confianza relacional

El informe destacó que muchos estudiantes sufren acoso, exclusión social o discriminación sutil por motivos de discapacidad, origen étnico o situación socioeconómica. La literatura sobre el clima escolar (Cohen et al., 2009) identifica la confianza relacional como un pilar fundamental

para crear climas positivos. Sin seguridad y pertenencia, la participación de los estudiantes se vuelve superficial.

Las estrategias incluyen la implementación de prácticas restaurativas en lugar de medidas disciplinarias punitivas, la formación de los profesores en enfoques basados en el trauma y la participación de trabajadores juveniles para mediar en los conflictos. Por ejemplo, una escuela citada en la consulta desarrolló sistemas de apoyo entre compañeros en los que los alumnos mayores actúan como mentores de los más jóvenes, creando un puente de confianza y reduciendo los incidentes de exclusión.

c) Tender puentes entre el aula y la comunidad

La perspectiva socioecológica nos invita a considerar las conexiones del mesosistema entre la escuela, la familia y la comunidad. Los participantes en la consulta mencionaron con frecuencia que los problemas fuera de la escuela, la inestabilidad de la vivienda, el estrés familiar o los conflictos comunitarios repercuten directamente en su sensación de seguridad y concentración dentro de la escuela. Los profesores y los profesionales que trabajan con jóvenes pueden colaborar con los servicios comunitarios para garantizar que las políticas escolares se basen en una comprensión más amplia de la vida de los alumnos.

Algunos ejemplos son invitar a organizaciones juveniles locales a cofacilitar talleres sobre diversidad y salud mental, o crear foros entre la escuela y la comunidad en los que padres, profesores y alumnos aborden colectivamente cuestiones como el ciberacoso o el estrés por los exámenes.

d) Incorporar los derechos de los niños en las políticas y la práctica

Aunque muchas escuelas hacen referencia a políticas de inclusión, pocas integran un marco basado en los derechos que los alumnos puedan reconocer y con el que puedan comprometerse.

El informe señala que los niños a menudo no tienen claros sus derechos en el contexto escolar. La incorporación de la educación en derechos, a través de módulos curriculares, asambleas y señales visuales, empodera a los estudiantes para que expresen sus experiencias y aboguen por mejoras.

Una medida práctica podría consistir en elaborar conjuntamente con los estudiantes una «Carta del clima escolar», en la que se articulen compromisos compartidos en torno al respeto, la voz y la seguridad. Este documento vivo podría servir de guía para la formación del personal, la incorporación de los estudiantes y las revisiones anuales del clima.

e) Apoyar a los educadores y a los profesionales que trabajan con jóvenes

La transformación del clima escolar no puede lograrse solo con la participación de los estudiantes; los educadores necesitan tiempo, formación y apoyo institucional. Las conclusiones del informe sugieren que algunos profesores se sienten mal preparados para responder a cuestiones delicadas como el racismo o las revelaciones sobre salud mental. Por lo tanto, es esencial el desarrollo profesional en métodos participativos, competencia intercultural y marcos de bienestar.

Además, la colaboración entre sectores, los académicos que aportan conocimientos de investigación, los profesores que comparten las realidades del aula y los trabajadores juveniles que ofrecen perspectivas comunitarias crean un ecosistema de apoyo más rico para los estudiantes.

Conclusión: hacia escuelas de pertenencia y respeto

La consulta con los niños y los jóvenes nos recuerda que el clima escolar no es un concepto

abstracto, sino una realidad vivida. Cuando los estudiantes describen sentirse inseguros, ignorados o excluidos, están señalando problemas sistémicos que exigen una acción colectiva. Para los educadores y los profesionales que trabajan con jóvenes, la tarea es doble: escuchar atentamente y actuar con valentía.

Debemos diseñar las escuelas como comunidades de diálogo, donde las voces de los estudiantes influyan en las políticas, las prácticas docentes fomenten la confianza y los marcos basados en los derechos den forma a las interacciones diarias. Las recomendaciones incluyen la implementación de mecanismos de retroalimentación estructurados, la adopción de prácticas restaurativas, la integración de apoyos comunitarios y la inversión en el desarrollo del personal en torno a métodos inclusivos y participativos.

En última instancia, un clima escolar positivo es tanto una condición previa como un producto de la educación equitativa. Al incorporar estas prácticas, podemos avanzar hacia escuelas en las que todos los niños se sientan valorados, seguros y empoderados para aprender, y en las que los académicos, los profesores y los profesionales que trabajan con jóvenes colaboren para mantener una cultura de pertenencia y respeto.

Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth. (2023). *Report on Focus Group Consultation with Children and Young People*. Government of Ireland.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.

A Convivir se Aprende: Coherencia, Cuidado y Participación para Fortalecer el Clima Escolar en Chile

CRISTINA VEGA

Ministerio de Educación, Chile.

Desafíos en el Diseño e Implementación de Políticas Educativas

El clima escolar constituye un elemento fundamental para la calidad educativa, el bienestar socioemocional y la equidad en los aprendizajes. Sin embargo, persisten brechas significativas entre las prácticas escolares, la evidencia empírica sobre su importancia y los procesos de toma de decisiones en política pública. Esta desconexión revela una debilidad estructural en el diseño e implementación de políticas educativas: la tendencia a asumir una coherencia preexistente entre los distintos niveles y actores del Estado. Se da por sentado que existe alineación entre el diseño normativo, las políticas sectoriales y las acciones institucionales, cuando en realidad muchas veces no se articulan ni dentro de una misma institución (coherencia interna), ni entre distintas instituciones públicas (coherencia externa). Esta falta de coherencia limita la eficacia y eficiencia del Estado, y dificulta la generación de condiciones que realmente mejoren el clima escolar.

El Abordaje del Clima Escolar en la Política Educativa

El abordaje del clima escolar en la política educativa contemporánea requiere una comprensión multidimensional que considere tanto las condiciones internas de las comunidades escolares como las dinámicas interinstitucionales del sistema educativo. La investigación internacional ha demostrado que un clima escolar positivo se asocia con mejoras sostenidas en el rendimiento académico, el desarrollo socioemocional, la reducción de conductas de riesgo y el fortalecimiento del sentido de pertenencia (Cohen et al., 2009; UNESCO, 2021). En este marco, no basta con implementar intervenciones aisladas: es necesario articular estrategias integrales que involucren a todos los actores y niveles del sistema.

En Chile, la *Política Nacional de Convivencia*, vigente desde 2002 y que actualmente cuenta con un nuevo proceso de actualización (PNCE 2024-2030), reconoce el clima escolar como una construcción comunitaria y dinámica, sustentada en los principios de cuidado colectivo e inclusión. Sus objetivos específicos —que van desde valorar la convivencia como un proceso educativo hasta fortalecer la gestión comunitaria y territorial— responden a la necesidad de pasar de un enfoque reactivo, centrado en el control de la conducta, a uno preventivo y formativo que impulse relaciones democráticas en la escuela.

Dentro de esta política, el Programa *A Convivir se Aprende* representa una herramienta central para operativizar los principios y objetivos declarados. Su implementación se vincula directamente con el Modelo de Escuela Total Multinivel, incluido en el eje “Convivencia y Salud Mental” del Plan de Reactivación Educativa. Este modelo se inspira en los enfoques de “escuela total” (whole-school approach), ampliamente documentados en la literatura, y propone una estructura de tres niveles:

1. *Promoción* (prevención primaria): Acciones universales dirigidas a toda la comunidad escolar, con énfasis en el desarrollo socio-emocional, la participación y el fortalecimiento del sentido de pertenencia.
2. *Prevención focalizada* (prevención secundaria): Intervenciones para grupos específicos con mayores riesgos o necesidades, incluyendo mentorías, mediación entre pares y talleres para familias.
3. *Prevención terciaria o atención individual*: Estrategias de alta intensidad para casos complejos, con apoyo intersectorial y respuestas personalizadas.

Este enfoque multinivel busca que la mayor parte de las acciones se concentre en el primer nivel, reduciendo así la necesidad de intervenciones

reactivas y mejorando la capacidad preventiva de la escuela. Además, la lógica de intervención reconoce que la convivencia y el bienestar no dependen únicamente del trabajo escolar, sino de la articulación con redes y recursos territoriales.

Otro componente clave del marco de referencia es el concepto de *coherencia en política pública* (Pritchett y Woolcock, 2004), que plantea que la efectividad de una política depende de la alineación entre su diseño, su implementación y las capacidades institucionales. En el caso de la convivencia educativa, esto implica garantizar que las orientaciones nacionales sean comprendidas, adaptadas y sostenidas a nivel local, evitando la fragmentación entre equipos pedagógicos y de convivencia (coherencia interna) y promoviendo la colaboración entre ministerios, municipios y servicios locales (coherencia externa).

Finalmente, el *cuidado como principio ético* articula este marco. En la educación, cuidar significa garantizar que cada estudiante sea visto, valorado y apoyado en su desarrollo integral. Incorporar el cuidado en la gestión institucional implica transformar la cultura escolar, los liderazgos y las relaciones pedagógicas, priorizando la inclusión y la dignidad sobre la sanción punitiva. Así, el marco de referencia no solo orienta la acción, sino que define los valores que deben sostenerla, asegurando que el clima escolar sea un espacio para el aprendizaje, la convivencia democrática y el bienestar colectivo.

El Clima Escolar como Dimensión Estructurante del Bienestar, la Participación y los Aprendizajes

El clima escolar no puede ser considerado un elemento accesorio dentro de los procesos educativos; constituye, por el contrario, una dimensión estructurante del bienestar socioemocional, la participación democrática y los aprendizajes significativos. Diversas investigaciones han evidenciado que un entorno escolar positivo incide

directamente en la motivación estudiantil, la permanencia en el sistema escolar y el desarrollo de habilidades para la vida en sociedad (UNESCO, 2021). En este contexto, el clima escolar debe dejar de concebirse únicamente como un reflejo de las relaciones entre estudiantes, para ser entendido como el resultado sistémico de la interacción entre prácticas pedagógicas, cultura institucional y políticas públicas.

En Chile, el Programa *A Convivir se Aprende* asume esta mirada integral, reconociendo que mejorar la convivencia educativa no es tarea de especialistas en disciplina o psicología escolar, sino un proceso comunitario que debe permear el quehacer pedagógico y de gestión. Este enfoque es consistente con el Modelo Escuela Total Multinivel, que propone un diseño preventivo y promocional para anticipar y contener situaciones que podrían escalar a conflictos complejos o exclusión escolar.

En este sentido, mejorar el clima escolar requiere asumir que todas y todos los integrantes que son parte del sistema educativo (docentes, directivos, asistentes de la educación, estudiantes, familias y sostenedor) tienen un rol activo en su construcción cotidiana. La institucionalización de esta corresponsabilidad requiere no solo voluntad, sino marcos claros, recursos suficientes y capacidades instaladas en el territorio.

Coherencia en la Política pública: entre Diseño Normativo y Prácticas Escolares

Uno de los principales hallazgos de las investigaciones en políticas educativas es la falta de coherencia entre los distintos niveles de decisión e implementación. Se tiende a suponer que los marcos normativos, como la Política Nacional de Convivencia Educativa, se traducen automáticamente en prácticas concretas en las escuelas. Sin embargo, la evidencia muestra que esta linealidad no ocurre de forma espontánea.

Por el contrario, la traducción de políticas a nivel local se ve afectada por factores como la interpretación subjetiva de los marcos, la disponibilidad de recursos, la formación profesional y las trayectorias educativas.

El desafío de la coherencia puede analizarse en dos dimensiones:

a) *Coherencia interna*: Se refiere a la articulación entre distintas áreas de una misma institución. Por ejemplo, en muchos establecimientos aún se observa una fragmentación entre el trabajo del equipo de convivencia y el equipo pedagógico. Las acciones de bienestar y las estrategias disciplinarias suelen operar de forma paralela, sin integrarse al proyecto educativo institucional (PEI) ni al currículum. Para superar esta disociación, es fundamental fortalecer liderazgos directivos capaces de instalar una visión compartida sobre el sentido formativo de la convivencia, junto con mecanismos de planificación y evaluación conjunta entre equipos.

b) *Coherencia externa*: Implica la articulación entre distintas instituciones del Estado (ministerios, municipios, servicios locales de educación) y la comunidad educativa. La implementación efectiva del Modelo Escuela Total requiere apoyo intersectorial, formación continua, seguimiento y acompañamiento. No basta con emitir lineamientos generales; se requiere una gobernanza multinivel que permita adaptar los marcos nacionales a las realidades territoriales, generando diálogo entre las políticas nacionales, los planes locales y las iniciativas escolares.

El Cuidado como Principio Ético y Organizador de la Política Pública

La noción de cuidado, entendida como principio ético y político, ha adquirido creciente relevancia en las discusiones contemporáneas sobre educación. En el marco de la Política Nacional de Convivencia Educativa, el cuidado no es solo un

valor deseable, sino un eje estructurante para la gestión institucional, las relaciones pedagógicas y la cultura escolar.

Desde esta perspectiva, el cuidado trasciende la contención emocional para convertirse en un criterio de justicia educativa. Cuidar implica reconocer la diversidad de trayectorias, necesidades y subjetividades presentes en la escuela, y diseñar respuestas que promuevan inclusión, pertenencia y dignidad. Esto se alinea con el enfoque de derechos, que sostiene que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación segura, afectiva y significativa.

El enfoque multinivel del Modelo Escuela Total operacionaliza el cuidado en tres niveles:

- *Nivel 1 (Promoción):* Acciones universales, como el desarrollo de habilidades socioemocionales y la reflexión sobre las normas de convivencia, que refuerzan una cultura de respeto y empatía.
- *Nivel 2 (Focalizado):* Intervenciones para grupos específicos, como mentorías o mediación, que permiten sostener a quienes enfrentan desafíos particulares.
- *Nivel 3 (Individual):* Estrategias reactivas y de atención intensiva, que requieren abordaje personalizado y colaboración intersectorial.

Para que el principio de cuidado sea efectivo, debe traducirse en prácticas sostenibles y sistemáticas. Esto exige inversión pública en formación docente, recursos materiales, tiempo institucional para el trabajo colaborativo y protocolos claros que privilegien siempre una respuesta pedagógica por sobre una punitiva.

Conclusiones y Recomendaciones

El fortalecimiento del clima escolar requiere políticas y prácticas que trasciendan la respuesta reactiva frente a los conflictos y apuesten por

una cultura preventiva, inclusiva y participativa. En este sentido, el programa *A Convivir se Aprende* se presenta como una herramienta estratégica para transformar las comunidades educativas, articulando la Política Nacional de Convivencia con el Modelo Escuela Total Multinivel. Su enfoque integral permite que equipos de gestión asuman un rol activo en la construcción de ambientes seguros, respetuosos y democráticos. Al priorizar acciones universales y de alta cobertura en el Nivel 1, el programa no solo favorece la adquisición de habilidades socioemocionales, sino que también previene situaciones que afectan la salud mental y la continuidad escolar. Su implementación contextualizada ofrece la oportunidad de alinear la normativa, la gestión institucional y la participación comunitaria, generando un impacto sostenible en el bienestar y el aprendizaje de todos y todas. *A Convivir se Aprende* no es solo un programa: es una apuesta por una escuela que educa para la vida en comunidad y que reconoce el cuidado como un principio ético central para la educación del siglo XXI.

Referencias

- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*. Teachers College Record, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Plan de Reactivación Educativa: Eje Convivencia y Salud Mental*. Convivencia para la Ciudadanía. URL: <https://convenciaparaciudadania.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa. URL: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Convivencia Escolar: un proyecto ético, político y global

Este libro colectivo ofrece una visión amplia y reflexiva sobre la convivencia escolar, la violencia escolar y el clima educativo, articulando investigación, política pública y práctica pedagógica desde múltiples contextos internacionales. En sus páginas convergen voces de investigadoras e investigadores, académicas y académicos, responsables de políticas y líderes escolares que, desde perspectivas diversas, reconocen que el la convivencia educativa y el clima escolar no son una dimensión secundaria de la educación, sino una condición estructural para el bienestar, la equidad y el aprendizaje significativo. Este epílogo busca integrar los aportes de las tres secciones del libro y subrayar la urgencia de construir sistemas educativos que prioricen la justicia social, la participación y el cuidado, trascendiendo las respuestas reactivas frente a la violencia para avanzar hacia una cultura escolar democrática e inclusiva.

Convivencia escolar en clave comunitaria

La primera parte del libro nos invita a comprender la convivencia escolar como una construcción

social y cultural que trasciende los límites de la escuela para anclarse en el territorio. Los textos evidencian que las dinámicas escolares están profundamente conectadas con las condiciones socioeconómicas, las memorias históricas y las redes comunitarias que rodean a los centros educativos. Desde una perspectiva ecológica y situada, la escuela se entiende como un nodo articulador de transformación social, capaz de irradiar prácticas democráticas y afectivas que incidan en la vida comunitaria.

Los aportes aquí reunidos subrayan la necesidad de reconocer el territorio como una trama de relaciones afectivas y simbólicas donde se cruzan desigualdades estructurales, narrativas colectivas y saberes locales. Para ello, se propone fortalecer redes interinstitucionales, promover la participación de estudiantes y familias, y consolidar espacios de diálogo como estrategias fundamentales para prevenir la violencia y fomentar el bienestar. Este enfoque comunitario se aleja de una visión meramente correctiva de la convivencia, situándola como un proceso pedagógico y ético que se construye cotidianamente.

Violencias que desafían a las comunidades educativas

La segunda sección del libro evidencia la complejidad y diversidad de las violencias que atraviesan los espacios educativos. Estas se manifiestan en múltiples escalas: estructurales, simbólicas, relacionales y digitales, y demandan respuestas integrales que combinen el compromiso estatal con el liderazgo pedagógico y la participación de las comunidades escolares. Las investigaciones y experiencias presentadas muestran que los desafíos actuales, intensificados tras la pandemia, exigen nuevas estrategias de prevención, intervención y acompañamiento.

Ejemplos como los programas ConRed y Asegúrate en España, las políticas de convivencia en Brasil y el programa chileno Comunidades Educativas Protegidas ilustran que las soluciones más efectivas son aquellas que combinan evidencia científica con prácticas locales y trabajo intersectorial. Este enfoque reconoce que la violencia no puede abordarse exclusivamente desde la escuela, sino que requiere la articulación de múltiples actores: familias, servicios sociales, ministerios y organizaciones territoriales. Además, se destaca la urgencia de superar enfoques fragmentados, promoviendo planes de convivencia que integren los proyectos educativos institucionales, la cultura escolar y los aprendizajes socioemocionales.

Políticas educativas globales y el clima escolar como eje estructurante

La tercera sección amplía la mirada hacia el ámbito global, analizando políticas y marcos conceptuales que sitúan el clima escolar en el centro de la agenda educativa. Estudios internacionales demuestran que un clima escolar positivo está estrechamente vinculado con mejores resultados académicos, desarrollo socioemocional, prevención de la violencia y participación democrática. Sin embargo, persisten brechas

significativas entre el diseño normativo, la implementación de políticas y las prácticas escolares cotidianas.

Los capítulos dedicados a la Nueva Escuela Mexicana, el plan nacional irlandés contra el acoso escolar y el programa chileno A Convivir se Aprende ejemplifican esfuerzos por construir marcos normativos y programas de intervención a gran escala coherentes y sostenibles. Estos casos evidencian que las políticas educativas más efectivas son aquellas que integran un enfoque multinivel, combinan estrategias universales de promoción del bienestar con intervenciones focalizadas, reconociendo la diversidad territorial. Las perspectivas a futuro refuerzan la necesidad de generar principios y criterios globales basados en evidencia, que orienten decisiones y promuevan el aprendizaje mutuo entre países.

En esta sección se destaca también la centralidad de la ética del cuidado como principio organizador de las políticas y prácticas educativas. Cuidar implica reconocer la singularidad de cada estudiante, atender las múltiples formas de desigualdad que atraviesan la experiencia escolar y garantizar espacios seguros, inclusivos y significativos para toda la comunidad educativa. Esta perspectiva se articula con la pedagogía crítica latinoamericana, que entiende la escuela como un espacio político en el que se construyen ciudadanía, participación y justicia social.

Nuestros aprendizajes colectivos

De manera transversal, emergen temas comunes que permiten delinear un marco de acción compartido. La participación auténtica de niñas, niños y adolescentes es uno de los elementos más reiterados a lo largo de estas páginas, planteándose como una condición para democratizar la vida escolar. Su voz debe trascender el plano consultivo para convertirse en influencia real sobre decisiones, reconociéndolos como sujetos de derechos y superando culturas adultocéntricas.

Sin embargo, mucho nos falta aprender cómo diseñar y sostener metodologías que trasciendan el adultocentrismo y la pseudoparticipación de niños y jóvenes en los contextos escolares y educativos. La coherencia en la política pública es otro desafío central: cerrar las brechas entre el diseño normativo y las prácticas escolares requiere una gobernanza multinivel que promueva colaboración entre ministerios, municipios, comunidades y escuelas.

En este contexto, la ética del cuidado aparece como un eje político y pedagógico que orienta estrategias preventivas y formativas, desplazando los modelos punitivos hacia una educación democrática, inclusiva y pacífica que garantice dignidad, bienestar y equidad. Del mismo modo, la innovación basada en evidencia y la ciencia de implementación se consolidan como herramientas indispensables para adaptar modelos a contextos locales sin perder efectividad.

Este libro refleja una convergencia internacional: pese a las diferencias entre sistemas educativos, las experiencias aquí reunidas revelan un movimiento global por la convivencia embebida de tradiciones críticas, comunitarias y de derechos humanos.

Mirando el futuro: Hacia una escuela que educa para la vida en comunidad

Este libro es más que una recopilación de investigaciones; es una invitación a repensar la escuela como un proyecto ético y político. Las y los autores que aquí participan aportan una visión compleja y plural que reconoce que el bienestar, el aprendizaje y la democracia se entrelazan en las aulas, los patios, los territorios y las políticas educativas. La convivencia escolar no es un contenido adicional ni un indicador aislado: es el corazón mismo de una educación transformadora.

En este sentido, este epílogo busca convocar a investigadores, docentes, directivos, familias,

estudiantes y responsables de políticas a asumir colectivamente la tarea de construir escuelas como comunidades de cuidado y respeto. Que este libro sirva como herramienta de reflexión, formación y acción, inspirando procesos de cambio en diferentes países y contextos. La convivencia escolar, comprendida como un bien público, es una apuesta por sociedades más justas, inclusivas y democráticas. Su construcción es tarea de todos y todas. Se trata de un proyecto colectivo que, como lo muestran las experiencias reunidas aquí, trasciende fronteras y nos une en un esfuerzo global por garantizar el derecho a aprender y convivir en dignidad.

Dra. Verónica López Leiva

Inglés

Educational Dialogues: Introduction

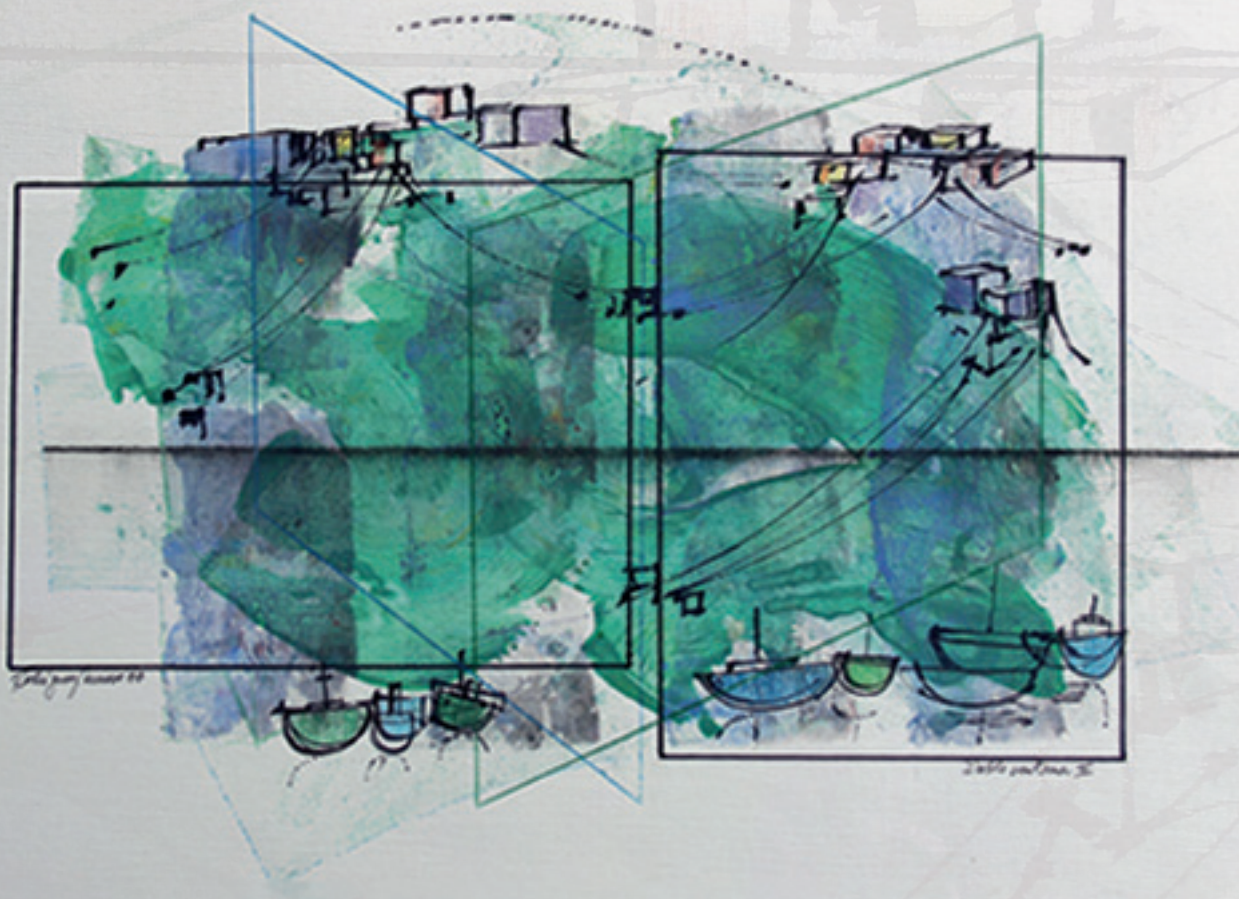
The **10th World Conference on School Climate and Violence in Schools (WCSV 2025)**, under the theme *“Dialogues that Strengthen Educational Communities and Territories”*, is a biennial event organized by the International Observatory for School Climate and Violence Prevention (IOSCVP). In this tenth edition, the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) is the host institution, through the organization of the Center for Inclusive Education Research, in collaboration with an organizing committee composed of researchers from seven Chilean universities: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad de Playa Ancha, Universidad de Concepción, and Universidad del Desarrollo. This academic event will take place from October 28 to 30 at the Casa Central of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

This conference brings together internationally renowned researchers, academics, and professionals to foster the exchange of knowledge and experiences related to the promotion of

democratic coexistence and the prevention of violence in educational contexts.

Instead of a traditional keynote lecture, our invitation to the speakers was to participate in a dialogue designed to build enriching connections among researchers from different parts of the world, around three central themes. To this end, we invited and encouraged them to respond to a guiding question, first through a written text and then verbally during one of three conversation panels held as part of the in-person conference. We asked each speaker to share in their written texts their conceptual frameworks, research methodologies and findings, as well as recommendations regarding possible pathways to improve educational coexistence and prevent school violence.

This book is the result of this collective effort to organize the Educational Dialogues around guiding questions and written responses submitted prior to the congress. The quality and high level of coherence of the texts submitted by the speakers encouraged us, as the Organizing Committee of



this event, to go beyond simply publishing them online on the Congress website, and instead compile them into a book with recognized intellectual property, designed to endure over time.

We therefore encourage not only all attendees to read these texts in advance but also other audiences—who cannot or could not attend this academic event—to use this publication to initiate their own Educational Dialogues at the level of individual schools, school networks, as well as in professional development and pedagogical reflection activities conducted at the local, district, regional, and national levels in different parts of the world.

To this end, the book is published in three languages, the same languages that will be used for communication throughout this academic event, in order to foster deeper and more meaningful dialogue between theory, research, and educational practice at a global level.

On behalf of the Organizing Committee of this 10th edition of the World Conference on School

Climate and Violence in Schools, we extend our deepest gratitude to the speakers who kindly submitted their responses to our guiding questions in advance. We would also like to thank the International Observatory for School Climate and Violence Prevention (IOSCV) for granting us the opportunity—through a planning process that began two years ago—to organize this important global conference, as well as Ediciones PUCV for their invaluable support in publishing this book.

Dr. Verónica López Leiva

Co-President, International Observatory for School Climate and Violence Prevention

Full Professor, School of Psychology, PUCV

Director, Center for Inclusive Education Research

Director, School Climate Support Program PACES-PUCV

01

Educational Dialogue: School Coexistence from a Community Perspective

ENG

GUIDING QUESTION

How can the school environment be strengthened to create inclusive and resilient communities, capable of preventing violence through dialogue and the active participation of all their members?

PAULA ASCORRA

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Las investigaciones recientes han demostrado que la violencia escolar no puede ser comprendida como un fenómeno aislado o meramente intraescolar. Por el contrario, las dinámicas de convivencia están estrechamente entrelazadas con las condiciones sociales, materiales, institucionales y simbólicas del territorio en el que se sitúa la escuela. Esto implica reconocer que el contexto barrial —con sus desigualdades estructurales, sus vínculos sociales, sus servicios públicos, sus narrativas históricas y sus paisajes afectivos— configura en gran medida las posibilidades de construir ambientes escolares seguros, protectores y significativos (Benbenishty y Astor, 2005).

Las escuelas ubicadas en territorios afectados por problemáticas complejas como el narcotráfico, el abandono institucional o la violencia comunitaria enfrentan mayores complejidades para sostener climas escolares nutritivos. A su vez, territorios que promueven el cuidado del espacio público, la cohesión social y el acceso equitativo a recursos habilitan entornos que fortalecen el sentido de pertenencia, la agencia de los estudiantes y la calidad de los vínculos pedagógicos. En esta línea, estudios recientes han evidenciado que las condiciones del entorno barrial impactan no solo en la trayectoria escolar, sino también en la salud mental, las oportunidades laborales y la participación ciudadana de niñas, niños y jóvenes (Chetty & Hendren, 2018; Burdick-Will, 2018).

Desde un enfoque ecológico, interdependiente y situado, promover comunidades escolares inclusivas y resilientes implica intervenir simultáneamente en tres niveles: en las relaciones interpersonales al interior del aula, en las prácticas y estructuras institucionales, y en la articulación activa con el entorno comunitario. En esta perspectiva, el territorio deja de ser una mera delimitación geográfica y se comprende como una construcción social y afectiva, donde se entrelazan memorias locales, imaginarios colectivos, saberes populares y experiencias de vida (Escobar, 2014).

Las estrategias que privilegian el diálogo interinstitucional, la participación efectiva de estudiantes y familias, y la colaboración entre escuela, servicios públicos y organizaciones territoriales emergen como claves para transformar la convivencia escolar en una tarea colectiva. No se trata solo de responder a episodios de violencia, sino de construir día a día formas de vida escolar basadas en el cuidado mutuo, el reconocimiento de la diversidad y el compromiso con un bienestar común; transformando la relación escuela territorio en un agente social (Collet-Sabé, 2020).

Este diálogo propone reflexionar sobre el potencial de las escuelas para convertirse en nodos articuladores del territorio, capaces de irradiar prácticas éticas, afectivas y democráticas que contribuyan a transformar las condiciones estructurales que sostienen la exclusión y la violencia. ¿Qué condiciones habilitan ese protagonismo educativo en los territorios? ¿Qué aprendizajes nos dejan las experiencias internacionales y locales sobre la creación de comunidades educativas que, lejos de replegarse, se abren a transformar?

Referencias

- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195157802.001.0001>
- Burdick-Will, J. (2018). Neighborhood violence, peer effects, and academic achievement in Chicago. *Sociology of education*, 91(3):205–223.
- Chetty, R., & Hendren, N. (2018). The impacts of neighborhoods on intergenerational mobility I: Childhood exposure effects. *The Quarterly Journal of Economics*, 133(3), 1107–1162. <https://doi.org/10.1093/qje/qjy007>
- Collet-Sabé, J. (2020). Lo que hacen y piensan los niños en la escuela: el territorio como agente educativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 23–40. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula.

Why Do We Need to Talk About Coexistence?

MARÍA CECILIA FIERRO EVANS

National Autonomous University of
Mexico (ENES León), Mexico

School coexistence is addressed with the purpose of highlighting its importance as a topic of research and human development. Its emergence as a theoretical perspective in the Spanish-speaking world in recent decades is underscored, along with the main approaches through which its study is currently being conducted. Emphasis is placed on the importance of strengthening research on coexistence, by recovering elements of the analytical approach to conviviality and adopting an eco-systemic perspective not limited to the school context.

On the Relevance and Urgency of Discussing School Coexistence

Global dynamics point to the urgent need to profoundly rethink the meaning of education and the importance of coexistence as a central aspect of human formation, in a global context of increasing confrontation and polarization; in a regional environment that maintains the highest levels of inequality in the world (CEPAL, 2024), and in which organized crime and violence have become central obstacles to development. These phenomena are accompanied by the erosion of the social fabric and the deterioration of supportive social relations (De la Rocha, 2006).

While these phenomena were extensively studied decades ago, new conceptual approaches make it possible to link them to the concern for strengthening the school environment to create inclusive, resilient, dialogical, and participatory communities—all issues closely linked to school coexistence. One such approach is the treatment of social exclusion as the outcome of an accumulation of “spirals of disadvantage,” which progressively distance individuals and groups from access to resources and dominant values. Social exclusion and violence processes further damage the social fabric and community life (Reguillo, 1996), creating circular dynamics that are difficult to counteract. This perspective, which

emphasizes the multidimensional and processual nature of exclusion, enables us to “unravel the tangle of disadvantages that interweave and feed into each other along biographical trajectories” (Saraví, 2007, p.30). Nevertheless, in the school context, such trajectories may take a different course depending on how schools are organized and the practices they develop. Research on coexistence shows that schools are spaces capable of offering opportunities to experience new horizons of human relationships and to build processes for lasting peace (Bickmore, 2011; Fierro & Fortoul, 2012; Carbajal, 2018).

Coexistence: Vicissitudes of a Concept

a) School coexistence as “learning to live together”

The 1990s marked a milestone in the discussion on school coexistence, by considering it an appropriate perspective for analyzing the problems linking failure, exclusion, and school violence. It also highlighted the importance of interpersonal dynamics that unfold within classrooms and schools as a form of education in themselves. The Delors Report (1996) projected this discussion worldwide by proposing that the process of learning to live together lies at the very heart of learning and can therefore be seen as the crucial foundation of education (Delors, 1996, p. 22). Thus, school coexistence became a promising theoretical approach.

The strength of the concept of coexistence as “learning to live together” gradually displaced other approaches present in public discussion and policy, such as education for peace, human rights, or values education. Research on coexistence contributed clear elements that enriched theoretical debates previously linked to these themes. For example, coexistence, understood as socio-emotional development, was broadened by considering the collective dimension of the skills to be promoted; citizenship education

was strengthened by rethinking, beyond formal regulations of democracy, how coexistence may foster civic capacities such as appreciation of plurality and diversity, argumentative and participatory skills, and the ability to represent oneself in school processes. Education for peace was reinforced by processes of conflict resolution and by recognizing the deep roots of violence. Education for human rights gained the possibility of moving beyond a focus on compliance to also analyze pedagogical and management practices from the standpoint of exercising the human rights of children and youth. Finally, studies on moral development and values education were enriched by highlighting the importance of the values practiced through pedagogical and institutionalized dynamics of school life (Fierro & Carbajal, 2019). Altogether, this suggested the wealth of possibilities derived from coexistence as a theoretical approach.

b) From “semantic anarchy” to a “Tower of Babel”

In the study of coexistence However, the rapid expansion of the concept and its generalized use led to semantic dispersion (Chávez, 2018). The indistinct use of two or more of the previous approaches gave rise to “syncretic assemblages” or even to the adoption of contradictory perspectives. The interchangeable use of the concepts of school climate and coexistence tended to shift studies of “coexistence” towards climate, violence, and its prevention, or to the assumption of conflict as synonymous with violence. As early as Onetto (2003), it had been noted that school coexistence was being employed in such diverse languages that it led to paralyzing confusion, a kind of “Babel Syndrome.”

Policies on coexistence promoted in Latin America illustrate this diversity of understandings and purposes. Four approaches to coexistence can be distinguished: citizen security; child and adolescent mental health; democracy; and man-

agerialist governance (Morales & López, 2019). Analysts point out that diverse and even contradictory approaches may coexist within programs and strategies generically framed as “school coexistence” (Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2013; Carbajal, 2018; Chávez, 2018; Zurita, 2024).

How Coexistence is Addressed in Educational Research

Within this context of debate, a review and classification exercise of national and international research designs allowed for the identification of three major approaches to school coexistence (Fierro et al., 2024).

a) First approach: Studies that open the “Pandora’s box” of socio-environmental and interpersonal aspects of institutions

This body of research includes both studies on school climate and those on the development of socio-emotional skills. In response to the emergence of the phenomenon of peer mistreatment, the concept of school climate represented a suitable conceptual tool to recover the voices of different educational actors regarding interaction processes within the school’s social system, recognizing that this collective perception stems from the prevailing interpersonal and institutional relationships in the school. However, the assimilation of the concepts of climate and coexistence has made it difficult to differentiate studies of violence from those of coexistence. Moreover, as Córdoba, Del Rey & Ortega (2014) noted, attention has predominantly been directed toward studying the problems that affect coexistence, at the expense of the processes involved in its construction.

Research on socio-emotional development has made significant contributions by highlighting lifelong human relationship learning, as well as the importance of communicative, affective, and psychosocial skills in school learning. How-

ever, from the perspective of coexistence, it is still necessary to consider the contributions of other aspects such as the system of rules and sanctions, and pedagogical and management practices to socio-emotional development.

b) Second approach: Coexistence as a “descriptor” of ways of living together in school communities

This second approach views coexistence as a relational phenomenon from diverse theoretical perspectives and empirical approaches. Coexistence is understood as the network of interpersonal relationships among school actors who construct school daily life (Bazdresch, 2009). The socio-cultural perspective is one of the privileged approaches to analyze historically constructed interrelations in situated contexts. It focuses on everyday life as a privileged scenario for identifying the patterns underlying the forms of interrelation among school community members, thereby explaining how they are generated. From this derives the valuable contribution of these studies. However, there appears a tension between efforts to explain ways of living together—including violence—and efforts to contribute elements for building positive forms of interrelation in schools. Once again, the interest in responding to school violence problems blurs the boundary between studies of coexistence from an interactional approach and studies on school violence.

c) Third approach: Coexistence as formation for learning to live together

This approach encompasses research aimed at reflecting upon and/or intervening in coexistence as a formative experience, through the analysis of the opportunities offered by pedagogical and school management practices. Employing qualitative methodologies and concepts from major theoretical traditions related to school coexistence, this line of work includes studies that

design devices for its improvement. It questions the instrumental character of approaches to coexistence, emphasizing that coexistence itself constitutes a fundamental learning for life. Unlike previous approaches, it asserts that violence is the degradation of coexistence. Similar to the interactional approach, it privileges the study of school everyday life, pedagogical practices, and management as central spaces for learning to coexist. In this regard, Carbajal (2018), building on Fraser (2003), proposes three dimensions of school coexistence: inclusion, equity, and participation, which includes conflict resolution. Finally, research following the “whole-school” approach to improving coexistence face theoretical and methodological challenges due to the wide range of processes and domains involved (Debarbieux, 2012; Lopez et al., 2022). A theoretical-methodological tool, called the “Model of Coexistence” (Carbajal & Fierro, 2021), seeks to clarify areas and strategies for intervention in school coexistence (see Figure 1), aiming to “unravel the tangle

of disadvantages that interweave and feed into each other in biographical trajectories within the school space” as Saraví (2006) described.

Balance and Projections for Research on Coexistence

From the reviewed research, we can affirm that the issue of coexistence has become a fertile field of study in the educational sciences, consolidating itself as a relevant object of analysis that transcends disciplinary boundaries.

One of its **greatest contributions** lies in having installed school coexistence as a legitimate field of inquiry, fostering a series of theoretical and methodological innovations. This has enriched the conceptual frameworks with which the relationship between education, society, and subjectivity is analyzed, opening possibilities to question how schools operate as spaces for socialization and training for citizenship.

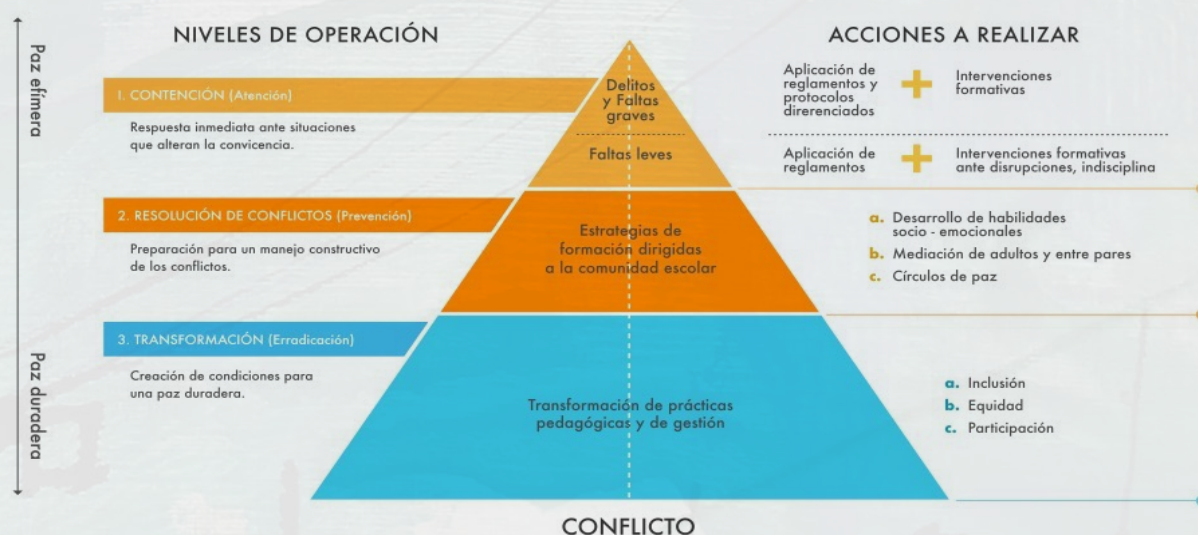


Figure 1. Coexistence model to address, prevent, and eradicate school violence.

Source: Carbajal and Fierro (2021). Permission granted to reproduce the figure.

In addition, research has made it possible to generate a **critical perspective** on school practices, by pointing out how exclusion, discrimination, and inequity are also reproduced in daily life within schools. It has emphasized the importance of pedagogy and management in shaping relationships, norms, and opportunities for participation. This has led to the recognition that schools are not neutral spaces, but rather settings that may either promote inclusion and peacebuilding or, conversely, reproduce violence and inequality.

At the same time, coexistence has proved to be a **field that bridges theory and practice**, as much of the research not only analyzes but also proposes devices for improving coexistence: programs, pedagogical strategies, institutional policies, and tools for participatory management. In this way, coexistence research has contributed to articulating diagnosis, intervention, and reflection.

However, **challenges remain**. Among them, we can highlight:

- The need to consolidate **conceptual clarity** to prevent semantic dispersion and to specify the difference between coexistence, school climate, socio-emotional development, and violence.
- The importance of producing **longitudinal and comparative studies** that make it possible to observe processes over time and across different contexts.
- The urgency of linking coexistence with **broader societal processes**, such as inequality, violence, and exclusion, situating schools within the socio-historical contexts in which they are embedded.
- The challenge of strengthening **participatory research methodologies**, involving teachers, students, and families not only as informants but as co-researchers.

In conclusion, coexistence research is still in the process of consolidation. Its future development requires theoretical rigor, methodological innovation, and social commitment, in order to contribute effectively to the construction of more inclusive, equitable, and peaceful educational communities.

References

- Bickmore, K. (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75(1), 40-44.
- Carbajal, P. (2018). *Building democratic convivencia (peaceful coexistence) in classrooms. Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence*. Tesis doctoral. Ontario Institute for Studies in Education, Universidad de Toronto.
- Carbajal, P. y Fierro, C. (2021). *Modelo de Convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. México: Secretaría de Educación de Guanajuato-Ibero León. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/354103346_Modelo_de_convivencia_para_atender_prevenir_y_erradicar_la_violencia_escolar
- Chávez, C. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Revista Posgrado y Sociedad*, 16(2), 1- 18.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Estudio Económico de América Latina y el Caribe*, 2024 (LC/PUB.2024/10-P), Santiago, 2024. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c196b300-7478-49a5-b69b-1a4e9e6f82f1/content>
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey, R. & Ortega-Ruiz, R. (2014). Convivencia escolar en España. Una revisión histórico-conceptual. *Revista Confluencia*, 2(2), 201-221.
- Debarbieux, E. (2012), "Las 'buenas prácticas' Violencia escolar y cuestiones culturales", en A. Furlán (ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp. 442-448.
- De la Rocha (2007) Espirales de desventajas: pobreza, ciclo vital y aislamiento social. En: Saraví, G.A. (ed.) *De la pobreza a la exclusión: Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 137-166
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO

- Fierro, C. y Fortoul, B. (2012). *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio*. México: SEP-CONACYT, UIA León. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486>
- Fierro, C., et al. (2024). Convivencia escolar: Un tema en construcción. En: A. J. Furlán, M. T. Prieto y N. E. Ochoa, *Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas de México*. Estados del Conocimiento 2012-2021 (pp. 50-103). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. In N. Fraser, & A. Honneth, *Redistribution or recognition? A political philosophical exchange* (pp. 7-109). London, UK: Verso.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Instituto para la Economía y la Paz (IEP). *Índice de Paz Global 2025*. Disponible en: <https://www.economic-sandpeace.org/global-peace-index/>
- López, V., Torres-Vallejos, J., Ortiz, S., Ascorra, P., González, L. & Cárdenas, K. (2022). Chilean public school administrators are not supporting whole-school approaches to school climate: a multilevel analysis. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2045628>
- Magendzo, A., Toledo, M. y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre
- Violencia Escolar (No 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Maloney, William F.; Melendez, Marcela; Morales, Raul. 2025. Informe Económico América Latina y el Caribe, Abril 2025: *Crimen Organizado y Violencia en América Latina y el Caribe*. World Bank. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/42889>
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-
28. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Nowicka, M. & Vertovec, S. (2014). Comparing convivialities: Dreams and realities of living-with-difference. *European Journal of Cultural Studies*, 17(4), 341-356. <https://doi.org/10.1177%2F1367549413510414>
- Onetto, F. (2003). La convivencia educativa: Despliegue temático abierto en el Foro Iberoamericano Subregional. OEI *Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*.
- Reguillo, R. (1996). Ensayo (s) sobre la(s) violencia(s): breve agenda para la discusión. *Signo y Pensamiento*, 15(29), 23-30.
- Saraví, G.A. (2007) Nuevas realidades y nuevos enfoques. Exclusión social en América Latina. En: Saraví, G.A. (editor) *De la pobreza a la exclusión: Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 19-53
- Wise, A. & Noble, G. (2016). Convivialities: An orientation. *Journal of Intercultural Studies*, 37(5), 423-431. <http://dx.doi.org/10.1080/07256868.2016.1213786>
- Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en la Educación*, 8(3), 93-132.
- Zurita-Rivera, U. (2024). Políticas, programas, legislación y otras acciones institucionales dirigidas a la violencia en escuelas mexicanas. En: A. J. Furlán, M. T. Prieto y N. E. Ochoa, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas de México*. Estados del Conocimiento 2012-2021 (pp. 676-745). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Where Meaning-Making and Belonging Converge: Shaping Inclusive Schools through Active Participation

TERRI MANNARINI

University of Salento, Italy

The Potential of Schools as Incubators of Social Cohesion, Dialogue, and Peace

In an era marked by polarization, sociopolitical fragmentation, and interpersonal disconnection, schools hold the potential to serve as incubators of social cohesion, dialogue, and peace. To cultivate inclusive and resilient communities that can prevent violence, schools must be conceived not merely as spaces of instruction, but as ecosystems of meaning-making, relationships, and civic participation.

Semiotic Capital: The Symbolic Architecture of Inclusion

At the core of a school's ability to foster inclusion and resilience lies its symbolic infrastructure, what scholars term "*semiotic capital*" (Salvatore et al., 2019). Semiotic capital refers to intangible and symbolic resources—values, narratives, attitudes, and interpretive frameworks—that enable individuals to connect with the collective, perceive the systemic dimension of life, and participate meaningfully in society. These symbolic universes, or emotionally charged generalized frameworks for interpreting reality, shape the way individuals—including students and teachers—perceive themselves, others, and institutions.

A survey conducted across 11 EU countries in 2018 (N = 4753) (Salvatore et al., 2018) identified five types of semiotic capital:

- **Ordered Universe:** A generalized positive attitude toward the world (institutions, services, future), perceived as trustworthy, with identification with transcendent values (e.g., justice, solidarity) and a sense of commitment.
- **Supportive Society:** A vision of society and institutions as responsive to individual needs; belief in the possibility of pursuing personal goals through a supportive system.

- **Interpersonal Bonds:** A positive and optimistic worldview, limited to the realm of interpersonal and affective ties.
- **Niche of Belonging:** Anchoring in primary networks, coupled with a negative view of the external world (pessimism, fatalism, lack of trust in institutions). Primary networks act as a refuge against anomic and threatening surroundings.
- **The World of Others:** A negative, dispossessed, and despairing worldview (generalized distrust, hopelessness, lack of agency, anomie).

Individuals differ in how they feel, think, and act because each person interprets reality through one of the symbolic universes active within their cultural environment. Whether they inhabit a symbolic universe of trust (e.g., an “ordered universe” or a “supportive society”) or one of despair (e.g., “the world of others” or a “niche of belonging”) significantly shapes their openness to dialogue and social cooperation.

Among these, two symbolic universes—the *ordered universe* and *supportive society*—are the most likely to convey adaptive forms of semiotic capital. Both are characterized by references to an ordered, systemic dimension of life, enabling individuals to recognize and value the relationship between the self and the supra-individual sphere of experience, which extends beyond personal experiences and primary bonds. Conversely, the other two universes—*interpersonal bonds* and *the niche of belonging*—are more likely to provide partially maladaptive forms of semiotic capital. While they generate significant identities and group cohesion, the “we” they create is perceived as protection against outsiders or as a source of affective hedonism. The sense of sharing does not extend beyond the boundaries of primary networks. Finally, *the world of others* emerges as a kind of semiotic black hole, offering no symbolic resources, cognitive scaffolding, or repertoires of meaning to help individuals make sense of their inner and outer worlds.

Therefore, a school that intentionally promotes adaptive symbolic universes can foster inclusive

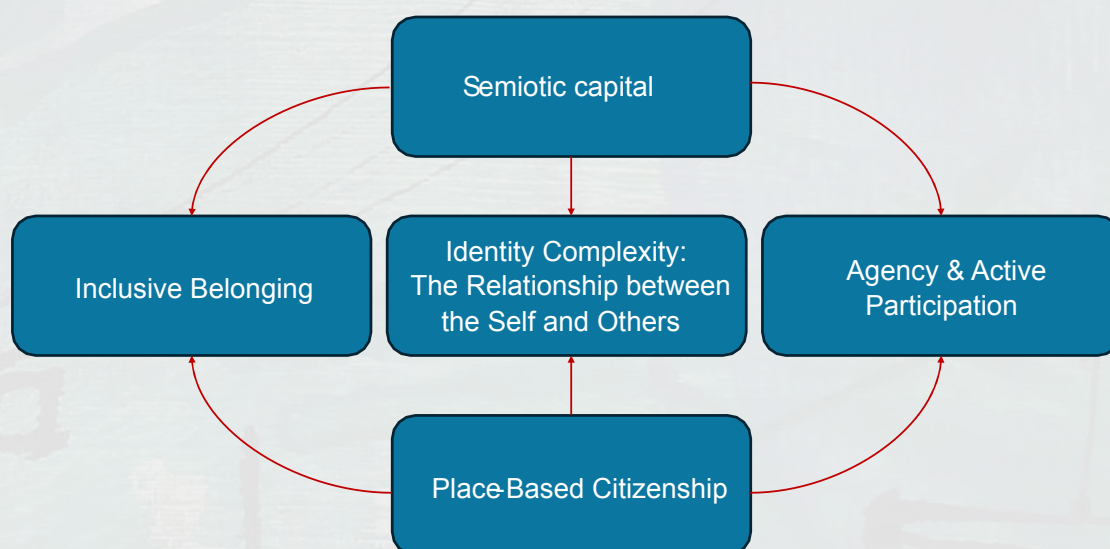


Figure 1. Promotion of Inclusive Semiotic Capital in Schools.

Source: Own elaboration

semiotic capital by cultivating a vision of society as responsive and worth engaging with—thus inviting students to invest both emotionally and cognitively in collective life.

Promoting Inclusive Semiotic Capital in Schools

The promotion of inclusive semiotic capital can be achieved through the following processes (see Figure 1).

a) Fostering Open Belonging

A fundamental pillar of inclusive school environments is social belonging. Schools can serve as laboratories to foster social identities that transcend narrow affiliations and exclusive membership (Mannarini & Salvatore, 2019). The relational dimension of education—friendship, peer groups, mentoring—provides the emotional bond that connects young people to society at large. However, these connections must extend beyond the private sphere.

Intermediate organizations, such as student organizations, clubs, civic associations, and community groups, act as essential mediators between private and public domains. They create opportunities for young people to develop identity-based, regulated, institutionalized, and public forms of participation. These experiences allow students to feel that they are not merely individuals in a classroom but members of a broader democratic community with shared goals and mutual responsibilities. By fostering these organizations and acting as intermediaries themselves, schools help young people move from interpersonal familiarity to social engagement, encouraging participation in debates and actions that benefit the common good.

b) Including the Other in the Self

Violence and exclusion often stem from rigid identity boundaries and simplistic “us versus them” categorizations. Developing social identity

complexity—the ability to maintain multiple overlapping group affiliations—can reduce prejudice and foster empathy. Schools are encouraged to cultivate environments where complexity is valued rather than feared.

Emotional competence, especially empathy, plays a central role. Research shows that empathy and future orientation are strong predictors of civic engagement among adolescents. Programs that help students recognize, express, and regulate emotions enhance their capacity to see the humanity in others (Metzger et al., 2018).

Interpersonal relationships can dissolve the boundary between self and other. By expanding our self and incorporating aspects of others into our self-concept, we are less likely to perceive them as threats (Aron & Aron, 1997). This principle can be applied in educational settings through cooperative learning, peer mentoring, and intergroup contact strategies. Encouraging students to build authentic relationships across differences—such as race, class, nationality, or socioeconomic background—allows schools to incorporate external groups within the self.

c) Promoting Agency and Subjectivity

It is crucial not only that young people feel they belong to a group, but also that they feel they matter (Rosenberg, 1985). Schools that promote agency and subjectivity empower students to take responsibility for their actions and ideas. Agency in education means providing students with real roles, responsibilities, and opportunities to shape their environment.

This empowerment operates on three levels: a) **Self-determination**: giving students opportunities to develop and test their skills, make decisions, and be recognized for their contributions; b) **Interpersonal significance**: cultivating a school culture where students feel recognized, valued, and cared for by peers and adults alike;

c) **Social significance:** helping students understand that their actions, no matter how small, can influence the wider community, and that their voices can shape policies, norms, and culture.

Experiential learning approaches are essential: activities such as project-based learning, service learning, and civic simulations that engage students in real-world problem solving transform passive learners into active citizens.

d) **Building Local Citizenship**

Finally, schools are physical spaces, and all activities that transmit belonging, shape the relationship between self and others, and support agency occur in tangible spaces.

The spaces in which we live, move, communicate, work, study, and socialize—essentially, the spaces in which we experience life—constitute the spatial extension of daily life, our everyday territories. They can shape citizenship, which is not merely a legal or political status but a lived experience forged through relationships and spaces.

Young people often occupy a liminal space in society, considered “emerging citizens.” Schools can challenge this narrative by promoting locational citizenship (Di Masso, 2015; Gray & Manning, 2022), whereby citizenship is exercised, shaped, and reshaped in everyday spaces through practice and experience in association with others. Young people need opportunities to use and share ownership of these territories, enabling investment in the social sphere, the wider community, and society, both psychologically and emotionally.

The spatial dimension of schooling—how students experience and utilize classrooms, hallways, playgrounds, and community spaces—profoundly affects their sense of belonging and capacity to act. Schools are territories where students can engage affectively, thereby constructing an adult identity rooted in public participation.

For this reason, investment in and care for physical infrastructure is civic. Public spaces should reflect plural identities and provide opportunities for interaction, expression, and co-ownership.

Together, spaces, relationships, and meaningful activities form the fundamental infrastructure to recognize and enhance young people’s subjectivity, and to provide the relational, cognitive, and semiotic resources necessary for developing adult and civic identities.

Conclusions and Recommendations

While much transformation must occur at the micro-level—in classrooms and peer groups—systemic policies play a crucial role. Strengthening the school environment to foster inclusion is not limited to preventing violence; it is about cultivating a generation of reflective, empathetic, and empowered citizens. By investing in semiotic capital, building symbolic universes of trust, fostering emotional and identity complexity, empowering agency, and constructing local citizenship, schools can become microcosms of a democratic society.

In this vision, dialogue is not merely a tool but a way of being, integrated into relationships, narratives, spaces, and policies shaping young people’s everyday experiences. Active participation of all members—students, teachers, educators, families, and communities—is not optional but essential.

References

- Aron, A., & Aron, E. (1997). Self-expansion motivation and including other in the self. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships* (2nd ed., pp. 251-270). Wiley.
- Di Masso, A. (2015). Micropolitics of public space: On the contested limits of citizenship as a locational practice. *Journal of Social and Political Psychology*, 3(2), 63-83.
- Gray, D., & Manning, R. (2022). Constructing the places of young people in public space: Conflict, belonging

and identity. *The British Journal of Social Psychology*, 61(4), 1400-1417.

Mannarini T., & Salvatore, S. (2019). Making sense of ourselves and others: A contribution to the community-diversity debate. *Community Psychology in Global Perspective*, 1(5), 26-37.

Metzger, A., Alvis, L. M., Oosterhoff, B., Babskie, E., Syvertsen, A., & Wray-Lake, L. (2018). The intersection of emotional and sociocognitive competencies with civic engagement in middle childhood and adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(8), 1663-1683.

Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. *The Development of the Self*, 1, 205-46.

Salvatore, S., Fini, V., Mannarini, T., Valsiner, J., & Veltri, G. (2019). *What future for Europe? Symbolic universes in the time of (post)crisis*. Springer.

Salvatore, S., Fini, V., Mannarini, T., Avdi, E., Battaglia, F., Castro-Tejerina, J., Ciavolino, E., Cremaschi, M., Kadianaki, I., Kharlamov, N.A., Krasteva, A., Kullasepp, K., Matsopoulos, A., Meschiari C., Mossi, P., Psinas, P., Redd, R., Rochira, A., Santarpia, A., Sammut, G., Valsiner, J., Veltri G.A., & Valmorbida, A. (2018). Symbolic universes between present and future of Europe. First results of the map of European societies' cultural milieu. *PLoS ONE*, 13(6): e0200223.

How can school environments be strengthened to foster inclusive and resilient communities?

CLAIRE MONKS

University of Greenwich, United Kingdom

Bullying as an international concern

When considering the prevention of violence in schools, the World Health Organization has highlighted bullying as a particular concern at the international level (Cosma et al., 2024). For instance, recent reports from several countries in Europe, Canada, and Asia indicate that approximately 11% of young people report having experienced bullying and 15% report cyberbullying (Cosma et al., 2024). These experiences are cited as factors that have both short- and long-term impacts on young people's well-being, including risks of reduced mental well-being and physical health problems that persist into adulthood (Hughes et al., 2017; Jadambaa et al., 2019).

Building relationships and strengthening community is vital in supporting children and adolescents in the development of positive and high-quality bonds. Since the pandemic, researchers have noted that young people report difficulties in peer relationships (Magis-Weinberg et al., 2024), although the long-term effects remain unclear. High-quality relationships protect children from becoming involved in bullying situations, whether as perpetrators or victims, and are associated with positive outcomes in long-term development (Sakyi et al., 2015). Marcos teóricos para fortalecer los entornos esco

a) *Ecological Systems Theory*

The Ecological Systems Theory (Bronfenbrenner, 1979) is useful for considering how school environments can contribute to the prevention of violence. Bronfenbrenner's perspective emphasizes the importance of the context in which the child develops. Although individual factors influence development, this occurs within a broader context that also exerts an impact. Such systems include, at the micro-level, interactions with peers, school staff, and family members, and at broader levels, political and social aspects. The model acknowledges the interaction among these levels, as well as changes that occur over time.

In this sense, to foster a school environment that prevents violence, the theory indicates that interventions must operate at multiple levels: students, peer groups, school staff, families, and the wider community (Merrin et al., 2018).

b) Social Learning Theory

Based on the ecological perspective, Social Learning Theory (Bandura, 1977) posits that behaviors and attitudes can be learned through observing others, both positively and negatively. This highlights the importance of adults in children's lives, including parents, caregivers, and school staff, as behavioral role models. Therefore, both parents and school staff should be actively involved in intervention programs.

Peer relationships also generate social learning. Homophily (the tendency to associate with those who are similar) implies that children who behave aggressively tend to associate with others who display similar behaviors. These friendships reinforce such behaviors over time. Hence, it is important to consider the quality of friendships, as positive bonds reduce the likelihood of becoming involved in bullying (Kendrick et al., 2012).

A Whole-School Approach: The Importance of Involving the Entire Educational Community

The ecological perspective shows that the various systems surrounding students influence the promotion or reduction of violence. Research such as that by Merrin et al. (2018) demonstrates that family and school factors are associated with the perpetration of bullying. Thus, an approach that includes all members of the educational community is recommended.

a) Students and Peer Relationships

Some anti-bullying programs work directly with students to strengthen their socio-emotional learning (SEL) skills. These interventions help

identify and regulate emotions, thereby reducing aggressive behaviors (Kemple et al., 2019).

Bullying is a group phenomenon: some bystanders reinforce the perpetrator (pro-bullying), while others support the victim (anti-bullying) (Salmivalli, 2010). Interventions such as the KiVa program have shown promising results by working with these dynamics (Hye-Young & Salmivalli, 2021).

b) School Staff

It is essential to include all staff, both teaching and non-teaching (administrators, assistants, playground supervisors, etc.). They contribute to creating a positive climate and to modeling appropriate responses to bullying. Training teachers and increasing their confidence in teaching about healthy relationships is key (Monks & Maunder, 2024).

c) Families and Caregivers

Parents serve as role models and reinforce what is learned at school. Studies show that their participation in intervention programs increases effectiveness (Gaffney et al., 2019). Although their involvement is often limited (attending information sessions, receiving materials), this continuity between school and home is essential.

d) Community and Society

Finally, anti-bullying efforts require political support: including education on healthy relationships and violence prevention in national or regional curricula.

Final Considerations

Any intervention must be appropriate to the age and developmental stage of the students. Bullying in early childhood differs from that in adolescence (Monks & O'Toole, 2021). Therefore, programs should be tailored to the needs of each age group and should accompany students

throughout their educational trajectory, from preschool to university.

Conclusions and Recommendations

Bullying constitutes a public health issue. The WHO emphasizes the need to constantly monitor levels of violence and to act in alignment with the 2030 Sustainable Development Goals.

Research shows that it is essential to involve the entire educational community (students, peers, school staff, families, and the wider community) in order to prevent bullying and violence, and to support children and young people in developing skills that strengthen positive relationships.

References

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cosma, A., Molcho, M., & Pickett, W. (2024). A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. *Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/376323>. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO
- Gaffney, H., Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *Int Journal of Bullying Prevention* 1, 14–31 (2019). <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Hughes, K., Bellis, M.A., Hardcastle, K.A., et al. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *Lancet Public Health*, 2, e356–e366
- Hye-Young, Y., & Salmivalli, C. (2021). The KiVa anti-bullying program: from nationwide rollout to international implementation. In P. K. Smith & J. O'Higgins-Norman (Eds). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying*, 2, p. 430–449. Chichester, West Sussex: John Wiley.
- Jadambaa, A., Thomas, H. J., Scott, J. G., Graves, N., Brain, D., & Pacella, R. (2019). The contribution of bullying victimisation to the burden of anxiety and depressive disorders in Australia. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 29, e54
- Kempe, K.M., Lee, I. & Ellis, S.M. The Impact of a Primary Prevention Program on Preschool Children's Social-Emotional Competence. *Early Childhood Educ J* 47, 641–652 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00963-3>
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35, 1069–1080. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.014>
- Mason, S. & Woolley, R. (2019). *Relationships and Sex Education 3–11: supporting children's development and wellbeing*. 2nd Edition. Bloomsbury.
- Merrin, G. J., Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2018). Applying the social-ecological framework to understand the associations of bullying perpetration among high school students: A multilevel analysis. *Psychology of Violence*, 8(1), 43–56. <https://doi.org/10.1037/vio0000084>
- Monks, C. P., & Maunder, R. (2024). Healthy relationships education – it's not all about sex! A commentary on the importance of children's friendships within the pastoral curriculum. *Pastoral Care in Education*. ISSN 0264-3944 (Print), 1468-0122
- Monks, C. P., & O'Toole, S. (2021). Bullying in preschool and infant school. In P. K. Smith & J. O'Higgins-Norman (Eds). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying*, 2, p. 3–19. Chichester, West Sussex: John Wiley.
- Rosen, L. M., Scott, S. R., & Kim, S. Y. (Eds.) (2020). *Bullies, victims and bystanders*. Cham, Switzerland: Palgrave.
- Sakya, K. S., Surkan, P. J., Fombonne, E., Chollet, A., & Melchior, M. (2015). Childhood friendships and psychological difficulties in young adulthood: An 18-year follow-up study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24, 815–826. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0626-8>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

02

**Educational Dialogue:
The forms of violence that
challenge educational
communities**

ENG

GUIDING QUESTION

How can educational policies, pedagogical practices, and community participation be articulated to prevent and reduce school violence, considering both its structural roots and the individual and cultural dynamics at different levels of the educational system?

DRA. CLAUDIA CARRASCO AGUILAR

University of Malaga, Spain.

Violence is a social construction, and this premise does not exclude the violence that occurs in the school setting. From Bronfenbrenner's social-ecological perspective on human development, to state that violence is a social construction means that it must be interpreted within its micro, meso, macro, and exo-social contexts, avoiding its reduction to a few explanatory elements situated at limited levels of the socio-educational fabric (Boxer et al., 2012; Klun et al., 2025; Silva et al., 2021).

Its complexity requires us to observe it carefully, analyze it, and contextualize it, interpreting the invisible messages it conveys. For this reason, understanding school violence implies understanding violence that occurs *"from"* the school, *"in"* the school, and *"towards"* the school. When we speak of violence *from the school*, we refer to a diffuse, symbolic violence that reflects forms of oppression originating in the exo- and macro-social contexts, and which both educational policies and institutions should be responsible for addressing.

When we speak of violence *in the school*, the role of the social and community context immediately emerges; this is a locally situated violence that enters the school but originates outside of it. Finally, when we speak of violence *towards the school*, individual and family factors interact in producing forms of aggression directed at school property or figures of authority, denouncing the lack of trust in the educational institution as a guarantor of rights and a protective space in a highly hostile world (Kaplan & García, 2015). These—and other—forms of violence express a social pain that originates beyond the classroom walls, but which can be repaired within them (Kaplan et al., 2023).

This educational dialogue places at the center the debate around conceptual and practical reductionisms. It seeks to show, through comparative evidence, that it is not possible to speak of a

single form of violence, nor is it possible to define violence without intertwining its structural roots with individual, family, and culturally situated dynamics, which must be jointly addressed not only for understanding but also for intervention.

This is a call to avoid reductionisms and to recognize that school violence involves children and young people, as well as the adults inside and outside of schools, challenging society as a whole to assume collective responsibility within the social project of which education is a part.

References

- Boxer, P., Huesmann, L. R., Dubow, E. F., Landau, S. F., Dvir Gvirsman, S., Shikaki, K., & Ginges, J. (2013). Exposure to violence across the social ecosystem and the development of aggression: A test of ecological theory in the Israeli-Palestinian conflict. *Child Development*, 84(1), 163–177. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01848.x>
- Kaplan, C., García, P., & Szapu, E. (2023). El dolor social en la escuela. Un análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de reparación. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 1(34), 83–103. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-393>
- Kaplan, C., & García, S. (2015). Capítulo 4. Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos. En C. Kaplan (Dir). *Violencias en Plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 105–204). Miño y Dávila.
- Klun, M., Frangež, D., & Bučar Ručman, A. (2025). Addressing Violence Against Parents and Peers and Violence in Schools Through the Perspective of Ecological Theory. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 15(2), 227–247. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1681>
- Silva, G. R. R. E., Lima, M. L. C., Acioli, R. M. L., & Barreira, A. K. (2021). A influência da violência familiar e entre pares na prática do bullying por adolescentes escolares [The influence of family and peer violence in the practice of bullying among school adolescents]. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(suppl 3), 4933–4943. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.20632019>

Community Psychology: Fostering a Democratic Climate and Combating Violence in Schools

CATERINA ARCIDIACONO

Universidad Federico II, Italia

The Problem of Psychologists in Schools

Traditionally, within the educational sphere in several countries, psychologists are often asked to support, enhance, and improve students' academic performance. Their objectives are centered on addressing students' personal deficiencies and improving their individual assessments and grades. Psychologists are requested to carry out a sort of remedial intervention aimed at ensuring the acquisition of educational outcomes and specific knowledge by students. Psychological intervention in schools and universities thus appears to be directed primarily toward helping students achieve better grades.

In contrast, the focus of community psychology is primarily on the relational and contextual climate of education: the goal is the acquisition of mutual trust, connection, and the sharing of time and opportunities. From this perspective, the school climate must be improved, and the institution should be transformed into an educational community. Therefore, bullying, cyberbullying, dating violence, and group violence in schools must be regarded as the "tip of the iceberg" of a social context characterized by a lack of connections and positive, reciprocal relationships, in which social fragmentation and exclusion are widespread or even predominant.

A Community Psychology Approach: Theoretical Framework

A community psychology approach to promoting school climate and addressing violence in schools encompasses two main assumptions:

a) School well-being is not an individual matter

Social determinants such as economic inequality (Orford, 2025), social exclusion, and life events at the individual level (personal illnesses), relational level (violence, trauma, and loss), and social level (wars, environmental disasters)—together with

their interconnections—are part of both the individual and social domains, and they also affect students' lives and school well-being. According to Isaac Prilleltensky (2012), an ecological model of well-being takes into account the interrelations among individual, relational, organizational, and cultural factors. Furthermore, Prilleltensky's model advocates for social justice and equity, drawing upon liberation psychology (Ciofalo, 2022), which addresses systemic issues that perpetuate oppression and seeks to create fairer environments for all communities. Within this framework, we situate our approach to school interventions.

A Contextual Approach to Community Psychology as a Heuristic and Operational Model for Enhancing School Well-being

In the field of education, Donata Francescato is the scholar who most thoroughly addresses contextual well-being in schools (Francescato & Tomai, 2025; Francescato & Putton, 2022). Drawing on decades of international research and practice, her work highlights how community psychologists contribute to reducing school dropout, cyberbullying, substance abuse, and sexual violence during school years. Indeed, they promote grassroots networking, education for democracy, informed and thoughtful approaches to sexuality, mutual support, and a planetary sense of community essential to confronting environmental degradation. Based on Francescato's research and intervention experience, one of the goals of psychological intervention in schools should be the pursuit of socio-emotional education, specifically:

“1. To improve communication between adults (teachers, parents, educators, etc.) and children, the methodology applied is that proposed by Gordon (1974; 1979), which involves the use of three techniques: I-messages, active listening, and the “no-lose” method.

2. To foster relationships among class group members, particularly to increase mutual knowledge and provide a different relational space, the technique of “circle time” is applied;

3. To enhance children's understanding of experiences, sensations, attitudes, feelings, and fantasies, a set of psychomotor exercises is used with the aim of developing the ability to connect with and recognize emotions, focusing on oneself, the external environment, and relationships with others (Francescato, Putton, & Cudini, 1986). In recent years, we have also employed generational and personal novels. (Francescato & Tomai, 2025, pp. 222–223)}

Her intervention methods are summarized and described in detail in English (see *Fostering Brighter Futures*, particularly chapters XII and XIII on school intervention), enabling readers worldwide to acquire knowledge of this Italian experience and actively contribute to building a better world for all. Furthermore, our research experience on gender-based sexual violence in various social settings reinforces the need for school interventions to increase social respect, including within young people's romantic and intimate relationships (Arcidiacono & Di Napoli, 2021, 2012; Di Napoli et al., 2019).

Promoting the Conditions for Well-being through Action Research

The scientific literature highlights that signs of distress are highly prevalent within the academic and educational community, particularly among students (Flett, 2018; 2022). This is further supported by recent research data on the contingent discomfort experienced by administrative and teaching staff (Esposito et al., 2022). Over the years, our team has investigated well-being specifically within the university context (Arcidiacono & Di Martino, 2016; Esposito et al., 2022, 2024; Novara et al., 2022). Within this field, a

proactive perspective has ultimately led to a systematic meta-analysis of more than 56,000 international studies on university well-being (Di Martino et al., 2025, in press), which identified the factors that may foster well-being across the academic community, including teaching staff, administrative staff, and students.

From this study, the centrality of relationships—particularly in academic contexts—emerges as the most effective measure for reducing conditions that may evolve into dramatic outcomes such as suicide, as well as for promoting the concept of *mattering*, which refers to individuals' perception of being important to others with whom they interact and to the academic community to which they belong (Prilleltensky, 2020).

Therefore, our aim is to promote conditions of well-being within educational and academic institutions through participatory and interactive action research with representatives of the institution in question, in order to identify strengths and problematic areas. The goal is to raise awareness among all members of the university or school context regarding the skills needed to actively promote and support actions that enhance both individual and collective well-being within the educational environment, and to propose a model of best practices for fostering community well-being that can be transferred to other educational settings.

Our national research team has developed interactive methodologies for group interventions aimed at identifying the strengths and weaknesses of the university community, using participatory methodologies of interaction and group elaboration (Arcidiacono et al., 2021a, 2021b). Giving voice to individuals, particularly those from marginalized or excluded backgrounds, is a primary goal of community psychology. To this end, at the international level, this approach has developed various intervention methodologies that facilitate the expression of emotions,

lived experiences, and cognitions within group interactions. La Palma (2001, 2012) proposes the nominal group technique, which consists of group interactions through which individual experiences and cognitions are named in a broader process of recognition and sharing (La Palma et al., 2017).

The aim of community psychology is not the individual well-being of people, the resolution of their distress, or the academic success of students. Its goal is more ambitious: a) to serve as a catalyst for change toward well-being beyond the strictly individual dimension; b) to identify relational, organizational, cultural, and legal variables; and c) to pursue the principles of equity, dialogue, and participation.

This is the multidimensional systemic ecological approach referred to by Orford (2008), Amerio (2000), and Prilleltensky (2008). In this sense, within the framework of interventions for students' psychological well-being, the focus is not on the individual, but rather on all possible interventions that enhance the institutional response in promoting students' well-being in a collective and participatory manner. This is achieved primarily by giving voice to discomfort and potential resources, facilitating and supporting moments of exchange, and identifying, amplifying, and improving potential actions and interventions.

In this regard, the following are proposed: a) initiatives to provide information on guiding principles for well-being (at the University of Federico II, for example, a code of conduct is in place addressing the various institutional components and, in particular, students); b) systematic reviews of the literature on university well-being (Di Martino et al., 2025); and c) initiatives to support the identification of individual and collective resources and strengths through interactive diagnostic tools.

What does this mean? This approach functions as a tool to create better conditions for well-being in peer relationships, between students and faculty, and across the entire university/school organization, by activating and facilitating group work (focus groups, literary cafés, photo-based brainstorming, and photographic dialogue) with the aim of gathering students' opinions. It allows for demand analysis with ad hoc groups, formulating hypotheses for interventions that involve all available stakeholders. It also enables the initiation of interaction in group work contexts among peers, between different institutional components (faculty, students, technical and administrative staff), in relationships with administrators and central offices, upon the suggestion of individuals and structures. It promotes support for school classes, groups, student organizations, departments, and degree programs, and creates support activities for equality bodies, joint committees, and advisory committees.

Specifically, my team developed the following five interventions:

1) Within the Federico II Proben project, a workshop called "OPEN SPACE INTERCONNECTION" was conducted (see: <https://www.staichill.it/event/collaborative-escape-room-day/>). This is an "Open Space to promote awareness of relational and environmental dimensions" aimed at fostering mutual understanding in the university context and the acquisition of relational and environmental awareness and skills, with the goal of improving responsible coexistence and actions that promote collective well-being. The Open Space methodology encourages a more active, inclusive, and aware university community, exploring how our relationships and the context in which we live can influence our well-being; developing skills to manage group work and share innovative proposals; developing communication skills; and discovering, rediscovering, and enhancing our personal resources. These

activities were designed as meetings intended to promote the co-construction of well-being and collaborative processes, specifically as a space dedicated to group work with students from various universities who, after voluntary registration, had the opportunity to attend the workshop itself (Procentese et al., 2025).

2) The "Listening Shelter" intervention: reflective group conversations for internal institutional exchange aimed at improving the quality of interactions and mutual respect (Arcidiacono et al., 2025). This intervention not only offers guidance for individual cases but also, through group work and exchange, seeks potential initiatives and strategies to improve organizational well-being in the university environment. Using specific community psychology group facilitation methods, it addresses issues related to creating a positive university climate and, in particular, the principles of respect, equity, and justice in individual relationships among peers and across different roles. It addresses the issue of combating harassment and sexual harassment, supporting the overcoming of vulnerabilities and promoting resilience. These groups are conducted using group interaction methods that vary depending on the number of participants (a minimum of 15 per group up to a maximum of 100). Initiatives can be proposed for specific groups, classes, or departments, for which the composition of the groups will be determined based on the tasks of joint committees, advisory purposes, or other specific objectives.

3) "Cards for University Well-being: Student Knowledge for University Well-being" have been created (Di Napoli, Agueli, Arcidiacono, 2025). The aim of using these cards is to create opportunities for the production of new knowledge and thereby facilitate the identification of innovative actions in a participatory and shared manner. The well-being cards are a useful tool to maximize the benefits of group work, facilitate collective processes, and support individuals in building

both individual and organizational well-being. We have created cards that, thanks to participatory reflective methodologies, support group work and interaction. Playing the cards in groups helps to uncover hidden connections and develop shared ones. Their use supports groups and organizations in building shared objectives and achieving them.

4) We have carried out a national-level study aimed at detecting attitudes towards sexual harassment in educational institutions (Di Napoli, Agueli, Mezzalira, Balsamo, Miscioscia, Arcidiacono, Bochicchio, submitted to the *Journal of Community and Applied Psychology*).

5) We are conducting an ambitious action-research project in schools, among adolescents, to identify their views on gender and romantic relationships in our patriarchal society, as well as their social references and influential figures they follow in the media. This is a completed preliminary objective for the creation of a series of videos (documentary, advertisements) which, based on the information collected, will be able to reach the younger audience to combat gender stereotypes of male supremacy and promote respectful relational behaviors towards women and individuals (Del Buono, doctoral research project).

Conclusions and Recommendations

How can an institutional intervention be carried out to reduce discrimination and exclusion at school and contextual levels? By promoting debate and the exchange of good practices to improve the relational climate in the management of the school community. I recommend organizing debate groups following these steps:

1. Design debates based on the most recent and updated systematic review on university well-being, introducing key topics related to relational climate and well-being.

2. Observe and identify the dimensions and processes that characterize the contexts in which the activity takes place, as well as the relational resources and skills that should be implemented to foster well-being processes.

3. Encourage the exchange of good practices between different educational entities.

4. Identify key points to generate proposals that promote change.

Through group work and exchange, possible initiatives and strategies will be identified to improve organizational well-being within the school/university.

Based on our research and interventions in university contexts, I recommend developing a contextual intervention in schools focused on:

1. Detecting the strengths and weaknesses of the school system through a context diagnosis, that is, a community profile according to the methods of Francescato mentioned above (Francescato, Tomai, 2025).

2. Carrying out preventive interventions, taking into account and supporting the needs of individual students by offering them counseling, shelter, and guidance.

3. Including consultations for single students to obtain psychological support with a view toward social change. Therefore, school rules should be applied to improve a more positive school climate, better teacher-student relationships, and a renewed school organization.

4. Addressing issues related to creating a positive school climate, particularly the principles of respect, equity, and justice in individual relationships among peers and across different roles, through the use of group facilitation methods typical of community psychology.

References

- Agueli, B., Celardo, G., Esposito, C., Arcidiacono, C., Procentese, F., Carbone, A., Di Napoli I. (2022). Well-Being of Lesbian, Gay, Bisexual Youth: The Influence of Rural and Urban Contexts on the Process of Building Identity and Disclosure. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, art. 787211, doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787211>
- Agueli, B., Fantinelli, S., Esposito, C., Arcidiacono, C., Ingusci, E., Mannarini T., Toto, G. A., Di Napoli, I. (2023). The representations of well-being and expectations among academic and administrative staff in the post-Covid phase: An Italian case study. 298, *BPA*, 1-15, DOI: <https://doi.org/10.26387/bpa.2023.00014>
- Amerio P. (2000), *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna.
- Arcidiacono C., De Piccoli N., Mannarini T., Marta E.(eds). (2021a). *Psicologia di Comunità* Vol1. Franco Angeli Editore, Milano.
- Arcidiacono C., De Piccoli N., Mannarini T., Marta E.(eds). (2021b). *Psicologia di Comunità* Vol2. Franco Angeli Editore, Milano.
- Arcidiacono, C., & Di Martino, S. (2016). A critical analysis of happiness and well-being. Where we stand now, where we need to go. *Community Psychology in Global Perspective*, 2(1), 6-35. <https://doi.org/10.1285/i24212113v2i1p6>
- Arcidiacono C., & Di Napoli I. (2012). *Sono caduta per le scale*. Milano: Franco Angeli.
- Arcidiacono C., & Di Napoli I. (2021). *Violent dad in child shoes: a moment before: ViDaCS serious game in a multi-dimensional action research promoting awareness about gender-based violence perpetrators*. Ed. Fedoa University Press. <http://www.fedoabooks.unina.it/index.php/fedoapress/catalog/book/222>
- Arcidiacono, C., S, Di Napoli I., Agueli, B., Lombardi D., Toto, G., Arcidiacono, C. (2025). *Well-being in Higher Education: A Meta-Study of Theories and a Proposal of CORE principles, (Manuscript submitted for publication)*.
- Ciofalo N. (2022). Making the road camminando de otra manera: Co-constructing decolonial community psychologies from the Global South. *Am J Community Psychol*. 2022; 69:426-435. DOI: <https://doi.org/10.1002/ajcp.12562>
- Di Napoli I., Agueli, B., Arcidiacono C., (2025). The Knowledge of Students for the Well-Being of Universities". Interactive, Relation tool. (Manuscript in press).
- Di Napoli, I., Procentese F., Carnevale, S., Esposito C., & Arcidiacono C. (2019). Ending Intimate Partner Violence (IPV) and Locating Men at Stake: An Ecological Approach. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, **2019**, 16, 1652; <https://doi.org/doi:10.3390/ijerph16091652>
- Esposito C., Agueli B., Arcidiacono C., di Napoli I. (2022). Remote working during the COVID-19 pandemic: A study on the emotional and relational experience and on the well-being of Italian university scholars and clerks. *Psychology Hub*, XXXIX, 1, 47-54 DOI: 10.13133/2724-2943/17578
- Esposito, C., Agueli, B., Fantinelli, S., Toto, G.A., Ingusci, E., Arcidiacono, C., Di Napoli, I., (2024). "Desideri e aspettative di benessere nella comunità accademica. L'indagine esplorativa del progetto. *Rivista di psicologia di comunità* <https://www.francoangeli.it/riviste/articolo/75491>, pp.44-65. DOI: <https://doi.org/10.3280/PSC2023-002003>
- Esposito, C.; Agueli, B.; Arcidiacono, C.; Di Napoli, I. (2024). COVID-19 and University Students' Well-Being: An Ecological and Multidimensional Perspective on Post-Pandemic Effects. *Behav. Sci.* 2024,14,938. <https://doi.org/10.3390/bs14100938>
- Francescato D., Putton A. (2022). *Star bene insieme a scuola* (re-edition). Roma. Carrocci Editore.
- Francescato D., Tomai M. (2025). *Fostering brighter futures*. WM Books, <https://www.donatafrancescato.it/>
- La Palma A.I., Agis M.J., Matellán M.S. (2017) Vínculo Universidad-Escuela-Comunidad. El Desafío de la participación en la educación In AA.VV . Investigación diagnóstica con enfoque participativo, pp.121-146. Noveduc Trabajo social
- Lapalma A. I. (2012). Psicología comunitaria. Niveles múltiples en los procesos de intervención comunitaria. In Zambrano, A. et al., *Teoría y práctica de la acción comunitaria*, pp.73-94, Ril Editores, Santiago.
- Lapalma, A. (2001).El escenario de la Intervención Comunitaria. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 10 (2), 61-70.
- Novara, C., Guazzini A., Cardinali, P., Arcidiacono, C., Agueli, B., De Piccoli, N., Di Napoli I., Fedi, A., Guidi, E., Gonzalez Leone, F., Marta E., Marzana, D., Merlingolo, P., Migliorini, L., Procentese, F., Rollero, C., and Esposito C. (2022). Distance Learning during the COVID-19 Pandemic: Resources, Obstacles, and Emotional Implications for Italian Students in Higher Education, *WORLD FUTURES* <https://doi.org/10.1080/02604027.2022.2133529>
- Orford J. (2008)., *Community Psychology: Challenges, Controversies and Emerging Consensus*, Wiley, Chichester.

Orford J. (2025). *The Psychology of Economic Inequality*. Palgrave Macmillan.

Prilleltensky, I. (2003) Understanding, resisting, and overcoming oppression: Toward psychopolitical validity, *American Journal of Community Psychology*, 31, 195-202.

Prilleltensky, I. (2008) The role of power in wellness, oppression, and liberation: the promise of psychopolitical validity. *JOURNAL OF COMMUNITY PSYCHOLOGY*, VOL. 36, NO. 2, 116-136 (2008) DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.20225>

Prilleltensky, I. (2012). Wellness as fairness. *American journal of community psychology*, 49, 1-21.

Prilleltensky, I., Dietz, S., Zopluoglu, C., Clarke, A., Lipsky, M., & Hartnett, C. (2020). Assessing a culture of mattering in a higher education context. *Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education*, 5, 58- 104. <https://doi.org/10.28945/4539>

Procentese F et al., (2025). "Open space and new interconnections" at: Symposium University as Community: Wellbeing and voices in higher education. ECPA Conference "Building community strengths in uncertain times, Lisboa, ISPA, 23-25 July 2025 (Manuscript in press).

Experience, Practice, and Evidence: Keys for the Prevention and Intervention of School Violence and Cyberviolence

ROSARIO DEL REY

Universidad de Sevilla, España

School Violence and Cyberviolence

Educational centers are, in principle, privileged contexts for the integral development of students. However, this reality is far from universal. For some children and adolescents, school can represent a space of vulnerability, marked by experiences of violence perpetrated by peers or even by relevant adult figures. With the advent of digital technologies, violence has transcended the limits of face-to-face relationships, giving rise to new forms of aggression such as cyberbullying, cyberhate, and non-consensual sexting. These expressions of cyberviolence extend the suffering of victims beyond the educational context, amplifying their emotional, psychological, and social impact. Added to this is the frequent normalization of these practices or the lack of tools for their detection and management. Given this scenario, it is essential to analyze school violence from a comprehensive perspective that also considers its digital dimension and promotes strategies for prevention, awareness, and response that ensure safe and respectful environments for children and adolescents.

Joint Construction of School Coexistence (Convivencia Escolar) and Cybercoexistence (Ciberconvivencia)

School violence has been widely studied by the scientific community, especially bullying. In response to this problem, psychoeducational research and intervention have focused their efforts on improving school coexistence, understood not as the mere absence of conflict, but as a collective construction based on respect, participation, inclusion, and the democratic management of interpersonal relationships. From this perspective, significant efforts have been dedicated to the “Building Coexistence (convivencia)” model to prevent violence, characterized by the participation of students and families, the strengthening of peer belonging,

and the development of teacher competencies, among other elements. Currently, it is recognized that addressing violence in all its forms requires a comprehensive approach that allows intervention at all levels and contexts within the educational community.

In this sense, the implementation of practices based on scientific evidence becomes indispensable, as they allow for the design of effective and sustainable interventions, grounded in empirical data and previously validated results. This approach reinforces the guarantee that the strategies adopted do not respond merely to experiential criteria or unplanned actions, but to rigorously evaluated models that have demonstrated positive impact on promoting coexistence and reducing violence. Moreover, the use of evidence-based practices improves decision-making by teachers and school leadership teams, providing concrete, systematic, and evaluable tools aimed at constructing safe, respectful, and inclusive school environments for the entire educational community.

However, for the measures implemented to be sustainable and effective, it is essential to consider the prior experience of educational centers, their specific contexts, and the competence of the teaching staff. Teacher and educational agent involvement must be active, while also receiving support from specialized external teams that provide training and guidance based on scientific evidence. At the same time, the students' voice must occupy a central place in the design and implementation of intervention strategies, given that they often perceive that institutional actions do not respond to their experiences or concrete needs.

In recent years, it has become essential to extend the focus to social networks and virtual environments, including the new challenge of cybercoexistence. This approach implies a decisive educational action that integrates the development

of ethical and emotional digital competencies, involving educational centers, families, and other social agents in a coordinated manner. Only in this way will it be possible to build safe, inclusive, and protective environments, both in physical and virtual spaces, for children and adolescents.

Empirical Evidence as a Reference in Decision-Making

Our research team has developed, validated, and transferred to educational public policy various psychoeducational programs aimed at preventing school violence and cyberviolence (Del Rey, R. et al., 2018; Espino, E. et al., 2023; Ojeda, M. & Del Rey, R., 2019).

Among them, two proposals stand out for being widely implemented and evaluated in educational centers: the *ConRed Andalucía* Program and the *Asegúrate* Program. Both have been designed from a comprehensive approach and based on tested theoretical models, aiming to promote positive coexistence in school and digital environments.

The ConRed Program is based on the theory of normative social behavior, assuming that behavior is strongly influenced by the social conventions perceived in one's environment. It has therefore been designed around three axes: legal norms, analyzing norms and consequences of one's own and others' actions; social expectations, promoting critical awareness regarding Internet use, personal information control, and the repercussions of language in virtual environments; and group identity, debating the moral effects of cyberviolence. The ConRed approach is holistic, working simultaneously with students, teachers, and families. Its evaluation was carried out using a quasi-experimental design with the participation of 893 students, as well as their respective teachers and families. Results showed a decrease in risk factors such as Internet dependency and a strengthening of protective factors

such as empathy, school climate, and awareness of virtual risks. From an intervention standpoint, there was a decrease in the prevalence of bullying and cyberbullying, both in terms of aggression and victimization. Program impacts varied according to gender and role of involvement. Generally, boys showed more noticeable improvements in reducing both face-to-face and digital bullying, while girls showed a more significant increase in affective empathy, especially in cases of cybervictims and cyberperpetrators.

Given its demonstrated success, an agreement was formalized with the Consejería de Educación de Andalucía to scale this initiative to the regional level under the name ConRed Andalucía. To this end, a pilot project was developed in which 64 educational centers participated, representing all provinces, and in each of them a driving team was created composed of teachers, management staff, guidance counselors, families, and students from the final years of secondary education. The implementation process consisted of progressive training, in which the research team designed materials for each of the six program sessions, and the driving teams received specific training on how to apply them in their center. In subsequent sessions, difficulties encountered were shared and strategies adjusted. As a result, 25 adapted versions for primary education and 16 for secondary education were created, taking into account the diversity of school contexts.

During the years of implementing the ConRed Andalucía Program, significant advances have been made for its continuous improvement. For example, ConRed Families was designed, a specific component aimed at parental training, with three versions (short, medium, and long) allowing participation to be adjusted according to each family's available time. Additionally, the ConRed-Inclusive component was designed to make the program accessible to as many students as possible with specific educational sup-

port needs (SEN), ensuring equity in the prevention of cyberviolence.

In parallel, the Asegúrate Program (Del Rey, R., et al., 2018) was developed, based on the theory of normative social behavior, constructivist principles, and the development of emotional and cognitive self-regulation skills. One of the program's particularities has been its uniform methodological structure based on five work phases: a) Trending topic, for exploring prior ideas and beliefs; b) My profile, to reflect on students' own activities that could be considered "abnormal"; c) Stop to think, to analyze the reasons that lead oneself or others to behave in a certain way; d) Like/Don't like, to identify the possible consequences, both positive and negative, of one's own and others' behaviors; and e) I share, to conclude with a summary and an individual or collective commitment statement about what has been learned. The evaluation of the Asegúrate Program has demonstrated its effectiveness in reducing cyberbullying, other Internet risks, and associated factors. A key determinant of success has been the autonomy of teachers in using the program's psychoeducational material, demonstrating that their engagement is crucial to improving both school and digital coexistence.

Conclusions

The accumulated experiences with the *ConRed* and *Asegúrate* programs demonstrate that psychoeducational interventions designed with a comprehensive approach and based on evidence-based practices have a positive and significant impact on the prevention of school violence and cyberviolence. These programs not only address aggressive behaviors in digital environments but also promote the construction of positive cybercoexistence, fostering respect, empathy, and shared responsibility in the use of technologies.

One of the key factors in their effectiveness has been the active involvement of teachers, not only as implementers of the intervention but as key agents in improving the original design. Likewise, the importance of empowering students in making responsible decisions has been confirmed, promoting their participation in improving virtual relationships and developing critical and committed digital citizenship.

These comprehensive initiatives, which involve the entire educational community (students, teachers, families), reflect a systemic approach that allows intervention at multiple levels of influence, from individual practices to the collective dynamics that shape school and digital coexistence.

References

- Del Rey, R., Mora Merchán, J. A., A Casas, J., Ortega-Ruiz, R., & Elipe, P. (2018). Programa «Asegúrate»: Efectos en ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(56), 39-48.
- Espino, E., Mora-Merchán, J. A., Del Rey, R., & Mc Guckin, C. (2023). Cyberbullying interventions for victims and bullies: Contemporary approaches. In *Cyberbullying and Values Education* (pp. 104-121). Routledge.
- Ojeda, M. & Del Rey, R. (2019). Cyberbullying en los años adolescentes. En *Prevención de la violencia interpersonal en la infancia y la adolescencia* (pp. 63-82). Pirámide.

School Coexistence: Challenges, Pathways, and Possible Transformations

TELMA VINHA

State University of Campinas, Brazil

Introduction¹

School is a space where social problems are manifested and experienced. By bringing together diversity and intense interaction, it constitutes a privileged environment for learning coexistence in a democratic society. Reflecting on school coexistence is, therefore, reflecting on the type of society one wishes to build.

This coexistence also generates conflicts. Teachers have reported an increase in coexistence problems, which is confirmed by research indicating a rise in school violence and mental suffering among students, especially after the pandemic.

We briefly discuss the challenges faced by Brazilian schools in the face of the increase of these problems among young students and present the conclusions derived from the applied research we have conducted on the prevention of violence and the improvement of school climate and coexistence.

Problems of School Coexistence

Problems of coexistence, such as bullying, indiscipline, violence, and prejudice, compromise the development of children and adolescents, affecting the school climate, pedagogical practices, and interpersonal relationships (Vinha, et al., 2017). They are often treated in a generic way as synonyms for violence or indiscipline, without taking into account their specificities and receiving standardized responses, which limits effective prevention and resolution. Each has its own characteristics, requiring differentiated and integrated approaches (Figure 1). For work in this area to be more effective, preventive, and

1 This article is based on Vinha, T., Nunes, C.A.A., Araújo, A.M.F., & Tognetta, L.R.P. (2025). *Coexistence in Schools: Challenges and Possibilities*. Revista Estudos Avançados - USP.

supportive of development and learning, a set of differentiated and complementary interventions is also needed.

School coexistence problems manifest in different ways. There are external violences affecting the school, such as drug trafficking and extreme attacks, and institutional violences, expressed through disrespectful or exclusionary actions. Socioeconomic, racial, and gender inequalities present in society are also reproduced in schools, permeating everyday conflicts. These structural violences include racism, misogyny, LGBTQIA+phobia, ableism, among others. Black and Indigenous students, for example, experience violence more frequently than white students (Basso et al., 2023).

In interpersonal relationships, coexistence problems can be classified as disruptive manifesta-

tions and violent manifestations. The former involve behaviors such as transgression, indiscipline, and incivility, which, although not direct aggressions, compromise classroom harmony. According to PISA (INEP, 2019), 41% of Brazilian students reported that classes only effectively start long after the official beginning, and 85% of school administrators identified indiscipline as a constant challenge. In our school climate assessments (Vinha, Morais, & Moro, 2017), we observed a higher frequency of disruptive manifestations that, when intense and repeated, can lead to violence and deterioration of the school climate.

Violent manifestations target the institution or its members, involving attacks on physical, psychological, or moral dignity and integrity, such as physical aggression, cyberaggression, and bullying. In a study we conducted with 945,481

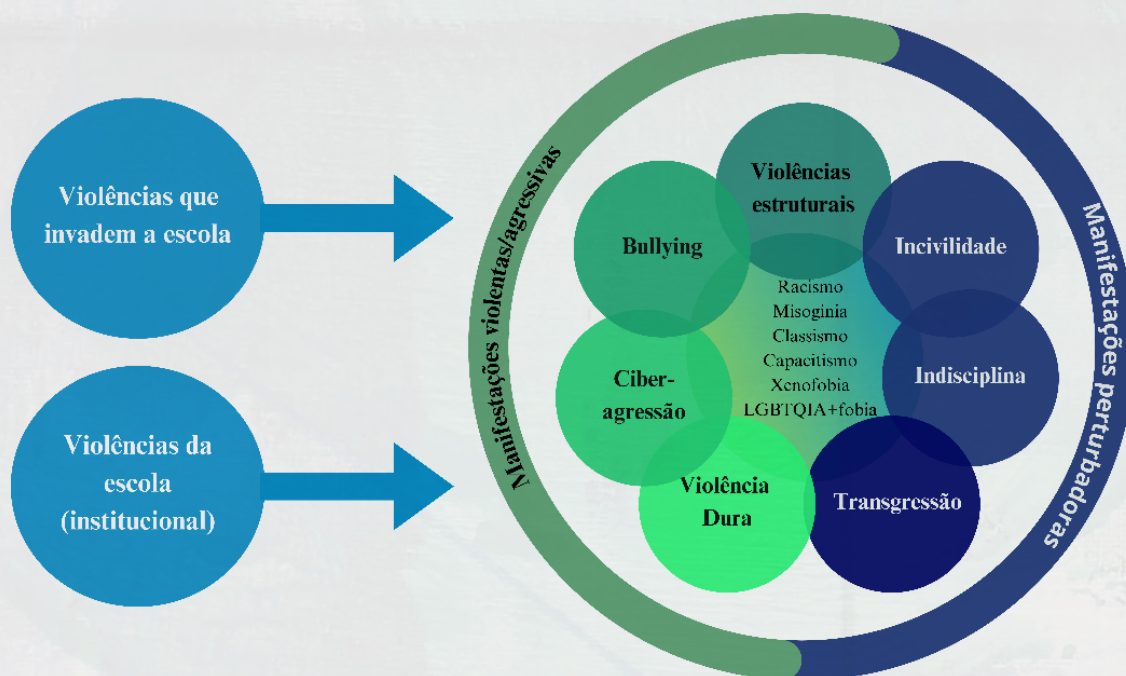


Figure 1. School coexistence problems.

Source: Vinha, Nunes, Aragão, and Tognetta, 2025. Own elaboration. Authorized for reproduction.

youth from the São Paulo state school network (Tognetta, 2022), 25% reported being victims of bullying, and the same proportion admitted being perpetrators. Additionally, 40% witnessed aggression, threats, or exclusion, and 18% reported feeling frequent fear of their peers.

Analyzing data from Conviva, the incident recording system of São Paulo state schools, and excluding the years 2020 and 2021 due to remote learning, we identified a significant increase in student coexistence problems in the post-pandemic period. Records of interpersonal violence nearly tripled in 2022 compared to 2019, rising from 29,551 to 71,602, and continued to increase in 2023, reaching 88,736 reports. Notably, cases of “recurrent indiscipline” and “physical aggression” more than doubled during this period.

The consequences of violence for victims can be profound, affecting physical and mental health, as well as compromising academic performance, school trajectory, and student retention.

Possibilities for Action

Considering the type of individuals we aim to educate for a democratic and complex society, the proposed policies must transform hate speech, values, and conceptions, contributing to changing cultures of violence. This includes fostering the construction of coexistence and a positive school climate, which encourages a sense of belonging and emotional well-being. Although these imply broader policies, this analysis focuses on the scope of schools and educational networks.

Policies and programs are needed that promote changes in school culture, values, conceptions, and practices, developing individual and collective capacities and strengthening collaboration among school members and between school units (Nunes & Vinha, 2024). Educators’ work requires considerable discretion, especially in the

nuances of social interactions. Guidelines and protocols can direct some interventions but do not cover the complexity of everyday relationships, unexpected responses, and unusual situations. Courses offered to a few professionals help expand knowledge and provoke paradigm shifts but have a limited reach for collective transformations.

Continuous improvement in schools depends more on professionals realizing that they act in a coordinated and effective way than on individual skills. A cohesive collective efficacy group demonstrates greater motivation, persistence in achieving common goals, openness to innovation, and confidence in the ability to overcome challenges.

Ongoing training is necessary but insufficient. When seeking changes in practice, professionals encounter various obstacles, reducing adherence and resulting in partial implementations. A more effective approach is practice-based training, occurring during the experience of proposals, helping participants put them into action and learn from the process. It is also important to have specialized technical support, adapted to needs and contexts. This support can be horizontal, among professionals and schools, and vertical, with network teams and, when necessary, external specialists (Vinha et al., 2024).

Proposals in this area are more effective when they consider three interrelated paths: the institutional, with procedures integrated into school culture and based on democratic participation; the interpersonal, covering modes of relating; and the curricular, promoting spaces and times to address coexistence issues as a subject of knowledge, including ethical training and socio-emotional development.

Our research (Vinha et al., 2017) indicated that professionals’ efforts are mainly concentrated on reactive actions in response to conflicts.

While these interventions are necessary, it is essential to intentionally plan the coexistence that is desired. Procedures must be coordinated, complementary, and integrated into what the school already does, avoiding overlaps. These include attention actions, which are specific interventions in confrontations or violence, such as the method of shared concern; actions promoting moral values and socio-emotional and moral competencies; and actions for violence prevention.

This process includes the gradual implementation of procedures such as assemblies, conflict mediation, dialogue circles, student councils, peer support systems, among others. Schools must also promote recognition of and fight against inequalities and discriminatory practices, fostering equity.

Actions should seek to involve everyone in the care of coexistence. In addition, a team with diverse representatives can be formed, responsible for promoting listening and participation processes, conducting awareness and welcoming actions, and collectively constructing a Coexistence Plan articulated with the Political-Pedagogical Project, with concrete proposals for improvement and continuous review.

Program or policy evaluations must be consistent with the intended objectives and employed processes. In this regard, we have adopted developmental and responsive evaluations (Nunes & Vinha, 2022). We also emphasize that profound changes, such as those related to coexistence, require a long period to consolidate as a new institutional culture, generally exceeding five to six years.

We reiterate the urgency of developing policies that prioritize care, mutual support, belonging, and well-being in schools, as well as the recognition of education professionals. Proposals must act on changing school and network cultures,

promoting the expansion of collective efficacy, collaboration, and trust-based relationships. Coexistence should not be seen as a “problem” to solve, but as a continuous and evolving process in which this complexity is navigated.

References

- Basso, F., Souza, C.L., & Rodrigues, C.G. (2023). Violência na escola na percepção dos estudantes brasileiros: evidências do PIRLS e do PISA. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v.9.
- INEP (2019). Relatório nacional: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem. *Talis* 2018.
- Nunes, C.A.A., & Vinha, T. (2024). Ecologia da ação na implementação de políticas públicas: a relação de saberes práticos. *Educação & Linguagem*, 26(2), 25–51.
- Nunes, C.A.A., Vinha, T. (2022). Processos responsivos no desenho, implementação e avaliação de programas na área da melhoria da qualidade da convivência escolar. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 26.
- Tognetta, L.R.P. (Org.). (2022). *A convivência como valor nas escolas públicas: relatório final*.
- Vinha, T., Menin, M.S.S., Nunes, C.A.A., Aragão, A.M.F., Braga, A., Moro, A., Tognetta, L.R.P., & Corrêa, W.G. (2024). *Sustentabilidade em programas educacionais: fatores para sua construção*. Pedro & João.
- Vinha, T., Moraes, A., & Moro, A. (2017). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Faculdade de Educação/UNICAMP.
- Vinha, T., Nunes, C.A.A., Aragão, A.M.F., & Tognetta, L.R.P. (2025). A convivência nas escolas: desafios e possibilidades. *Revista Estudos Avançados - USP*
- Vinha, T., Nunes, C.A.A., Vivaldi, F.M.C., & Moro, A. (2017). *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Adonis.

The Protected Educational Communities

MARÍA TERESA RAMÍREZ

Ministerio de Educación, Chile

The Protected Educational Communities Program

a) Promotional and Preventive Level: Work on School Coexistence

The Ministry of Education of Chile has a long history of working on school coexistence, with a formative and preventive focus, based on a national policy that began in 2002 and has been updated according to the needs of the country. In this context, in the post-pandemic period, a new version of the National Policy was published in 2024, now called the National Policy on School Coexistence (PNCE). This version emphasizes an educational trajectory approach, the management of coexistence through the Whole School Approach model, and a strong promotional, pedagogical, and formative perspective. The PNCE calls for the involvement of the entire community, across all spaces and moments of school life, to work on coexistence and socio-emotional learning (MINEDUC, 2024).

Building on the PNCE, the program Learning to Coexist has been implemented since 2022 in 156 municipalities across the country, aiming to strengthen the management capacities of school leadership and coexistence teams. To achieve this, the program fosters coexistence networks, broad training spaces, and targeted support for specific schools. The program has undergone feasibility and outcome evaluations.

b) Targeted and Specialized Level: Intersectoral Coordination Work

Within this framework, in 2024 the *Comunidades Educativas Protegidas* (Protected Educational Communities Program) began its implementation, which seeks to complement the promotional work on coexistence with an intersectoral framework, guidelines and a concrete action plan to address critical situations of violence. The program, linked to the top of the triangle of the Whole School Approach model, aims to “promote

protected and well-being spaces for children and adolescents; through strategic actions of prevention and preparedness, timely management and response, and assistance and support, in the face of situations or acts of violence within or in the immediate environment of educational establishments in prioritized municipalities throughout the country.”

The program has 3 lines of work:

Line 1. Intersectoral coordination: Promotes intersectoral coordination, with a territorial approach, for a timely response to situations of violence within or in the immediate environment of educational establishments. It is implemented through the creation of working groups between the Ministry of Education, the Ministry of Security, and the Ministry of the Interior, at national, regional, and municipal levels, deploying coordination and actions from territorial relevance and taking into account the realities and needs of each municipality.

Line 2. Support for educational communities: Develops prevention, preparedness, and response capacities, both at the level of school providers and educational communities, through the implementation of methodologies and adjustments to the Comprehensive School Safety Plans (PISE). It is implemented with training sessions at the regional and municipal level and support for the updating of the PISE in educational establishments.

In addition, flowcharts are prepared for the intersectoral approach to acts constituting crimes in educational communities, which organize, in the territory, the different institutions that collaborate at three moments: for preparation before these events, to address them when they occur, and to repair their consequences.

Line 3. Programmatic coordination for the prevention, assistance and support of children and adolescents: Coordination and planning of

preventive, assistance and support actions for the protection of the rights of children and adolescents, in educational communities that have experienced situations or acts of violence within or in the immediate environment of educational establishments.

Currently, the program is being implemented in 66 municipalities of the 16 regions of the country, reaching more than 500 establishments.

Conclusions and Recommendations

Having, from public education policy, programs that support educational communities in the needs they face is a central task of the State, to guarantee the right to education and the guarantee of rights in general.

The Whole School Approach model facilitates the management of educational coexistence, recognizing the importance of promoting coexistence and preventive work. It also facilitates, from the narrative of the PNCE, the appropriation by the entire community of coexistence as a formative and pedagogical task of teachers, principals, and education assistants. One learns to coexist in all spaces and moments of educational life.

This model allows us, already at the upper level of the triangle, to recognize that there are situations of violence in school life that, in addition to the pedagogical aspect, require intersectoral support and systemic approaches.

Protecting educational communities is a shared task. From education, in learning to coexist, to care for oneself and to be a community; and from the intersector, in protection, reparation, and specialized support when required.

References

Fierro Evans, María Cecilia y Carbajal Padilla, Patricia (autoras). Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar León, Guanajuato: Universidad Iberoamericana León, 2021, primera edición

Ministerio de Educación (2024) Política Nacional de Convivencia Educativa. [Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024-2030.pdf](#)

Ministerio de Educación (2025). Convivencia, violencia y actos constitutivos de delitos en los establecimientos educacionales. Distinciones conceptuales. [Convivencia, violencia y actos constitutivos.pdf](#)

Safe to Learn (2022) Marco programático mundial y herramienta de evaluación comparativa del llamado a la acción a las respuestas programática. [STL-Global-Programmatic-Framework-SP.pdf](#)

UNESCO (2021) Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar. [Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar - UNESCO Biblioteca Digital](#)

03

Educational Dialogue on School Climate: Educational Policies at a Global Level

ENG

PREGUNTA ORIENTADORA

How can countries design and implement educational policies aimed at improving school climate, while reducing the gaps between school practices, empirical evidence, and public policy decision-making processes?

CHRISTIAN BERGER

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

International evidence is conclusive regarding the relevance of a positive school climate for the well-being of all members of the educational community (Varela et al., 2021), academic achievement (Izaguirre et al., 2023), coexistence and civic education (Encina, Berger & Miranda, 2023), and the prevention of school violence (Kloo et al., 2024). Thus, the construction and maintenance of positive, nourishing school social climates—guided by the common good and the cultivation of positive relationships—constitutes a fundamental challenge for educational institutions today.

Although school climate is a distinctive feature of each educational institution, its development is strongly influenced by the normative context in which it operates. In this regard, specific legislation on educational management, curricular plans and programs, spaces for participation, and the articulation among government authorities, educational institutions, academia, and community actors are essential.

In line with UNESCO's recommendations for the prevention of school violence (2020), the existence of a clear legal framework oriented toward the comprehensive development of students, clear guidelines for school management, training for principals and teachers, and the participation of all members of the educational community are essential for this purpose. Likewise, the literature conclusively emphasizes the need to base decisions related to school climate on rigorous evidence and data (Bradshaw et al., 2021).

What are the key factors that enable public policy to foster positive school social climates, promote holistic development, and strengthen school coexistence oriented toward the common good, democratic principles, and inclusion? Which factors constitute necessary and enabling conditions for these processes?

This educational dialogue integrates the experiences of experts in various roles and contexts

regarding their work in public policy, allowing for the recognition of good practices at national and international levels. It also fosters a space for exchanging experiences and identifying guidelines to follow across the different levels of complexity in education public policy.

References

- Bradshaw, C. P., Cohen, J., Espelage, D. L., & Nation, M. (2021). Addressing school safety through comprehensive school climate approaches. *School Psychology Review*, 50(2-3), 221-236. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321>
- Encina, Y., Berger, C., & Miranda, D. (2023). Authoritative school climate as a context for civic socialization. *International Journal of Educational Development*, 98, 102752. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102752>
- Izaguirre, L. A., Rodríguez-Fernández, A., & Fernández-Zabala, A. (2023). Perceived academic performance explained by school climate, positive psychological variables and life satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 318-332. <https://doi.org/10.1111/bjep.12557>
- Kloo, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Espelage, D. L. (2024). Longitudinal links of authoritative teaching and bullying victimization in upper elementary school. *Educational Psychology*, 44(2), 171-188. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2325594>
- UNESCO (2020). International Conference on School Bullying: recommendations by the Scientific Committee on preventing and addressing school bullying and cyberbullying.
- Varela, J. J., Melipillán, R., González, C., Letelier, P., Massis, M. C., & Wash, N. (2021). Community and school violence as significant risk factors for school climate and bonding of teachers in Chile: A national hierarchical multilevel analysis. *Journal of Community Psychology*, 49(1), 152-165. <https://doi.org/10.1002/jcop.22470>

International Trends in Measuring and Improving School Climate

JONATHAN COHEN

Center for Character and Citizenship, University of Missouri-St. Louis, United States

International Observatory on School Climate and Violence Prevention

School Climate and Improvement Efforts Worldwide

Efforts to measure and improve school climate are expanding globally. School climate refers to the quality and character of school life and encompasses the attitudes, behavior, and experiences of students, teachers, staff, and parents. School climate is an ecologically based concept that recognizes that human behavior and experience are determined by dynamic and stratified systems at individual, interpersonal, small-group, and larger-group levels.

To understand trends in research, policy, and practice in low-, middle-, and high-income countries, we established an 18-member steering committee to develop an online survey that has been translated into nine languages (English, French, Hebrew, Hindi, Italian, Japanese, Portuguese, Spanish, and Swedish). The steering committee will distribute the survey to leaders in research, policy, and practice across all continents.

Most previous research on school climate has focused on high-income countries. We believe this is the first study to focus on trends in research, policy, and practice in low-, middle-, and high-income countries.

The two overlapping objectives of this project are, on the one hand, to support meaningful conversations among leaders in research, policy, and prosocial practices (e.g., school climate, character education, SEL, and mental health promotion) from K-12, and on the other hand, to reduce the gap between research-based measurements and school improvement guidelines and current practices (Cohen et al., 2022).

Theoretical Frameworks for Understanding Trends in Research, Policy, and Practice

Several theoretical frameworks underpin this international project on school climate: Eco-

logical Systems Theory (Bronfenbrenner, 1979); Social Constructivism / Sociocultural Theory (Vygotsky, 1978); Organizational Climate Theory; Developmental Systems Theory / Positive Youth Development; Critical Pedagogy / Democratic Education; and Implementation Science.

Bronfenbrenner (1979) explicitly described school climate as an “ecologically informed concept” shaped by “stratified, dynamic systems at individual, interpersonal, and small- and large-group levels.” This theory conceptualizes human development within nested environmental systems (microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem), making it ideal for understanding how school climate is influenced by interactions across multiple levels (e.g., classroom, school, community, policy).

Vygotsky’s (1978) social constructivist model emphasizes relationships, communication, cultural values, and the co-construction of meaning (e.g., “school coexistence” and democratic citizenship reflect a sociocultural perspective). This perspective focuses on how social interaction and cultural tools shape knowledge and behavior. In the context of school climate, norms and expectations are co-constructed by students, teachers, and communities.

Organizational climate theory is also relevant, as school climate is a subset of broader organizational climate studies that examine how policies, practices, leadership, and the environment affect performance, morale, and well-being. The theory posits that members’ perceptions of their environment significantly shape attitudes and behaviors. Applied to schools, this includes safety, leadership support, peer relationships, and teaching conditions (Hoy & Miskel, 2008).

Developmental systems theory and Positive Youth Development (PYD) provide an additional and fundamentally important framework. The focus on academic, mental health, and socio-emotional outcomes, alongside character edu-

cation and social-emotional learning, aligns with developmental systems thinking. PYD emphasizes strength-based approaches, contextual supports, and dynamic interactions between individual and environmental factors to foster well-being (Lerner, 2005).

Critical pedagogy / democratic education is another complementary and fundamentally important framework. The Latin American concept of school coexistence includes goals such as strengthening democracy and building citizenship, reflecting a critical and emancipatory orientation. This framework also focuses on empowering students to become active, reflective, and socially responsible citizens. School climate is not merely a neutral construct but a space for transmitting values, negotiating power, and practicing democracy (Freire, 1970).

Implementation science is an emerging field of research and practical reform: what factors support effective and sustainable organizational improvement efforts? The second objective of this project is to reduce the gap between research-based guidelines and actual practice, a core concern of implementation science. Implementation science addresses how evidence-based practices are adopted, adapted, and sustained in real-world settings, with a particular focus on system-level change (Fixsen et al., 2005).

Development of the Proposal

The survey will be distributed internationally in August and September 2025. At present, no results are available. We plan to initially use descriptive statistics to understand the measurement of school climate, as well as trends in school improvement worldwide.

Conclusions and Recommendations

We expect that the results of this international survey will shed light on (i) how school climate

is understood and defined globally; (ii) current guidelines, policies, regulations, and/or laws regarding measurement, school improvement, and the prevention of school violence; (iii) current school measurement practices; and (iv) current school improvement practices in low-, middle-, and high-income countries. Members of the Steering Committee actively participate in developing plans in their respective countries to (a) support meaningful conversations among leaders in research, policy, and prosocial practices (e.g., school climate, character education, SEL, and mental health promotion) in K-12 contexts; and (b) reduce the gap between research-based measurement and school improvement guidelines and current practice.

References

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cohen, J. & Espelage, D. (ed.). (2020) *Feeling safe in School: Bullying and Violence Prevention Around the World*. Harvard Educational Press.
- Cohen, J., Brown, P. & Allison Ward-Seidel (2022). *Thriving Schools: A Guide for K-12 Building & District Leaders: Promoting Social Emotional, Civic and Academic Development, Healthy School Climates, and Violence Prevention Efforts*. Available: <http://institucional.us.es/ioscvp/>
- Fixsen, D. L., et al. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature. *National Implementation Research Network*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Ed. Continuum.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Lerner, R. M., et al. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), pp 17-71.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Building Durable Peace means Teaching, not Controlling

KATHY BICKMORE

University of Toronto, Canada

Conflicts — disagreements, competing wants and needs, intergroup tensions— are inevitable in any community. In contrast, violence —inflicting harm— is unfortunately *prevalent* in our socially fragmented communities but *not* inevitable because conflicts underlying violence can be resolved. How can educational policies help to achieve durably peaceful school climates?

Given the intense pressures on educators today, it can be tempting to rely on short term control of symptoms: securitization and punishment policies. But in contrast, effectively building durable peace in school means *teaching*: showing students how to comprehend and communicate contrasting perspectives and practice healthy relationships, to build capability and inclination to resolve the factors that cause destructive conflicts, to prepare young people for agentic roles as democratic peacebuilding citizens in our rapidly changing world (Gladden, 2002; Skiba, 2000).

Conflicts offer choices

There are three fundamental options for handling conflict and violence in schools—peacekeeping, peacemaking, and peacebuilding (Bickmore & MacDonald, 2010).

Peacekeeping [contención para una paz temporal] means containment, through monitoring and discipline, to force temporary cessation of violence—without addressing its causes. Intervention to stop direct violence is a very valuable *temporary* part of a comprehensive whole, necessary but not sufficient. However, peacekeeping controls may be over-used in schools—impeding shared problem solving responsibility, learning, and transformation of relationships toward durable peace (Bickmore, 2011, 2013).

Peacemaking [resolución] means negotiated dispute resolution via dialogue and inquiry, to help all participants to understand and address the concerns of all stakeholders—either before

conflicts escalate or to repair after aggressive episodes. Restorative justice circles and peer mediation are peacemaking practices that have been implemented successfully in schools, unleashing young people's agency to contribute to peaceful communities (Bickmore, 2002; Evans & Vaandering, 2016; Morrison & Vaandering, 2012). Restorative peacemaking includes nurturing inclusive classroom relationships and practicing thoughtful dialogue: this reduces the need for intensive conflict repair by developing resilient relationships and handling conflicts constructively as learning opportunities (Parker-Shandal, 2022; Reimer & Parker-Shandal, 2023). Restorative approaches intend to create "contexts for learning in which the voice of the other may be heard, and where dialogue and reflective enquiry prompt learning that is inclusive and socially informed" (Macready, 2009, p. 218).

Peacebuilding [construcción de una paz duradera] means transformative transitional justice that incorporates proactive education, establishing peacemaking processes, and long-term (re)building of inclusive, participatory, and equitable social relationships (Paulson & Tikly, 2023). In schools, this creates mechanisms, capabilities, and habits for democratic dialogue about conflict, recognizing social diversity and equity.

Unfortunately, like other quality civic learning opportunities, comprehensive peacebuilding is least often implemented in under-resourced schools, where non-affluent and racialized students are already disadvantaged by scarce resources and standardised testing (Harber & Sakade, 2009; Levinson, 2012; Levinson & Cohen, 2023). Thus, it is tremendously important that research recently conducted in some Mexican public schools demonstrates how democratic *convivencia* (peacebuilding) pedagogies *can* be successfully implemented in under-resourced schools serving non-affluent children, and can reduce both aggression and the gaps between successful and previously

unsuccessful students (Carbajal Padilla, 2018; Ramírez-Palacios, 2025).

"Authoritative" school climates, which combine fair and reasonable discipline structures with warmth and responsive support for students, would balance peacekeeping with peacemaking and peacebuilding. Compared with indifferent, permissive, and authoritarian climates, authoritative school climates are associated with lower levels of violence, higher sense of belonging, and higher achievement (Encina et al., 2023). Thus, peacebuilding and peacemaking do not eliminate the need for some peacekeeping but embed it into a comprehensive system of support, relational connection, and fairness.

One crucial dimension of schooling is not typically included in school climate research or policy: education! Yet, the fundamental mission of schools is to teach. Infusing peacemaking and peacebuilding learning into school activities and regular classroom curriculum would reduce the perceived need to cope with aggression through punitive controls and other short-term peacekeeping. It's challenging, of course, but necessary to make change.

Avoid or educate?

Understandably but unfortunately, schoolteachers and administrators often *avoid* conflicts when they can. Yet, classroom pedagogies are viable alternative entry points for supporting durable peacebuilding. Classroom lessons that bring to light contrasting perspectives at relatively peaceful moments may enable constructive conflict learning and rebuilding social ties, precisely when students are *not* as likely to be upset, scared, angry, or alienated as they would be in confronting violence or punitive discipline (Bickmore, 2022, 2024; Davies, 2004).

Peace learning opportunities should be implemented consistently over time in the core loca-

tions of education—in classroom curriculum, in explicit co-curricular spaces (such as student councils and restorative peacemaking programming), or relegated to the hidden, narrow co-curricular margins of administration and discipline. *Punitive* episodes usually involve a few students, separated from peers, after harms have occurred. In contrast, *teaching* practices endeavour to engage *all* students, *consistently over time*, in guided learning. Paradoxically, these differing dimensions of school life—school discipline and classroom teaching—tend to be studied by different people, often in silos that don't communicate with one another. Let's think about creating peaceful schools and citizens from an *educational* point of view.

Regular explicit opportunities for all students to practice, with their teachers, inquiry and dialogue about conflictual questions are key to peacebuilding citizenship learning in school. Robust transnational research shows that young people who have experienced classroom discussions of conflictual issues, open to diverse viewpoints, are both more inclined and better equipped to engage peacefully as citizens compared to peers who have not had those opportunities (Jerome et al., 2024; Schulz et al., 2010). Teachers' implicit curriculum—classroom ethos, norms, relationships, and procedures to encourage inclusive, equitable opportunities—is equally important (Lyscott et al., 2023). Teachers, with support, *can* (even though they often do not) create learning and relational practices that help to develop durable democratic peace; students make clear their enthusiasm for these opportunities (Bickmore, 2015; Bickmore & Kaderi, 2021; Kishani Farahani, 2022). Offering regular, proactive peacebuilding citizenship learning opportunities will reduce the perceived need to cope with aggression through punitive and short-term peacekeeping controls. It's challenging, but necessary to make lasting change.

Constructive conflict pedagogies for building democratic peace

Inclusive, thoughtful listening in dialogue is a key ingredient of democratic citizenship and peace—necessary in our current era of social-political polarization, unreliable and polarizing media information, alienation and disengagement. Opportunities for sustained dialogic exchange among peers regarding open conflictual questions are rare in classrooms—but, when they do occur, students find these lessons memorable and valuable (Kahne et al., 2013; Peck et al., 2010; Simon, 2001). Further, deliberative joint decision-making enables learners to imagine how to take action to repair harmful social divisions (Pennerman, 2023). Teachers can learn to excavate curricular subject matter nuggets, relevant to students' lived concerns, that help make sense of unfamiliar or unreliable information and build toward understanding across differences—democratic agency for the real world (Mirra et al., 2022; Parker et al., 2023).

Constructive conflict pedagogies embrace diversities, disagreements, uncertainties, and multiple modalities—including the vast array of information and expression on the internet—for learning. To re-connect education with students' lives and concerns, teachers need to learn alongside their students, since young people are often more fluent than their elders in navigating the digital landscape (Stouffer et al., 2023). Transcendent powerful ideas anchor meaningful curriculum in support of democracy and peace.

A key element of peacebuilding education is to *prepare* students for thoughtful dialogue across differences: guided processes for understanding diverse stakeholders' perspectives and contexts and talking inclusively about difficult topics (Finn, 1999; Pranis, 2005). Minoritized and poorer students often have unequal access to mainstream communicative conventions (Delpit, 1995) and unequal opportunities to have their voices heard

and valued (Ellsworth, 1989; Gordon, 2006). Thus, when conflicts surface, low-status participants face the most risk, because their ways of being and thinking may be unfamiliar or unpopular. This is why competitive debates marginalise lower-status students more than cooperative open discussions (Aronson, 2000; Hemmings, 2000; McAvoy et al., 2025).

Sometimes, students' families and teachers' classes include both victims and perpetrators of past violence. Thus, teachers navigate many uncertainties, trying to motivate some students to care while simultaneously protecting other students from re-traumatization (Bellino & Bermudez Velez, 2025; Emkić, 2023). Planned pedagogical preparation, including professional development support for teachers, may help people learn to listen toward understanding unpopular viewpoints and help lower-status and disengaged students to access the learning process.

Scholarship vs practice: Supporting teachers for a changing role

Unfortunately, typical classroom practice does not match the clear consensus in theory and research. Scholarship on building democratic citizenship capabilities emphasizes the importance and viability of constructive conflict pedagogies, whereas teachers say they feel unprepared for these (DiGiacomo et al., 2021; Hughes et al., 2010). Planning school climate and violence prevention through support for teaching can help to narrow this gap. If young people do not have these learning opportunities in school, then must they merely learn to obey while under surveillance, rather than participate as democratic citizens?

We need researchers and skilled teachers to describe specific instances where teachers do facilitate conflict dialogue pedagogies in regular classroom lessons, to make visible the factors that help and hinder that important work. For instance, in my previous research, some teach-

ers tapped into students' imaginations, inviting them to take on contrasting perspectives by playing the roles of characters in literature, in community leadership, or in history, to address relevant conflicts at some distance from students' lives (Bickmore & Barrero, 2022; Bickmore & Fathallah, 2022; Bickmore & Kishani Farahani, 2022). Thus, these teachers found ways to make constructive conflict dialogue safer, especially for student participants closer to the issues at hand, by enabling them to voice and listen to the perspectives of others, rather than requiring them to expose their own experiences. In debriefing those learning activities –privately in writing, with a partner, or in larger groups– students could choose to apply those insights to their own lives or to retain some safe distance. Either way, they were practising the skills and knowledge-building for restorative peacemaking and peacebuilding communication.

Chilean scholars Gabriel Villalón, Maria Isabel Toledo, and Alicia Zamorano created a pre-service teacher education initiative “to construct classroom pedagogical sequences using a comprehensive planning approach termed “Curricularizing Conflict.” This approach guides novice teachers' curricular decision-making –to develop pedagogical practices to strengthen democracy– by constructively addressing meaningful conflicts that are embedded within the prescribed school curriculum. When teachers curricularize conflicts, they find time, make lessons meaningful, and take educative action alongside students (Villalón Gálvez et al., 2025). Happily, their paper and two others cited earlier are available for free open-access download in an exciting new book: *Constructive Conflict Pedagogies for Building Democratic Peace: Teaching Strategies from Around the World*.

Conclusions

Existing school staffs can be strengthened to create reasonably safe, intentional spaces for

learning toward inclusive, fair, and participatory democratic peace. Making peacemaking and peacebuilding dialogue about conflicts part of regular learning activities means that all students can take part and observe diverse peer and adult models participating in pro-active, inclusive dialogue about questions of conflict and justice. What is needed is research to understand why these promising democratic peacebuilding pedagogies are so rare, especially in under-resourced state schools, and how some educators have transcended those barriers in each social context, enabling educational systems to support teachers to teach, instead of over-relying on temporary peacekeeping controls.

References

- Aronson, Elliot. (2000). *Nobody Left to Hate: Teaching Compassion after Columbine*. Worth Publishers.
- Bellino, Michelle, & Bermudez Velez, Angela. (2025). Too Close and Too Far: Constructive Conflict Pedagogy in Bogotá, Colombia. In K. Bickmore (Ed.), *Constructive Conflict Pedagogies for Building Democratic Peace: Teaching Strategies from around the World* (pp. 41-57). Bloomsbury Academic.
- Bickmore, Kathy. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 19(4).
- Bickmore, Kathy. (2011). Policies and programming for safer schools: Are 'anti-bullying' approaches impeding education for peacebuilding? *Educational Policy*, 25(4), 648-687.
- Bickmore, Kathy. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas "contra el bullying" obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 37-71. www.rinace.net/riee
- Bickmore, Kathy. (2015). Incorporating peace-building citizenship dialogue in classroom curricula: Contrasting cases of Canadian teacher development. In R. Malet & S. Majhanovich (Eds.), *Building Democracy in Education on Diversity*. Sense Publishers.
- Bickmore, Kathy. (2022). ¿Cómo se maneja el conflicto, para permitir la construcción de una paz sostenible, en la educación ciudadana cotidiana? Perspectivas de jóvenes y profesores mexicanos afectados por la violencia. In P. Ascorra (Ed.), *Educación Para la Ciudadanía en Tiempos Constituyentes* (pp. 19). Ediciones Universitarias de Valparaíso de la PUCV. <https://libreriasiglo.com/categoria/132341-educacion-para-la-ciudadania-en-tiempos-constituyente.html>
- Bickmore, Kathy. (2024). Schooling for building just peace: Comparative perspectives on facing difference, conflict, and violence in education. In W. Pinar & A. Phelan (Eds.), *Curriculum Studies in Canada: Present Preoccupations* (pp. 42-61). University of Toronto Press.
- Bickmore, Kathy, & Barrero, Diana. (2022). Globalized local environmental and resource conflicts in Mexican and Canadian youths' lives and schooling: Silenced questions. In P. Kubow, N. Webster, K. Strong, & D. Miranda (Eds.), *Contestations of Citizenship: Children and Youth, Democracy, and Education in an Era of Global Change* (pp. 90-113). Routledge.
- Bickmore, Kathy, & Fathallah, Rim. (2022). Teaching social justice amidst violence: Youth and enacted curricula in Canada, Bangladesh, and México. In A. Abdi & G. Misiaszek (Eds.), *International Handbook on Critical Theories of Education* (pp. 197-219). Palgrave.
- Bickmore, Kathy, & Kaderi, Ahmed Salehin. (2021). Teaching values for comprehensive just peace? Teachers' curricula for social cohesion in México, Bangladesh and Canada. In C. C. Carter (Ed.), *Teaching and Learning for Comprehensive Citizenship: Global Perspectives on Peace Education* (pp. 114-140). Routledge.
- Bickmore, Kathy, & Kishani Farahani, Najme. (2022). Peacebuilding Education to Address Gender-Based Aggression: Youths' Experiences in Mexico, Bangladesh, and Canada. *Journal on Education in Emergencies*, 8(2), 14-43. <https://doi.org/https://doi.org/10.33682/a55e-b08e>
- Bickmore, Kathy, & MacDonald, Angela. (2010). Student leadership opportunities for making 'peace' in Canada's urban schools: Contradictions in practice. *Interamerican Journal of Education for Democracy/ Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 3(2), 126 - 152.
- Carbajal Padilla, M. Patricia. (2018). *Building Democratic Convivencia (peaceful coexistence) in classrooms: Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence* [University of Toronto]. Toronto, Ontario Canada.
- Davies, Lynn. (2004). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. Routledge/Falmer.
- Delpit, Lisa. (1995). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New Press.

- DiGiacomo, Daniela K., Hodgin, Erica, Kahne, Joseph, & Trapp, Sara. (2021). Civic Education in a Politically Polarized Era. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 261-274. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942705>
- Ellsworth, Elizabeth. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-322.
- Emkić, Eleonora. (2023). Approaches to Peace Education and Institutionalization of Peace Values in Formal Education in Bosnia and Herzegovina. In L. Kasumagić-Kafedžić & S. Clarke-Habibi (Eds.), *Peace Pedagogies in Bosnia and Herzegovina: Theory and Practice in Formal Education* (pp. 65-77). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26246-3_3
- Encina, Yonatan, Berger, Christian, & Mirand, Daniel. (2023). Authoritative school climate as a context for civic socialization. *International Journal of Educational Development*(98), 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102752>
- Evans, Katherine, & Vaandering, Dorothy. (2016). *The Little Book of Restorative Justice in Education: Fostering Responsibility, Healing, and Hope in Schools*. Good Books.
- Finn, Patrick. (1999). *Literacy with an Attitude: Educating working-class children in their own self-interest*. SUNY Press.
- Gladden, R. Matthew. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Gordon, Tuula. (2006). Girls in Education: Citizenship, Agency and Emotions. *Gender and Education*, 18(1), 1-15.
- Harber, Clive, & Sakade, Noriko. (2009). Schooling for violence and peace: how does peace education differ from 'normal' schooling? *Journal of Peace Education*, 6(2), 171-187.
- Hemmings, Annette. (2000). High school democratic dialogues: Possibilities for praxis. *American Educational Research Journal*, 37(1), 67-91.
- Hughes, Andrew S., Print, Murray, & Sears, Alan. (2010). Curriculum capacity and citizenship education: a comparative analysis of four democracies. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(3), 293-309. <https://doi.org/10.1080/03057920903395528>
- Jerome, Lee, Hyder, Faiza, Hilal, Yaqub, & Kisby, Ben. (2024). A systematic literature review of research examining the impact of citizenship education on active citizenship outcomes. *Review of Education*(12:e3472), 1-42. <https://doi.org/10.1002/rev3.3472>
- Kahne, Joseph, Crow, David, & Lee, Nam-Jin. (2013). Different pedagogy, different politics: High school learning opportunities and youth political engagement. *Political Psychology*, 34(3), 419-441. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00936.x>
- Kishani Farahani, Najme. (2022). *Hope Amidst Violence: Youths' Agency and Learning Experiences to Transform Social Conflicts in Iran* University of Toronto]. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/123246>
- Levinson, Meira. (2012). The civic empowerment gap. In M. Levinson (Ed.), *No Citizen Left Behind* (pp. 23-59). Harvard University Press.
- Levinson, Meira, & Cohen, Alison K. (2023). Social Determinants of Learning: Implications for Research, Policy, and Practice. *AERA Open*, 9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/23328584231206087>
- Lyiscott, Jamila, De los Rios, Cati, & Clark, Christopher H. (2023). Case Studies of Effective Learning Climates for Civic Reasoning and Discussion. *Annals of the American Political Science and Sociology Society*(705), 138-155.
- Macready, Tom. (2009). Learning social responsibility in schools: a restorative practice. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 211-220.
- McAvoy, Gregory, McAvoy, Paula, Waltz, Rachel, & Grace, Emily. (2025). Productive Discussion Across Political Differences: Understanding Students' Experiences with Comfort and Discomfort within Structured Discussions of Public Policy Issues. *Democracy & Education*, 33(1), 1-12. <http://democracyeducationjournal.org/home/vol33/iss1/4>
- Mirra, Nicole, McGrew, Sarah, Kahne, Joseph, Garcia, Antero, & Tynes, Brendesha (2022). Expanding digital citizenship education to address tough issues. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 31-35. <https://doi.org/https://doi-org.myaccess.library.utoronto.ca/10.1177/00317217221079976>
- Morrison, Brenda, & Vaandering, Dorothy. (2012). Restorative Justice: Pedagogy, Praxis, and Discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 138-155.
- Parker, Lana, Liu, Helen, & Smith, Kristy. (2023). Pedagogical Implications of the New Information Environment. In L. Parker (Ed.), *Education in the Age of Misinformation: Philosophical and Pedagogical Explorations* (pp. 119-141). Springer International. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-25871-8_7

- Parker-Shandal, Crystena. (2022). *Restorative justice in the classroom: Liberating students' voices through relational pedagogy*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-16590-0>
- Paulson, Julia, & Tikly, Leon. (2023). Reconceptualizing Violence in International and Comparative Education: Revisiting Galtung's Framework. *Comparative Education Review*, 67(4), 771-796. <https://doi.org/10.1086/726372>
- Peck, Carla L., Thompson, Laura A, Chareka, Otilia, Joshee, Reva, & Sears, Alan. (2010). From getting along to democratic engagement: moving toward deep diversity in citizenship education. *Citizenship Teaching and Learning*, 6, 61-75.
- Pennerman, Elsheika. (2023). Cultivating Social Justice Citizens: Practicing Reformed Democratic Deliberation, Dissent, and Counternarrative in the Classroom. *Journal of African American Studies*, 27(1), 60-76. <https://doi.org/10.1007/s12111-023-09621-w>
- Pranis, Kay. (2005). *The Little Book of Circle Processes: A New/Old Approach to Peacemaking*. Good Books.
- Ramírez-Palacios, Paloma. (2025). Convivencia Pedagogies for Just Peace: Teacher Training for Equity to Mitigate Violence and Social Exclusion in México. In K. Bickmore (Ed.), *Constructive Conflict Pedagogies for Building Democratic Peace: Teaching Strategies from Around the World* (pp. 231-246). Bloomsbury Academic.
- Reimer, Kristin E, & Parker-Shandal, Crystena. (2023). *Restorative Justice in Education*. In: Oxford University Press.
- Schulz, Wolfram, Ainley, John, Fraillon, Julian, Kerr, David, & Losito, Bruno. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf
- Simon, Katherine. (2001). *Moral Questions in the Classroom*. Yale University Press.
- Skiba, Russell. (2000). *Violence prevention and conflict resolution curricula: What works in preventing school violence*.
- Stouffer, Joe, Kasamali, Zahra, DiMuro, Matteo, Lam, Michelle, & Watson, Ellen. (2023). Transactions of Online Literacy: Ethical Relationality, ICT, and Critical Reading Skills in the Post-Truth Era. In L. Parker (Ed.), *Education in the Age of Misinformation* (pp. 163-186). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-25871-8_9
- Villalón Gálvez, Gabriel, Toledo, María Isabel, & Zamorano Vargas, Alicia. (2025). Learning to Teach about Conflicts: An Experiential Account of the Training of Future Elementary Teachers in Chile. In K. Bickmore (Ed.), *Constructive Conflict Pedagogies for Building Democratic Peace: Teaching Strategies from Around the World* (pp. 201-216). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5040/9781350519749>

Citizenship Education as an Approach to Coexistence in the New Mexican School

AZUCENA OHOA

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Introduction

Educational policies are grounded in principles and criteria derived from educational legislation. Based on these, strategies and actions are defined within an educational system (Martínez, 2018). For Ball, 1993 (cited in Jarquín, 2023), the text of a policy consists of normative documents, plans, programs, and operating rules. However, "Texts are complex representations that may be encoded through struggles, compromises, etc. in the educational field and decoded through the interpretation of these by actors" (Jarquín, 2023, p.48).

In other words, the mere publication of a reform does not guarantee that its implementation will achieve its objectives, since, following the same author, these depend on the actors who debate, interpret, and translate them, and whose actions are conditioned by levels of commitment, capacity, and resources. Therefore, a far-reaching reform such as the case of the New Mexican School (NEM), proposed by the Government of Mexico in 2019, warrants the attention of all those involved, among them educational researchers. This paper focuses on the 2022 Basic Education Curriculum of the NEM, analyzed from a multidimensional perspective of Participation as an axis that articulates its components.

Contextualization

The educational reform that gave rise to the proposal of the New Mexican School was led by former President Andrés Manuel López Obrador (2018–2024) as part of the initiatives of his administration, which he referred to as the Fourth Transformation. This initiative emerged in opposition to the reform advanced by his predecessor Enrique Peña Nieto and sought to establish a radical shift in educational policy with the purpose of transforming the Mexican educational system: one centered on teacher

autonomy, the development of a sense of community, and community participation, with a strong emphasis on the values and practices of Indigenous peoples.

Thus, the new curriculum represents a pedagogical paradigm shift in relation to the previous reform (2013), which promoted educational quality under a competency-based approach, grounded in evaluation standards and accountability.

In addition, the NEM is founded upon a humanist paradigm of social justice, with a rights-based approach; this is explicitly expressed as follows: "The New Mexican School recognizes that students are subjects of rights inside and outside the school space, with their own needs and characteristics, and with the capacity to reinterpret, influence, and transform the world around them, just as any adult would" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024, p.19).

Its foundation draws from the contributions of southern epistemologies and critical pedagogy, which "constitute a search for knowledge and criteria that grant visibility and credibility to the cognitive practices (in terms of teaching and learning) of peoples, classes, and social groups that have been historically exploited, oppressed, excluded, and rendered invisible by colonial thought" (SEP, 2024, p.108).

This perspective entails fostering a contextualized education oriented toward social justice, "in which the knowledge and understandings of students are mobilized to pose questions and develop projects" (SEP, 2024, p.109).

From this standpoint, for the NEM, "it is an ethical and pedagogical imperative to promote an education that forms citizens, that schools across the country build relationships for well-being and good treatment, based on a profound respect and appreciation for one's own dignity and that of others" (SEP, 2024, p.26).

The Citizenship Education Approach and Participation in the NEM

The implementation of the 2022 Curriculum of the New Mexican School (NEM) represents a profound transformation in the objectives, methods, and roles of actors in basic education in Mexico. By placing at its center the right to education, the revaluation of the teaching profession through professional autonomy, the community as a core axis of meaning, and learning as a formative experience through curricular integration, this curriculum offers a unique opportunity to rethink school practices in relation to citizenship education, "convivencia", and the school climate.

Although this document does not explicitly reference the school climate, an analysis of its components allows for the inference of guidelines for promoting coexistence, one of which is the participation of the school community in general, and of children in particular. The document explicitly states that the mission of the school is "the formation of a new citizenship in which the principles of solidarity, substantive equality, social justice, interculturality, environmental care, inclusion, and human rights prevail; in particular, the rights of children, adolescents, and youth" (SEP, 2024, pp. 15-16). This makes evident the shift away from socio-emotional education, which emphasizes the individual, toward an approach to citizenship education through the exercise of rights, particularly the right to participation within the political and social life of the school and the community.

In this regard, a qualitative analysis of the document is presented, taking as its axis the proposal by Ochoa (2021) in relation to participation as a multidimensional concept.

a) The Concept of Participation

The analysis of the document reveals that the term *participation* is repeated 36 times; howev-

er, it is not explicitly defined. In different paragraphs, it is described as active, civic, or collaborative, yet without specifying what these terms entail.

Similarly, the action of *participating* is mentioned 13 times, from which the forms, spaces, and mechanisms of participation promoted in this document can be inferred. For example, references are made to participation in school assemblies, social activities, and cultural events.

Participation is considered a central component linked to the principles of equity, inclusion, and shared responsibility. While the participation of children and adolescents (CAs) is prioritized, the involvement of families is equally emphasized.

b) Participation as a Multidimensional Concept

Pedagogical participation: This refers to the various ways of involving students in their learning and evaluation processes (Ochoa, 2021). This dimension is present as part of the exercise of the right to education, as illustrated in the following paragraph: “The right to the exercise of reason constitutes them as fundamental subjects of their own educational process, with the capacity to create, contribute, and develop projects for themselves, in which their peers, teachers, families, and the community in which they live may also participate” (SEP, 2024, p.20). From this perspective, the curriculum establishes that positioning children and adolescents (CAs) as subjects of education implies that they have the right to participate in teaching and learning processes. Furthermore, the learning of CAs is understood in terms of their participation in the social practices of the school and the community.

Moreover, the pedagogical dimension of participation is evident in the type of evaluation proposed (formative), in which dialogue about each student’s progress is established in a horizontal manner between the teacher and the students.

Additionally, the curriculum emphasizes that the school “is a place where pedagogical relationships are constructed that have repercussions on the daily lives of students, their families, and teachers” (SEP, 2024, p.22).

Social-community participation: This includes the forms and mechanisms that allow the student community to become aware of the needs of their environment so that they can envision the possibilities of transforming it (Ochoa, 2021). The document indicates that the knowledge, understandings, and ethical values acquired will enable them to problematize their reality and contribute to the construction of a more just society. Problematizing reality is the starting point for contextualizing learning. It should be noted that within this curriculum, project-based work is prioritized as a pedagogical strategy both to achieve the objectives of each educational level and to transform the community. This will only be possible through awareness and engagement with the needs and problems of their environment.

Political participation: This refers to the various forms and mechanisms that allow students to exercise their right to participate in decision-making on matters of interest to them or that affect them (Ochoa, 2021). The NEM recognizes that students are subjects of rights both inside and outside the school space, with their own needs and characteristics, and with the capacity to reinterpret, influence, and transform the world around them, just as any adult would (SEP, 2024, p.19).

In addition, these capacities relate to critical reflection on various aspects of life: living in a community and territory where discrimination based on sex, ethnicity, race, gender, physical ability, religion, nationality, or any other factor is confronted; and also involve participation in the political decisions that govern social life (SEP, 2024, p.17).

Psychological participation: This refers to the affective and emotional development that occurs in students when they participate (Ochoa, 2021). The right to education goes beyond the acquisition of knowledge and understandings: “it must guarantee respect for students’ dignity and the effective development of their cognitive, economic, spiritual, ethical, cultural, and social well-being... It implies participation in formative processes in which relationships among subjects are respected and promoted within a framework of recognition and appreciation of linguistic, cultural, ethnic, political, social, gender, sexual, class, and ability diversity” (SEP, 2024, p.63). From this, it may be inferred that well-being is the product of participation in inclusive and intercultural formative processes that, above all, are respectful of differences, implying both self-knowledge and the recognition of others.

In sum, it can be observed that the coexistence promoted by the school will be the result of democratizing the school through the (authentic, I would add) participation of all members of the school community.

Reflections

The implementation of the NEM basic education curriculum faces major challenges, as its execution requires an educational paradigm shift to generate a new school culture aligned with its objectives. Some of the challenges that can be identified are the following:

1. Continuous teacher training. Training is required not only in pedagogical didactics, but also in theoretical-epistemological foundations that enable teachers to “ground” the principles of the curriculum. Likewise, we consider that a training model should be adopted in which the accompaniment of school communities is permanent. While the component of professional autonomy of

the teaching profession implies that teachers determine their own training needs, it is necessary for the educational authority to provide support and monitor the training acquired by the teaching staff as a collective.

2. Family participation. The General Education Law, in Article 76, states that mothers and fathers will be co-responsible in the educational process of their children. However, in most schools, family participation represents a major challenge due to multiple economic, social, and cultural factors, and because in the last 20 years schools have largely operated behind closed doors as a result of the control-oriented educational policy of previous administrations. We believe that the educational authority, together with other government agencies, should provide training programs for families that also involve understanding the principles of the Curriculum.

3. Reconfiguring the conception of citizenship and participation. Conceptions shape practices. If a passive conception of citizenship prevails in which children and adolescents (CAs) are not considered citizens, the prevailing practices will continue to limit their participation, viewing them as individuals without the capacity to influence their environment. Likewise, conceiving participation from a multidimensional perspective will enable the political agency of CAs within the school and community. Therefore, it is important that teaching staff engage in dialogue and reflect critically on what they understand participation to mean.

4. Adult-centrism. Related to the above, schools must address and question the adult-centric culture that has permeated the institution since its origins. Adult-centrism implies that “generally the voice, opinion,

and political actions of CAs have no impact” (Ochoa, in press), which restricts the exercise of their rights.

In relation to the issue at hand, we consider it not only relevant but also an achievement to promote the approach of citizenship education, such that (democratic) coexistence will result from the democratization of school life through the exercise of rights. This prevents falling into the fallacy that coexistence is an “additional content” to be addressed, recognizing instead that it constitutes an inherent part of the life of the institution.

References

- Jarquín, M. (2023). Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico. *El Cotidiano*, 238, pp. 47-57.
- Martínez, R. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII, 2, pp. 71- 96.
- Ochoa, A. (2021). Concepciones docentes acerca de la participación en niñas, niños y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 395. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1395
- Secretaría de Educación Pública (2024). Plan de estudios de la educación básica.

From Collaboration to Co-Design: A Comprehensive Educational Approach to Addressing School Bullying – Reflections from the Development of Ireland’s National Action Plan Against School Bullying

JAMES O’HIGGINS

UNESCO Chair on School and Cyberbullying

Dublin City University, Ireland

Reframing the Challenge: Why School Climate Matters

In many educational settings, school climate is becoming a determining factor for student well-being, participation, and equity. However, increasing social fragmentation, polarization, and exclusion shape young people’s experiences in these spaces. Both in Ireland and internationally, children and young people report feeling ignored, underrepresented, or unsafe in their learning environments.

I will report on the results of a consultation with children and young people (Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth, 2023) conducted as part of research within the Ministerial Steering Committee on School Bullying, convened in 2022. The findings of this study revealed persistent issues such as bullying, unequal treatment, and a lack of confidence in adults’ capacity to respond to students’ voices.

These results reflect a broader concern: schools are not only places of learning but also social microcosms in which inclusion or exclusion is enacted on a daily basis. Therefore, for academics, teachers, and professionals working with young people, addressing school climate is an urgent and complex matter. The challenge lies in creating educational communities that actively dismantle barriers, foster trust, and affirm the dignity of all children.

Drawing on Theory: Pedagogy, Ecology, and Rights-Based Education

First, critical pedagogy, as developed by Paulo Freire (1970), frames education as a dialogical process in which students are not passive recipients but co-constructors of knowledge. Freire’s emphasis on addressing power dynamics in the classroom underscores why students’ views are not only valuable but also transformative. This

aligns with the conclusion of the consultation report, which found that young people feel symbolically marginalized when their contributions are not meaningfully considered.

Second, Bronfenbrenner's (1979) ecological systems theory helps situate school climate within broader layers of influence. The microsystem of classroom relationships is nested within institutional policies, cultural norms, and national educational frameworks. When children describe experiences of exclusion or inconsistency between schools, they are highlighting dissonances across these layers.

Third, rights-based educational frameworks (Lundy, 2007; United Nations Convention on the Rights of the Child, 1989) emphasize participation, protection, and provision as interrelated rights. Lundy's model for student voice (space, voice, audience, and influence) provides a practical lens: Are children given spaces to express themselves? Is their voice truly heard? Do decision-makers listen to them? Do these voices have tangible influence?

Finally, the literature on school climate itself (Cohen et al., 2009) identifies dimensions such as relationships, teaching and learning practices, organizational structures, and safety. The consultation findings suggest deficiencies, particularly in relational trust and inclusion, highlighting the need for schools to cultivate climates of respect and responsiveness.

Synthesizing these frameworks, I argue that school climate is a multidimensional construct shaped by dialogical pedagogy, ecological interactions, and rights-based imperatives. This perspective challenges educators and professionals working with young people to move beyond superficial interventions and adopt systemic, participatory approaches that incorporate students' perspectives at all levels of school life.

From Listening to Action: Conclusions from the Student Consultation

a) *Listening to Young People: Voice and Influence*

A central theme of the consultation report was the gap between being consulted and being heard. Many participants reported opportunities to express their opinions through student councils, surveys, or informal conversations, but felt these rarely resulted in change. One student commented: "We fill out forms, but then nothing happens." This underscores the importance of Lundy's (2007) principle of influence: children's contributions must have an impact on decisions.

Practical measures include establishing feedback loops: when students share ideas about anti-bullying strategies or school events, staff should communicate how these contributions have been considered and applied or, if not adopted, explain why. Schools could also create participatory decision-making bodies that include youth professionals and academic advisors alongside students, ensuring a culture of shared governance.

b) *Safety, Belonging, and Relational Trust*

The report highlighted that many students experience bullying, social exclusion, or subtle discrimination based on disability, ethnicity, or socioeconomic status. School climate literature (Cohen et al., 2009) identifies relational trust as a fundamental pillar for creating positive climates. Without safety and belonging, student participation becomes superficial.

Strategies include implementing restorative practices instead of punitive disciplinary measures, training teachers in trauma-informed approaches, and involving youth workers to mediate conflicts. For example, one school cited in the consultation developed peer support

systems in which older students mentor younger ones, creating a bridge of trust and reducing incidents of exclusion.

c) *Bridging the Classroom and the Community*

The socio-ecological perspective invites consideration of mesosystem connections between school, family, and community. Consultation participants frequently mentioned that issues outside school—such as housing instability, family stress, or community conflicts—directly affect their sense of safety and concentration within the school. Teachers and professionals working with young people can collaborate with community services to ensure that school policies are grounded in a broader understanding of students' lives.

Examples include inviting local youth organizations to co-facilitate workshops on diversity and mental health, or creating forums between the school and the community where parents, teachers, and students collectively address issues such as cyberbullying or exam-related stress.

d) *Incorporating Children's Rights into Policy and Practice*

Although many schools reference inclusion policies, few integrate a rights-based framework that students can recognize and engage with. The report notes that children are often unclear about their rights in the school context. Incorporating rights education through curriculum modules, assemblies, and visual cues empowers students to express their experiences and advocate for improvements.

A practical measure could involve co-developing with students a "School Climate Charter" that articulates shared commitments around respect, voice, and safety. This living document could guide staff training, student engagement, and annual climate reviews.

e) *Supporting Educators and Professionals Working with Young People*

Transforming school climate cannot be achieved solely through student participation; educators need time, training, and institutional support. The report's findings suggest that some teachers feel ill-prepared to respond to sensitive issues such as racism or disclosures about mental health. Therefore, professional development in participatory methods, intercultural competence, and well-being frameworks is essential.

Furthermore, cross-sector collaboration—academics contributing research knowledge, teachers sharing classroom realities, and youth workers offering community perspectives—creates a richer support ecosystem for students.

Conclusion: Toward Schools of Belonging and Respect

The consultation with children and young people reminds us that school climate is not an abstract concept but a lived reality. When students describe feeling unsafe, ignored, or excluded, they are highlighting systemic issues that demand collective action. For educators and professionals working with young people, the task is two-fold: to listen attentively and to act courageously.

Schools must be designed as communities of dialogue, where students' voices influence policies, teaching practices foster trust, and rights-based frameworks shape daily interactions. Recommendations include implementing structured feedback mechanisms, adopting restorative practices, integrating community supports, and investing in staff development around inclusive and participatory methods.

Ultimately, a positive school climate is both a prerequisite for and a product of equitable education. By incorporating these practices, we can advance toward schools in which all children feel

valued, safe, and empowered to learn, and where academics, teachers, and professionals working with young people collaborate to sustain a culture of belonging and respect.

References

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth. (2023). *Report on Focus Group Consultation with Children and Young People*. Government of Ireland.

A Convivir se Aprende (Learning to Live Together): Coherence, Care, and Participation to Strengthen School Climate in Chile

CRISTINA VEGA

Ministry of Education, Chile

Challenges in the Design and Implementation of Educational Policies

School climate constitutes a fundamental element for educational quality, socio-emotional well-being, and equity in learning. However, significant gaps persist between school practices, empirical evidence regarding their importance, and decision-making processes in public policy. This disconnect reveals a structural weakness in the design and implementation of educational policies: the tendency to assume preexisting coherence among the different levels and actors of the State. It is taken for granted that there is alignment between normative design, sectoral policies, and institutional actions, when in reality these often do not align either within the same institution (internal coherence) or across different public institutions (external coherence). This lack of coherence limits the effectiveness and efficiency of the State and hinders the creation of conditions that genuinely improve school climate.

The Approach to School Climate in Educational Policy

The approach to school climate in contemporary educational policy requires a multidimensional understanding that considers both the internal conditions of school communities and the inter-institutional dynamics of the education system. International research has shown that a positive school climate is associated with sustained improvements in academic achievement, socio-emotional development, reduced risk behaviors, and strengthened sense of belonging (Cohen et al., 2009; UNESCO, 2021). Within this framework, it is not sufficient to implement isolated interventions: it is necessary to articulate comprehensive strategies that involve all actors and levels of the system.

In Chile, the National Policy on School Coexistence, in effect since 2002 and currently under-

going a new update process (PNCE 2024–2030), recognizes school climate as a community-based and dynamic construction, grounded in the principles of collective care and inclusion. Its specific objectives—which range from valuing coexistence as an educational process to strengthening community and territorial management—respond to the need to move from a reactive approach, focused on behavior control, to a preventive and formative approach that promotes democratic relationships within schools.

Within this policy, the *A Convivir se Aprende* Program represents a central tool to operationalize the stated principles and objectives. Its implementation is directly linked to the Multilevel Whole-School Model, included in the “Coexistence and Mental Health” axis of the Educational Reactivation Plan. This model draws inspiration from “whole-school” approaches widely documented in the literature and proposes a three-level structure:

1. *Promotion (primary prevention): Universal actions aimed at the entire school community, emphasizing socio-emotional development, participation, and strengthening the sense of belonging.*
2. *Targeted prevention (secondary prevention): Interventions for specific groups at higher risk or with greater needs, including mentoring, peer mediation, and family workshops.*
3. *Tertiary prevention or individual support: High-intensity strategies for complex cases, with intersectoral support and personalized responses.*

This multilevel approach seeks to focus most actions at the first level, thereby reducing the need for reactive interventions and enhancing the school’s preventive capacity. Moreover, the logic of intervention recognizes that coexistence and well-being do not depend solely on

school-based work but on coordination with territorial networks and resources.

Another key component of the reference framework is the concept of coherence in public policy (Pritchett & Woolcock, 2004), which posits that the effectiveness of a policy depends on the alignment between its design, implementation, and institutional capacities. In the case of educational coexistence, this implies ensuring that national guidelines are understood, adapted, and sustained locally, avoiding fragmentation between pedagogical and coexistence teams (internal coherence) and promoting collaboration among ministries, municipalities, and local services (external coherence).

Finally, care as an ethical principle underpins this framework. In education, caring means ensuring that each student is seen, valued, and supported in their holistic development. Incorporating care into institutional management involves transforming school culture, leadership, and pedagogical relationships, prioritizing inclusion and dignity over punitive sanctions. Thus, the reference framework not only guides action but defines the values that should sustain it, ensuring that the school climate is a space for learning, democratic coexistence, and collective well-being.

.School Climate as a Structuring Dimension of Well-Being, Participation, and Learning

School climate cannot be considered an accessory element within educational processes; on the contrary, it constitutes a structuring dimension of socio-emotional well-being, democratic participation, and meaningful learning. Various studies have shown that a positive school environment directly affects student motivation, retention in the education system, and the development of skills for life in society (UNESCO, 2021). In this context, school climate should no longer be conceived solely as a reflection of student

relationships, but rather as the systemic result of the interaction between pedagogical practices, institutional culture, and public policies.

In Chile, the *A Convivir se Aprende* Program adopts this comprehensive perspective, recognizing that improving educational coexistence is not the task of discipline or school psychology specialists, but a community process that must permeate pedagogical and management practices. This approach is consistent with the Multilevel Whole-School Model, which proposes a preventive and promotional design to anticipate and contain situations that could escalate into complex conflicts or school exclusion.

In this sense, improving school climate requires acknowledging that all members of the education system (teachers, administrators, education assistants, students, families, and school authorities) have an active role in its daily construction. Institutionalizing this shared responsibility requires not only commitment but also clear frameworks, sufficient resources, and capacities established at the local level.

Coherence in Public Policy: Between Normative Design and School Practices

One of the main findings of research in educational policy is the lack of coherence between different levels of decision-making and implementation. It is often assumed that normative frameworks, such as the National Policy on Educational Coexistence, automatically translate into concrete practices in schools. However, evidence shows that this linearity does not occur spontaneously. On the contrary, the translation of policies at the local level is affected by factors such as subjective interpretation of the frameworks, resource availability, professional training, and educational trajectories.

The challenge of coherence can be analyzed in two dimensions:

a) Internal coherence: Refers to the articulation between different areas within the same institution. For example, many schools still exhibit fragmentation between the work of the coexistence team and the pedagogical team. Well-being actions and disciplinary strategies often operate in parallel, without integration into the Institutional Educational Project (PEI) or the curriculum. To overcome this disjunction, it is essential to strengthen leadership capable of establishing a shared vision regarding the formative purpose of coexistence, along with mechanisms for joint planning and evaluation between teams.

b) External coherence: Involves the articulation between different State institutions (ministries, municipalities, local education services) and the educational community. Effective implementation of the Whole-School Model requires intersectoral support, continuous training, monitoring, and guidance. It is not enough to issue general guidelines; multilevel governance is required to adapt national frameworks to territorial realities, generating dialogue between national policies, local plans, and school initiatives.

Care as an Ethical Principle and Organizer of Public Policy

The notion of care, understood as an ethical and political principle, has gained increasing relevance in contemporary discussions on education. Within the framework of the National Policy on Educational Coexistence, care is not only a desirable value but also a structuring axis for institutional management, pedagogical relationships, and school culture.

From this perspective, care goes beyond emotional support to become a criterion of educational justice. Caring involves recognizing the diversity of trajectories, needs, and subjectivities present in the school and designing responses that promote inclusion, belonging, and dignity.

ty. This aligns with the rights-based approach, which holds that all children and adolescents have the right to a safe, nurturing, and meaningful education.

The multilevel approach of the Multilevel Whole-School Model operationalizes care at three levels:

- *Level 1 (Promotion): Universal actions, such as the development of socio-emotional skills and reflection on coexistence norms, which reinforce a culture of respect and empathy.*
- *Level 2 (Targeted): Interventions for specific groups, such as mentoring or mediation, which support those facing particular challenges.*
- *Level 3 (Individual): Reactive and intensive support strategies, which require personalized approaches and intersectoral collaboration.*

For the principle of care to be effective, it must be translated into sustainable and systematic practices. This requires public investment in teacher training, material resources, institutional time for collaborative work, and clear protocols that always prioritize pedagogical responses over punitive ones.

Conclusions and Recommendations

Strengthening school climate requires policies and practices that go beyond reactive responses to conflicts and promote a preventive, inclusive, and participatory culture. In this regard, the *A Convivir se Aprende* program serves as a strategic tool to transform educational communities, articulating the National Policy on Educational Coexistence with the Multilevel Whole-School Model. Its comprehensive approach enables management teams to take an active role in constructing safe, respectful, and democratic environments.

By prioritizing universal and high-coverage actions at Level 1, the program not only supports the acquisition of socio-emotional skills but also prevents situations that affect mental health and school continuity. Its contextualized implementation offers the opportunity to align policy, institutional management, and community participation, generating a sustainable impact on the well-being and learning of all students.

A *Convivir se Aprende* is not just a program: it is a commitment to a school that educates for life in community and recognizes care as a central ethical principle for 21st-century education.

References

- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*. Teachers College Record, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Plan de Reactivación Educativa: Eje Convivencia y Salud Mental*. Convivencia para la Ciudadanía. URL: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa*. URL: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

School Climate and Convivencia Escolar: An Ethical, Political, and Global Project

This collective volume offers a broad and deeply reflective vision of convivencia escolar, school violence, and school climate, bringing together research, public policy, and pedagogical practice from diverse international contexts. It unites the voices of researchers, scholars, policymakers, and school leaders who, from multiple perspectives, affirm that convivencia escolar and school climate are not secondary dimensions of education but structural conditions for well-being, equity, and meaningful learning. This epilogue integrates contributions from the book's three sections and highlights the urgent need to build education systems that prioritize social justice, participation, and care, moving beyond reactive responses to violence in order to advance toward a democratic and inclusive school culture.

Convivencia Escolar from a Community Perspective

The first part of this book invites us to understand convivencia escolar as a social and cultural construction that transcends school boundar-

ies and is rooted in community contexts. The chapters demonstrate that school dynamics are deeply interconnected with socioeconomic conditions, historical memory, and community networks that surround educational institutions. From an ecological and situated perspective, the school is understood as a key node of social transformation, capable of fostering democratic and relational practices that resonate within the broader community.

The contributions collected here underscore the need to recognize territory as a web of affective and symbolic relationships shaped by structural inequalities, collective narratives, and local knowledge. They call for strengthening inter-institutional networks, promoting the participation of students and families, and creating spaces for dialogue as fundamental strategies for preventing violence and fostering well-being. This community-oriented approach moves away from a corrective vision of convivencia, framing it instead as an ethical and pedagogical process built through everyday practices.

Violence that Challenges Educational Communities

The second section of this book highlights the complexity and diversity of the forms of violence that permeate educational settings. These manifest across multiple levels—structural, symbolic, relational, and digital—and demand comprehensive responses that combine state commitment, pedagogical leadership, and the participation of school communities. The studies and experiences presented illustrate that current challenges, intensified by the pandemic, require innovative strategies for prevention, intervention, and support.

Examples such as the ConRed and Asegúrate programs in Spain, Brazil's school coexistence policies, and Chile's Comunidades Educativas Protegidas initiative demonstrate that the most effective solutions are those that integrate scientific evidence with local practices and intersectoral collaboration. This approach recognizes that violence cannot be addressed solely from within schools but requires the coordination of multiple actors: families, social services, government agencies, and community organizations. The section also emphasizes the urgency of overcoming fragmented approaches by developing convivencia plans that fully integrate school culture, institutional educational projects, and socioemotional learning.

Global Education Policies and School Climate as a Structuring Axis

The third section broadens the lens to a global level, analyzing policies and conceptual frameworks that place school climate at the heart of educational agendas. International studies demonstrate that a positive school climate is closely linked to improved academic achievement, socioemotional development, violence prevention, and democratic participation. Yet, significant gaps remain between policy design,

policy implementation, and everyday school practices.

Chapters on Mexico's Nueva Escuela Mexicana, Ireland's national anti-bullying plan, and Chile's A Convivir se Aprende program illustrate efforts to build coherent and sustainable frameworks and large-scale interventions. These cases show that the most effective education policies are those that adopt a multi-tiered approach, combining universal well-being promotion strategies with targeted interventions and recognizing territorial diversity. Future perspectives reinforce the need for global, evidence-based principles and criteria to guide decision-making and encourage mutual learning among countries.

This section also emphasizes the centrality of the ethics of care as an organizing principle of educational policies and practices. Caring involves recognizing the individuality of each student, addressing the multiple forms of inequality shaping school experiences, and ensuring safe, inclusive, and meaningful spaces for the entire educational community. This perspective is closely aligned with Latin American critical pedagogy, which understands schools as political spaces where citizenship, participation, and social justice are built.

Collective Learnings

Across the chapters, recurring themes emerge that help outline a shared framework for action. Authentic participation of children and adolescents is consistently identified as essential to democratizing school life. Students' voices must transcend mere consultation to exert real influence on decisions, recognizing them as rights-bearing individuals and challenging adult-centric school cultures. However, much remains to be learned about how to design and sustain methodologies that go beyond adultism and tokenistic participation in educational contexts. Coherence in public policy represents another

central challenge: bridging the gap between policy design and classroom practice requires multi-level governance that fosters collaboration among ministries, municipalities, communities, and schools.

Within this context, the ethics of care appears as both a political and pedagogical axis that guides preventive and formative strategies, moving away from punitive approaches toward democratic, inclusive, and peaceful education that ensures dignity, well-being, and equity. Likewise, evidence-based innovation and implementation science emerge as essential tools to adapt models to local realities while preserving their effectiveness.

This book reflects a remarkable international convergence: despite differences among educational systems, the experiences gathered here reveal a global movement for convivencia grounded in critical, community-based, and human rights traditions.

Looking Ahead: Schools Educating for Life in Community

This book is more than a compilation of studies; it is an invitation to reimagine the school as an ethical and political project. The authors featured here offer a complex and plural vision that acknowledges that well-being, learning, and democracy are deeply intertwined in classrooms, playgrounds, communities, and educational policies. Convivencia escolar is not an additional topic or a secondary indicator; it is the very heart of transformative education.

This epilogue thus calls on researchers, educators, school leaders, families, students, and policymakers to collectively embrace the task of building schools as communities of care and respect. May this book serve as a tool for reflection, professional development, and action, inspiring processes of change across countries and

contexts. Convivencia escolar, understood as a public good, is a commitment to creating more just, inclusive, and democratic societies. Its construction is a shared responsibility: a collective project that, as evidenced by the experiences gathered here, transcends borders and unites us in a global effort to guarantee the right to learn and live together in dignity.

Portugués

Diálogos Educativos: Introdução

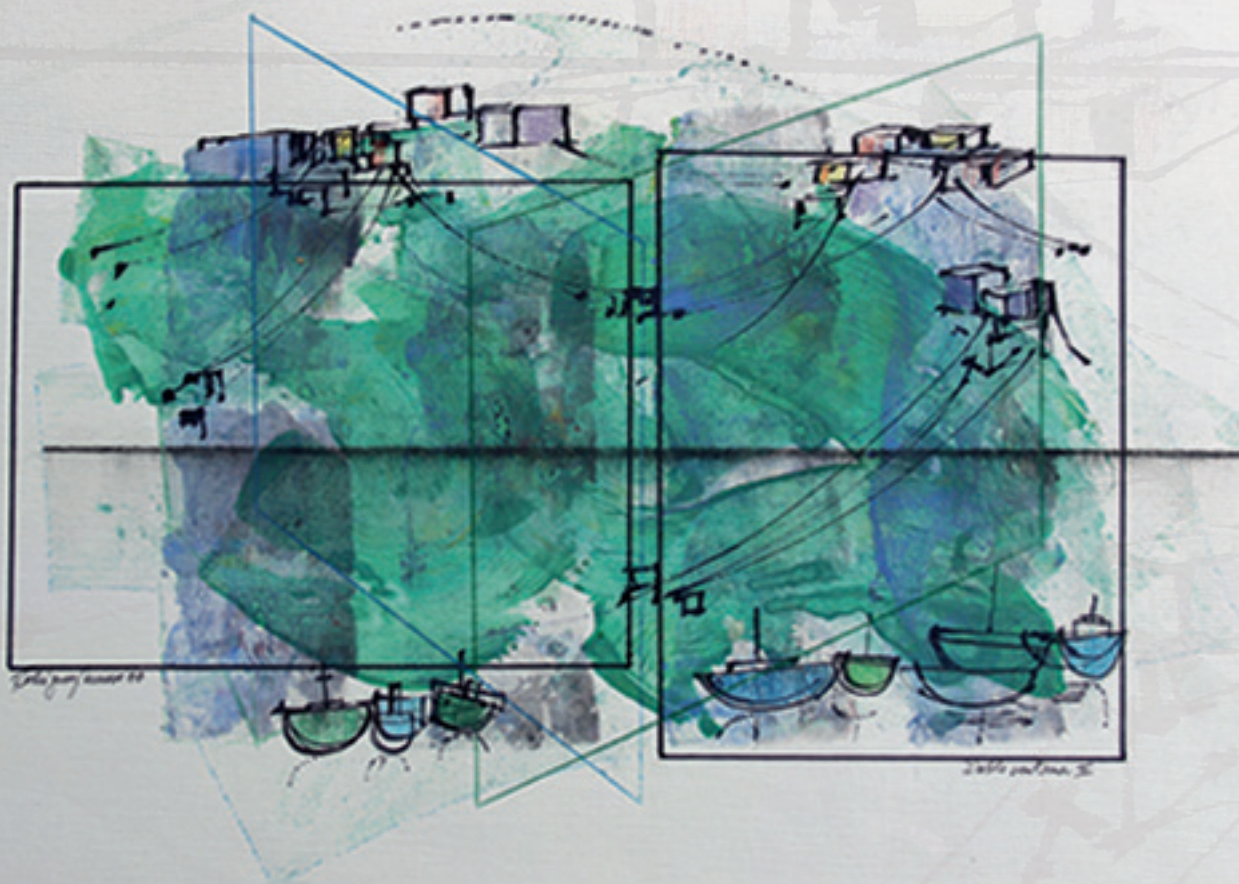
O **10º Congresso Mundial sobre Clima Escolar e Violência nas Escolas (WCSV 2025)**, com o tema *“Diálogos que Fortalecem Comunidades e Territórios Educativos”*, é um evento bienal organizado pelo Observatório Internacional de Clima Escolar e Prevenção da Violência (IOSCVP). Nesta décima edição, a Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) é a instituição anfitriã, por meio da organização do Centro de Pesquisa para a Educação Inclusiva, em colaboração com um comitê organizador composto por pesquisadores de sete universidades chilenas: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad de Playa Ancha, Universidad de Concepción e Universidad del Desarrollo. Este evento acadêmico será realizado de 28 a 30 de outubro na Casa Central da Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, no Chile.

Este congresso reúne pesquisadores, acadêmicos e profissionais de renome internacional, com o objetivo de promover o intercâmbio de conhecimentos e experiências relacionados à

promoção da convivência democrática e à prevenção da violência em contextos educacionais.

Em vez de uma conferência magna tradicional, nosso convite aos conferencistas foi para que participassem de um diálogo pensado para construir conexões enriquecedoras entre pesquisadores de diferentes partes do mundo, em torno de três temas centrais. Para isso, convidamos e incentivamos os participantes a responderem a uma pergunta norteadora, primeiramente por meio de um texto escrito e, posteriormente, de forma oral, durante uma das três mesas de conversa realizadas como parte do congresso presencial. Solicitamos a cada conferencista que, em seus textos escritos, compartilhasse seus referenciais teóricos, metodologias e resultados de pesquisa, bem como recomendações sobre possíveis caminhos para melhorar a convivência educacional e prevenir a violência escolar.

Este livro é o resultado desse esforço coletivo de organizar os Diálogos Educativos em torno de perguntas norteadoras e respostas escritas



enviadas antes do congresso. A qualidade e o alto nível de coerência dos textos enviados pelos conferencistas nos motivaram, enquanto Comitê Organizador deste evento, a ir além da simples publicação online no site do congresso, optando por compilar esses textos em um livro com propriedade intelectual reconhecida, destinado a perdurar no tempo.

Assim, incentivamos não apenas todos os participantes a lerem esses textos com antecedência, mas também outros públicos – que não poderão ou não puderam participar deste evento acadêmico – a utilizarem esta publicação para iniciar seus próprios Diálogos Educacionais, seja no nível de escolas individuais, redes de escolas, ou em atividades de formação profissional e reflexão pedagógica realizadas em âmbito municipal, distrital, regional e nacional em diferentes partes do mundo.

Com esse propósito, o livro está publicado em três idiomas, que são os mesmos utilizados para a comunicação durante este evento acadêmico, de modo a favorecer um diálogo mais profundo

e significativo entre teoria, pesquisa e prática educacional em nível global.

Em nome do Comitê Organizador desta 10ª edição do Congresso Mundial sobre Clima Escolar e Violência nas Escolas, expressamos nossa profunda gratidão aos conferencistas que gentilmente enviaram suas respostas às nossas perguntas norteadoras com antecedência. Gostaríamos também de agradecer ao Observatório Internacional de Clima Escolar e Prevenção da Violência (IOSCV) por nos conceder a oportunidade – a partir de um processo de planejamento iniciado há dois anos – de organizar este importante congresso mundial, assim como à Ediciones PUCV pelo inestimável apoio na publicação deste livro.

Dra. Verónica López Leiva

Co-Presidente, Observatório Internacional de Clima Escolar e Prevenção da Violência

Professora Titular, Escola de Psicologia, PUCV

Diretora, Centro de Pesquisa para a Educação Inclusiva

Diretora, Programa de Apoio à Convivência Escolar
PACES-PUCV

01

Diálogo Educacional: A Convivência Escolar em Chave Comunitária

POR

QUESTÃO ORIENTADORA

Como se pode fortalecer o ambiente escolar para criar comunidades inclusivas e resilientes, capazes de prevenir a violência por meio do diálogo e da participação ativa de todos os seus membros?

PAULA ASCORRA

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Pesquisas recentes demonstraram que a violência escolar não pode ser compreendida como um fenômeno isolado ou meramente intraescolar. Pelo contrário, as dinâmicas de convivência estão estreitamente entrelaçadas com as condições sociais, materiais, institucionais e simbólicas do território em que a escola está inserida. Isso implica reconhecer que o contexto do bairro – com suas desigualdades estruturais, seus vínculos sociais, seus serviços públicos, suas narrativas históricas e suas paisagens afetivas – configura em grande medida as possibilidades de construir ambientes escolares seguros, protetores e significativos (Benbenishty & Astor, 2005).

Escolas localizadas em territórios afetados por problemáticas complexas, como o narcotráfico, o abandono institucional ou a violência comunitária, enfrentam maiores desafios para sustentar climas escolares nutritivos. Por outro lado, territórios que promovem o cuidado do espaço público, a coesão social e o acesso equitativo a recursos viabilizam ambientes que fortalecem o sentido de pertencimento, a agência dos estudantes e a qualidade dos vínculos pedagógicos. Nesse sentido, estudos recentes evidenciaram que as condições do entorno do bairro impactam não apenas a trajetória escolar, mas também a saúde mental, as oportunidades laborais e a participação cidadã de crianças, adolescentes e jovens (Chetty & Hendren, 2018; Burdick-Will, 2018).

A partir de uma perspectiva ecológica, interdependente e situada, promover comunidades escolares inclusivas e resilientes implica intervir simultaneamente em três níveis: nas relações interpessoais dentro da sala de aula, nas práticas e estruturas institucionais, e na articulação ativa com o entorno comunitário. Nessa perspectiva, o território deixa de ser uma mera delimitação geográfica e passa a ser compreendido como uma construção social e afetiva, na qual se entrelaçam memórias locais, imaginários coletivos, saberes populares e experiências de vida (Escobar, 2014).

Estratégias que privilegiam o diálogo interinstitucional, a participação efetiva de estudantes e famílias e a colaboração entre escola, serviços públicos e organizações territoriais emergem como fundamentais para transformar a convivência escolar em uma tarefa coletiva. Não se trata apenas de responder a episódios de violência, mas de construir, dia a dia, formas de vida escolar baseadas no cuidado mútuo, no reconhecimento da diversidade e no compromisso com o bem-estar comum, transformando a relação escola-território em um agente social (Collet-Sabé, 2020).

Este diálogo propõe refletir sobre o potencial das escolas para se tornarem nós articuladores do território, capazes de irradiar práticas éticas, afetivas e democráticas que contribuam para transformar as condições estruturais que sustentam a exclusão e a violência. Quais condições possibilitam esse protagonismo educativo nos territórios? Quais aprendizados nos deixam as experiências internacionais e locais sobre a criação de comunidades educativas que, longe de se fecharem, se abrem para transformar?

Referencias

- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195157802.001.0001>
- Burdick-Will, J. (2018). Neighborhood violence, peer effects, and academic achievement in Chicago. *Sociology of education*, 91(3):205–223.
- Chetty, R., & Hendren, N. (2018). The impacts of neighborhoods on intergenerational mobility I: Childhood exposure effects. *The Quarterly Journal of Economics*, 133(3), 1107–1162. <https://doi.org/10.1093/qje/qjy007>
- Collet-Sabé, J. (2020). Lo que hacen y piensan los niños en la escuela: el territorio como agente educativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 23–40. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula.

Por Que Precisamos Falar de Convivência?

MARÍA CECILIA FIERRO EVANS

Universidade Nacional Autónoma do México (ENES León), México

A convivência escolar é abordada com o propósito de destacar sua relevância como tema de pesquisa e de formação humana. Ressalta-se sua emergência como perspectiva teórica no mundo hispano-falante nas últimas décadas, bem como os principais enfoques a partir dos quais vem sendo estudada. Evidencia-se a importância de fortalecer a pesquisa sobre convivência, recuperando elementos da abordagem analítica da convivialidade e adotando uma perspectiva ecossistêmica não restrita ao contexto escolar.

Sobre a Relevância e Urgência de Falar de Convivência Escolar

A conjuntura mundial aponta para a urgência de repensar profundamente o sentido da educação e a importância da convivência como aspecto central da formação humana, em um contexto global de crescente confrontação e polarização; em um ambiente regional que mantém os níveis mais altos de desigualdade no mundo (CEPAL, 2024), e no qual o crime organizado e a violência se tornaram obstáculos centrais ao desenvolvimento. Esses fenômenos se apresentam acompanhados da erosão do tecido social e da deterioração das relações sociais de apoio (De la Rocha, 2006).

Embora esses fenômenos tenham sido amplamente estudados em décadas passadas, novas abordagens conceituais permitem vinculá-los à preocupação de fortalecer o ambiente escolar para criar comunidades inclusivas, resilientes, dialógicas e participativas — aspectos todos intimamente relacionados com a convivência escolar. Uma dessas abordagens é o tratamento da exclusão social como resultado da acumulação de “espirais de desvantagens”, que afastam progressivamente indivíduos e grupos do acesso a recursos e valores dominantes. Os processos de exclusão social e de violência aprofundam o dano ao tecido social e à vida comunitária (Reguillo, 1996), criando dinâmicas circulares

difíceis de reverter. Essa perspectiva, que destaca o caráter multidimensional e processual da exclusão, permite “desfiar o novelo de desvantagens que se entrelaçam e retroalimentam nas trajetórias biográficas” (Saraví, 2007, p.30). No entanto, no contexto escolar, essas trajetórias podem seguir um curso distinto dependendo da forma como as escolas se organizam e das práticas que desenvolvem.

A pesquisa sobre convivência mostra que as escolas são espaços capazes de oferecer oportunidades para experimentar novos horizontes de relações humanas e para construir processos de paz duradoura (Bickmore, 2011; Fierro & Fortoul, 2012; Carbajal, 2018).

Convivência: Vicissitudes de um Conceito

a) A convivência escolar como “aprender a viver juntos”

A década de 1990 marcou um marco na discussão sobre convivência escolar, ao considerá-la uma perspectiva adequada para analisar os problemas que vinculam fracasso, exclusão e violências escolares. Ressaltou-se também a importância das dinâmicas interpessoais que se desenvolvem nas salas de aula e nas escolas como formação em si mesmas. O *Relatório Delors* (1996) projetou essa discussão em nível mundial ao propor que o processo de aprender a viver juntos encontra-se no coração da aprendizagem e pode ser visto, portanto, como o fundamento crucial da educação (Delors, 1996, p. 22). Assim, a convivência escolar se tornou uma abordagem teórica promissora.

A força do conceito de convivência como “aprender a viver juntos” foi ocupando o espaço de outros enfoques presentes no debate e nas políticas públicas, tais como educação para a paz, direitos humanos ou educação em valores. A pesquisa sobre convivência trouxe contribuições significativas para enriquecer debates teóricos anteriores relacionados a essa temática. Por

exemplo, a convivência como desenvolvimento socioemocional foi ampliada ao considerar a dimensão coletiva das habilidades a serem promovidas; a educação para a cidadania foi fortalecida ao repensar, para além das regulações formais da democracia, como a convivência pode promover capacidades cívicas como a valorização da pluralidade e da diversidade, habilidades argumentativas, de participação e de representação em processos escolares. A educação para a paz foi fortalecida por processos de resolução de conflitos e pelo reconhecimento das raízes profundas da violência. A educação para os direitos humanos ganhou a possibilidade de ir além da observação do cumprimento formal, passando a analisar as práticas pedagógicas e de gestão a partir do exercício dos direitos humanos de crianças e jovens. Finalmente, os estudos sobre desenvolvimento moral e formação em valores foram enriquecidos ao destacar a importância dos valores praticados nas dinâmicas pedagógicas e institucionalizadas da vida escolar (Fierro & Carbajal, 2019). Tudo isso sugeriu a riqueza de possibilidades derivadas da convivência como abordagem teórica.

b) Da “anarquia semântica” à “Torre de Babel” no estudo da convivência

No entanto, a rápida expansão do conceito e sua utilização generalizada levaram a uma dispersão semântica (Chávez, 2018). O uso indistinto de dois ou mais dos enfoques anteriores deu origem a “montagens sincréticas” ou até mesmo à adoção de perspectivas contraditórias. O uso intercambiável dos conceitos de clima escolar e de convivência tendeu a deslocar os estudos de “convivência” para o clima, as violências e sua prevenção, ou para a consideração do conflito como sinônimo de violência. Já Onetto (2003) assinalava que a convivência escolar estava sendo utilizada em linguagens tão diversas que produziam uma confusão paralisante, uma espécie de “Síndrome de Babel”.

As políticas de convivência promulgadas na América Latina ilustram essa diversidade de compreensões e propósitos. Quatro enfoques se distinguem na convivência: segurança cidadã; saúde mental infantojuvenil; democracia; e gestão de caráter gerencialista (Morales & López, 2019). Alguns analistas apontam que diversos enfoques, até mesmo contrapostos, coexistem no desenvolvimento de programas e estratégias genericamente enquadradas como de “convivência escolar” (Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2013; Carbajal, 2018; Chávez, 2018; Zurita, 2024).

Como a Convivência é Abordada na Pesquisa Educacional

Neste contexto de debate, um exercício de revisão e classificação dos desenhos metodológicos de pesquisas nacionais e internacionais permitiu identificar três grandes enfoques da convivência escolar (Fierro et al., 2024).

a) Primeiro enfoque: Estudos que abrem a “caixa de Pandora” sobre aspectos socioambientais e interpessoais das instituições

Esse conjunto de pesquisas contempla tanto os estudos sobre clima escolar quanto sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Diante da irrupção do fenômeno do maltrato entre pares, o conceito de clima escolar representou uma ferramenta conceitual adequada para recuperar as vozes de distintos atores educativos acerca dos processos de interação derivados do sistema social escolar, reconhecendo que essa percepção coletiva provém do tipo de relações interpessoais e institucionais prevalentes na escola. Contudo, a assimilação dos conceitos de clima e convivência tem dificultado dissociar os estudos sobre violência dos estudos sobre convivência. Além disso, como assinalaram Córdoba, Del Rey & Ortega (2014), a atenção predominante tem se orientado ao estudo dos problemas que

afetam a convivência, em detrimento dos processos implicados em sua construção.

As pesquisas sobre desenvolvimento socioemocional trouxeram contribuições significativas ao destacar a aprendizagem das relações humanas ao longo da vida, assim como a importância das habilidades comunicativas, afetivas e psicossociais no aprendizado escolar. No entanto, desde a perspectiva da convivência, ainda é necessário considerar a contribuição de outros aspectos como o sistema de normas e sanções e as práticas pedagógicas e de gestão para o desenvolvimento socioemocional.

b) Segundo enfoque: A convivência como “descriptor” dos modos de viver juntos nas comunidades escolares

Este segundo enfoque aborda a convivência como fenômeno relacional a partir de diversas perspectivas teóricas e aproximações empíricas. A convivência é entendida como a rede de relações interpessoais entre os atores escolares que constroem a cotidianidade escolar (Bazdresch, 2009). A perspectiva sociocultural é uma das abordagens privilegiadas para analisar as inter-relações historicamente construídas em contextos situados. Ela enfoca a vida cotidiana como cenário privilegiado para identificar os padrões que sustentam as formas de inter-relação entre os membros das comunidades escolares, podendo explicar como se geram. Daí deriva a valiosa contribuição desses estudos. Contudo, surge a tensão entre os esforços para explicar os modos de viver juntos – incluindo a violência – e a necessidade de aportar elementos para construir formas de inter-relação positivas nas escolas. Mais uma vez, o interesse em responder aos problemas de violência escolar enfraquece a linha que distingue os estudos sobre convivência desde o enfoque das interações sociais dos estudos sobre violência escolar.

c) Terceiro enfoque: A convivência como formação para aprender a viver juntos.

Trata-se de pesquisas orientadas a refletir e/ou intervir sobre a convivência como experiência formativa, por meio da análise das oportunidades oferecidas pelas práticas pedagógicas e de gestão escolar. Utilizando metodologias qualitativas e retomando conceitos das grandes linhas teóricas relacionadas à convivência escolar, essa linha contempla estudos que desenvolvem dispositivos para sua melhoria. Questiona o caráter instrumental das abordagens da convivência ao destacar que ela constitui, em si mesma, um aprendizado fundamental para a vida. Diferentemente dos enfoques anteriores, afirma que a violência é a degradação da convivência. Assim como o enfoque das interações, privilegia o estudo da vida cotidiana escolar, das práticas pedagógicas e da gestão como espaços centrais do aprender a conviver. A esse respeito, Carbajal (2018), com base em Fraser (2003), propõe três dimensões da convivência escolar: inclusão, equidade e participação, que inclui a resolução

de conflitos. Finalmente, as pesquisas a partir do enfoque de “escola completa” orientadas a melhorar a convivência enfrentam desafios teóricos e metodológicos pela amplitude de processos e âmbitos envolvidos (Debarbieux, 2012; Lopez et al., 2022). Uma proposta de ferramenta teórico-metodológica, denominada “Modelo de Convivência” (Carbajal & Fierro, 2021), busca contribuir para clarificar âmbitos e estratégias de intervenção em convivência escolar (ver Figura 1), visando “desfiar o novelo de desvantagens que se entrelaçam e retroalimentam nas trajetórias biográficas no espaço escolar”, como assinalava Saraví (2006).

Balanço e Projeções para a Pesquisa sobre Convivência

A partir da revisão das pesquisas, podemos afirmar que a questão da convivência consolidou-se como um campo fértil de estudo nas ciências da educação, configurando-se como objeto relevante de análise que transcende as fronteiras disciplinares.



Figura 1. Modelo de convivência para atender, prevenir e erradicar a violência escolar.

Fonte: Carbajal e Fierro (2021). Permissão concedida para reproduzir a figura.

Um de seus **maiores aportes** consiste em ter instalado a convivência escolar como campo legítimo de investigação, promovendo uma série de inovações teóricas e metodológicas. Isso enriqueceu os marcos conceituais com os quais se analisa a relação entre educação, sociedade e subjetividade, abrindo possibilidades para questionar o modo como as escolas operam como espaços de socialização e de formação para a cidadania.

Além disso, as pesquisas permitiram gerar uma **perspectiva crítica** sobre as práticas escolares, ao evidenciar como a exclusão, a discriminação e a desigualdade também se reproduzem na vida cotidiana das escolas. Destacou-se a importância da pedagogia e da gestão na configuração das relações, das normas e das oportunidades de participação. Isso levou ao reconhecimento de que as escolas não são espaços neutros, mas sim cenários que podem promover a inclusão e a construção da paz ou, ao contrário, reproduzir a violência e a desigualdade.

Ao mesmo tempo, a convivência demonstrou ser um **campo que articula teoria e prática**, já que grande parte das pesquisas não apenas analisa, mas também propõe dispositivos para a melhoria da convivência: programas, estratégias pedagógicas, políticas institucionais e ferramentas de gestão participativa. Dessa forma, a pesquisa em convivência contribuiu para articular diagnóstico, intervenção e reflexão.

No entanto, **persistem desafios**. Entre eles, destacam-se:

- A necessidade de consolidar **clareza conceitual** para evitar a dispersão semântica e especificar a diferença entre convivência, clima escolar, desenvolvimento socioemocional e violência.
- A importância de produzir **estudos longitudinais e comparativos** que permitam observar processos ao longo do tempo e em diferentes contextos.

- A urgência de vincular a convivência com **processos sociais mais amplos**, como desigualdade, violência e exclusão, situando as escolas nos contextos socio-históricos em que estão inseridas.
- O desafio de fortalecer **metodologias de pesquisa participativas**, envolvendo professores, estudantes e famílias não apenas como informantes, mas como co-pesquisadores.

Em conclusão, a pesquisa em convivência ainda está em processo de consolidação. Seu desenvolvimento futuro exige rigor teórico, inovação metodológica e compromisso social, de modo a contribuir efetivamente para a construção de comunidades educativas mais inclusivas, equitativas e pacíficas

Referencias

- Bickmore, K. (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75(1), 40-44.
- Carbajal, P. (2018). *Building democratic convivencia (peaceful coexistence) in classrooms. Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence*. Tesis doctoral. Ontario Institute for Studies in Education, Universidad de Toronto.
- Carbajal, P. y Fierro, C. (2021). *Modelo de Convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. México: Secretaría de Educación de Guanajuato-Ibero León. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/354103346_Modelo_de_convivencia_para_atender_prevenir_y_erradicar_la_violencia_escolar
- Chávez, C. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Revista Posgrado y Sociedad*, 16(2), 1- 18.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Estudio Económico de América Latina y el Caribe, 2024* (LC/PUB.2024/10-P), Santiago, 2024. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c196b300-7478-49a5-b69b-1a4e9e6f82f1/content>
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey, R. & Ortega-Ruiz, R. (2014). Convivencia escolar en España. Una revisión histórico-conceptual. *Revista Confluencia*, 2(2), 201-221.

- Debarbieux, E. (2012), "Las 'buenas prácticas' Violencia escolar y cuestiones culturales", en A. Furlán (ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo XXI, pp. 442-448.
- De la Rocha (2007) Espirales de desventajas: pobreza, ciclo vital y aislamiento social. En: Saraví, G.A. (ed.) *De la pobreza a la exclusión: Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 137-166
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2012). *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince casos de estudio*. México: SEP-CONACYT, UIA León. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486>
- Fierro, C., et al. (2024). Convivencia escolar: Un tema en construcción. En: A. J. Furlán, M. T. Prieto y N. E. Ochoa, *Convivencia, Disciplina y Violencia en las escuelas de México*. Estados del Conocimiento 2012-2021 (pp. 50-103). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. In N. Fraser, & A. Honneth, *Redistribution or recognition? A political philosophical exchange* (pp. 7-109). London, UK: Verso.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Instituto para la Economía y la Paz (IEP). *Índice de Paz Global 2025*. Disponible en: <https://www.economic-sandpeace.org/global-peace-index/>
- López, V., Torres-Vallejos, J., Ortiz, S., Ascorra, P., González, L. & Cárdenas, K. (2022). Chilean public school administrators are not supporting whole-school approaches to school climate: a multilevel analysis. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2045628>
- Magendzo, A., Toledo, M. y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre
- [org/10.4067/S0718-07052013000100022](https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022)
- Maloney, William F.; Melendez, Marcela; Morales, Raul. 2025. Informe Económico América Latina y el Caribe, Abril 2025: *Crimen Organizado y Violencia en América Latina y el Caribe*. World Bank. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10986/42889>
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-
28. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Nowicka, M. & Vertovec, S. (2014). Comparing convivialities: Dreams and realities of living-with-difference. *European Journal of Cultural Studies*, 17(4), 341-356. <https://doi.org/10.1177%2F1367549413510414>
- Onetto, F. (2003). La convivencia educativa: Despliegue temático abierto en el Foro Iberoamericano Subregional. OEI *Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*.
- Reguillo, R. (1996). Ensayo (s) sobre la(s) violencia(s): breve agenda para la discusión. *Signo y Pensamiento*, 15(29), 23-30.
- Saraví, G.A. (2007) Nuevas realidades y nuevos enfoques. Exclusión social en América Latina. En: Saraví, G.A. (editor) *De la pobreza a la exclusión: Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 19-53
- Wise, A. & Noble, G. (2016). Convivialities: An orientation. *Journal of Intercultural Studies*, 37(5), 423-431. <http://dx.doi.org/10.1080/07256868.2016.1213786>
- Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en la Educación*, 8(3), 93-132.
- Zurita-Rivera, U. (2024). Políticas, programas, legislación y otras acciones institucionales dirigidas a la violencia en escuelas mexicanas. En: A. J. Furlán, M. T. Prieto y N. E. Ochoa, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas de México*. Estados del Conocimiento 2012-2021 (pp. 676-745). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Onde a construção de sentido encontra o pertencimento: moldando escolas inclusivas por meio da participação ativa

TERRI MANNARINI

Universidade de Salento, Itália

O potencial das escolas como incubadoras de coesão social, diálogo e paz

Em uma era marcada pela polarização, fragmentação sociopolítica e desconexão interpessoal, as escolas têm o potencial de ser incubadoras de coesão social, diálogo e paz. Para cultivar comunidades inclusivas e resilientes que previnam a violência, as escolas devem ser concebidas não apenas como espaços de instrução, mas como ecossistemas de construção de sentido, relações e participação cívica.

Capital semiótico: a arquitetura simbólica da inclusão

No núcleo da capacidade de uma escola para fomentar a inclusão e a resiliência encontra-se sua infraestrutura simbólica, o que os acadêmicos denominam “capital semiótico” (Salvatore et al., 2019). O capital semiótico refere-se aos recursos intangíveis e simbólicos (valores, narrativas, atitudes e esquemas interpretativos) que permitem às pessoas relacionar-se com o coletivo em geral, perceber a dimensão sistêmica da vida e participar de forma significativa na sociedade. Esses universos simbólicos, ou quadros generalizados e carregados de emoção para interpretar a realidade, determinam a forma como as pessoas — incluindo estudantes e professores — percebem a si mesmas, aos outros e às instituições.

Uma pesquisa realizada em 11 países da UE (N=4753) em 2018 (Salvatore et al., 2018) identificou cinco tipos de capital semiótico: - Universo ordenado: atitude positiva generalizada em relação ao mundo (instituições, serviços, futuro), percebido como digno de confiança, identificação com valores transcendentais (por exemplo, justiça, solidariedade etc.) e comprometimento.

Sociedade solidária: visão da sociedade e das instituições como receptivas às necessidades individuais. Crença na possibilidade de perseguir

objetivos pessoais por meio de um sistema de apoio.

- Vínculos interpessoais: visão positiva e otimista do mundo, restrita ao âmbito dos vínculos interpessoais e afetivos.
- Nicho de pertencimento: ancoragem nas redes primárias, combinada com uma conotação negativa do mundo exterior (pessimismo, fatalismo, falta de confiança nas agências e instituições). As redes primárias atuam como refúgio frente a um ambiente anômico e ameaçador.
- O mundo dos outros: visão negativa, desprovida e desesperada do mundo (desconfiança generalizada, desesperança, falta de agência, anomia).

As pessoas variam em sua forma de sentir, pensar e agir, porque cada indivíduo interpreta a realidade segundo um dos vários universos simbólicos que estão ativos no ambiente cultural. O fato de habitem um universo simbólico de confiança (por exemplo, um “universo ordenado”

ou uma “sociedade solidária”) ou um de desesperança (por exemplo, “o mundo dos outros” ou “o nicho de pertencimento”) influencia significativamente sua abertura ao diálogo e à cooperação social.

Dois universos simbólicos, a saber, o universo ordenado e a sociedade solidária, são os que têm maior probabilidade de transmitir formas adaptativas de capital semiótico. Ambos se caracterizam por referências a uma dimensão ordenada e sistêmica da vida, permitindo aos indivíduos reconhecer e valorizar a relação entre o indivíduo e a esfera supraindividual da experiência. Esta última se estende além das experiências pessoais e dos vínculos primários.

Por outro lado, outros dois universos simbólicos – os vínculos interpessoais e o nicho de pertencimento – têm maior probabilidade de dotar os atores sociais de uma forma parcialmente inadequada de capital semiótico. Embora proporcionem identidades e coesão significativas dentro do grupo, o “nós” que geram é percebido como proteção contra diversos grupos externos



Figura 1. Promoção do capital semiótico inclusivo nas escolas.

Fonte: elaboração própria.

ou como fonte de hedonismo afetivo. O sentido de compartilhar não pode ser encontrado fora dos limites das redes primárias. Por fim, o universo simbólico dos outros surge como uma espécie de buraco negro semiótico, que não oferece recursos simbólicos, andaimes cognitivos ou repertórios de significados que ajudem as pessoas a dar sentido aos seus mundos interno e externo.

Portanto, uma escola que promova intencionalmente universos simbólicos adaptativos pode fomentar o capital semiótico inclusivo ao promover uma visão de uma sociedade receptiva que valha a pena participar, convidando assim os estudantes a investir emocional e cognitivamente na vida coletiva.

Promoção do capital semiótico inclusivo nas escolas

A promoção do capital semiótico inclusivo pode ser alcançada por meio dos seguintes processos (ver Figura 1).

a) Fomentar a pertença aberta

Um pilar fundamental dos ambientes escolares inclusivos é a pertença social. As escolas podem servir como laboratórios para fomentar identidades sociais que transcendam as afiliações estreitas e a pertença exclusiva (Mannarini & Salvatore, 2019). A dimensão relacional da educação (amizade, grupos de colegas, tutoria) fornece o vínculo emocional que une os jovens à sociedade em geral. No entanto, esses vínculos devem se estender além da esfera privada.

Os organismos intermediários, como organizações estudantis, clubes, associações cívicas e comunitárias, atuam como mediadores fundamentais entre os âmbitos privado e público. Criam oportunidades para que os jovens desenvolvam formas de participação identitária, regulatória, institucionalizada e pública. Essas experiências permitem aos estudantes sentir que

não são meros indivíduos em uma sala de aula, mas membros de uma comunidade democrática mais ampla, com objetivos compartilhados e responsabilidades mútuas.

Ao fomentar esses organismos e atuar eles mesmos como organismos intermediários, as escolas ajudam os jovens a passar da familiaridade interpessoal ao compromisso social, incentivando-os a participar de debates e ações que beneficiem o bem comum.

b) Incluir o outro no eu

A violência e a exclusão geralmente derivam de limites identitários rígidos e categorização simplista de “nós” versus “eles”. O desenvolvimento da complexidade da identidade social — a capacidade de manter múltiplas afiliações grupais sobrepostas — pode reduzir preconceitos e fomentar a empatia. Convida-se as escolas a cultivar ambientes em que a complexidade não seja temida, mas valorizada.

A competência emocional, especialmente a empatia, desempenha papel fundamental nesse sentido. Pesquisas demonstram que empatia e orientação para o futuro são fortes preditores do engajamento cívico entre adolescentes. Programas que ajudam os estudantes a reconhecer, expressar e regular emoções melhoram sua capacidade de perceber a humanidade nos outros (Metzger et al., 2018).

De fato, as relações interpessoais podem dissolver a fronteira entre o eu e o outro. Ao expandir nosso eu e incorporar aspectos dos outros em nosso conceito de nós mesmos, somos menos propensos a vê-los como ameaças (Aron & Aron, 1997). Esse princípio pode ser aplicado em ambientes educacionais por meio da aprendizagem cooperativa, tutoria entre pares e estratégias de contato entre grupos. Ao incentivar os estudantes a construir relações autênticas além das diferenças — como raça, classe, nacionalidade ou

origem socioeconômica —, as escolas permitem a inclusão de grupos externos dentro do eu.

c) Promover a agência e a subjetividade

Não é apenas crucial que os jovens sintam que pertencem a um grupo, mas também que se sintam importantes (Rosenberg, 1985). As escolas que promovem agência e subjetividade empoderam os estudantes para que assumam responsabilidade por suas ações e ideias. Agência na educação significa dar aos estudantes papéis, responsabilidades e oportunidades reais para moldar seu ambiente.

Esse processo de empoderamento opera em três níveis: a) **Autodeterminação:** dar aos estudantes oportunidades para desenvolver e testar suas habilidades, tomar decisões e ser reconhecidos por suas contribuições; b) **Importância interpessoal:** cultivar uma cultura escolar em que os estudantes se sintam reconhecidos, valorizados e cuidados, tanto por colegas quanto por adultos; c) **Importância social:** ajudar os estudantes a perceber que suas ações, por menores que sejam, podem influenciar a comunidade em geral e que suas vozes podem moldar políticas, normas e cultura.

Abordagens de aprendizagem experiencial são fundamentais nesse sentido: atividades como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem-serviço e simulações cívicas que envolvem os estudantes na resolução de problemas do mundo real transformam alunos passivos em cidadãos ativos.

d) Construir a cidadania local

Por fim, as escolas são lugares físicos, e todas as atividades que transmitem pertença, moldam a relação entre o eu e os outros e apoiam a agência ocorrem em espaços tangíveis.

Os espaços em que vivemos, circulamos, nos comunicamos, trabalhamos, estudamos e socializamos — ou seja, os espaços em que experimentamos a vida — são a extensão espacial da vida cotidiana, nossos territórios diários. Podem moldar a cidadania, que não é apenas um status legal ou político, mas uma experiência vivida, construída por meio de relações e espaços.

Os jovens geralmente ocupam um espaço liminar na sociedade: são considerados “cidadãos ainda não consolidados”. As escolas podem desafiar essa narrativa promovendo a cidadania locacional (Di Masso, 2015; Gray e Manning, 2022), conceito segundo o qual a cidadania é exercida, configurada e reconfigurada nos espaços cotidianos em resposta à prática e à experiência por meio da associação com outros. Os jovens precisam ter oportunidade de utilizar e compartilhar a propriedade desses territórios, pois isso lhes permite investir na esfera social, na comunidade ampliada e na sociedade, tanto psicológica quanto emocionalmente.

A dimensão espacial da escolarização — como os estudantes experienciam e utilizam salas de aula, corredores, pátios e espaços comunitários — afeta profundamente seu senso de pertença e capacidade de agir. As escolas são territórios nos quais os estudantes podem se envolver afetivamente, construindo assim uma identidade adulta enraizada na participação pública.

Por essa razão, o investimento e o cuidado com a infraestrutura física são atos cívicos. Os espaços públicos devem refletir identidades plurais e oferecer oportunidades para interação, expressão e copossessão.

Juntos, os espaços, as relações e as atividades significativas formam a infraestrutura básica para reconhecer e potencializar a subjetividade dos jovens e fornecer os recursos relacionais, cognitivos e semióticos necessários para desenvolver uma identidade adulta e cidadã.

Conclusões e recomendações

Embora grande parte da transformação deva ocorrer no nível micro, nas salas de aula e nos grupos de pares, as políticas sistêmicas desempenham um papel crucial. Fortalecer o ambiente escolar para fomentar a inclusão não se limita a prevenir a violência, mas consiste em cultivar uma geração de cidadãos reflexivos, empáticos e empoderados. Ao investir em capital semiótico, construir universos simbólicos de confiança, fomentar a complexidade emocional e de identidade, empoderar a agência e construir uma cidadania local, as escolas podem se tornar microcósmos de uma sociedade democrática.

Nesta visão, o diálogo não é apenas uma ferramenta, mas uma forma de ser, integrada nas relações, nas narrativas, nos espaços e nas políticas que moldam as experiências cotidianas dos jovens. A participação ativa de todos os membros – estudantes, professores, educadores, famílias e comunidades – não é um complemento, mas uma necessidade.

Referências

- Aron, A., & Aron, E. (1997). Self-expansion motivation and including other in the self. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships* (2nd ed., pp. 251-270). Wiley.
- Di Masso, A. (2015). Micropolitics of public space: On the contested limits of citizenship as a locational practice. *Journal of Social and Political Psychology*, 3(2), 63-83.
- Gray, D., & Manning, R. (2022). Constructing the places of young people in public space: Conflict, belonging and identity. *The British Journal of Social Psychology*, 61(4), 1400-1417.
- Mannarini T., & Salvatore, S. (2019). Making sense of ourselves and others: A contribution to the community-diversity debate. *Community Psychology in Global Perspective*, 1(5), 26-37.
- Metzger, A., Alvis, L. M., Oosterhoff, B., Babskie, E., Syvertsen, A., & Wray-Lake, L. (2018). The intersection of emotional and sociocognitive competencies with civic engagement in middle childhood and adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(8), 1663-1683.

Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. *The Development of the Self*, 1, 205-46.

Salvatore, S., Fini, V., Mannarini, T., Valsiner, J., & Veltri, G. (2019). *What future for Europe? Symbolic universes in the time of (post)crisis*. Springer.

Salvatore, S., Fini, V., Mannarini, T., Avdi, E., Battaglia, F., Castro-Tejerina, J., Ciavolino, E., Cremaschi, M., Kadianaki, I., Kharlamov, N.A., Krasteva, A., Kullasepp, K., Matsopoulos, A., Meschiari C., Mossi, P., Psinas, P., Redd, R., Rochira, A., Santarpia, A., Sammut, G., Valsiner, J., Veltri G.A., & Valmorbida, A. (2018). Symbolic universes between present and future of Europe. First results of the map of European societies' cultural milieu. *PLoS ONE*, 13(6): e0200223.

Como os ambientes escolares podem ser fortalecidos para promover comunidades inclusivas e resilientes?

CLAIRE MONKS

Universidade de Greenwich, Reino Unido

O bullying escolar como preocupação internacional

Ao considerar a prevenção da violência nas escolas, a Organização Mundial da Saúde destacou que o bullying escolar constitui uma preocupação particular em nível internacional (Cosma et al., 2024). Por exemplo, relatórios recentes em vários países da Europa, Canadá e Ásia indicam que cerca de 11% dos jovens relatam ter experienciado bullying escolar e 15% cyberbullying (Cosma et al., 2024). Essas experiências são apontadas como fatores que produzem impactos tanto de curto quanto de longo prazo no bem-estar dos jovens, incluindo riscos de menor bem-estar mental e problemas de saúde física que persistem até a vida adulta (Hughes et al., 2017; Jadambaa et al., 2019).

Construir relações e fortalecer a comunidade é vital para apoiar crianças e adolescentes no desenvolvimento de vínculos positivos e de qualidade. Desde a pandemia, pesquisadores têm apontado que os jovens relatam dificuldades nas relações com seus pares (Magis-Weinberg et al., 2024), embora os efeitos de longo prazo ainda não estejam claros. Relações de boa qualidade protegem as crianças de se envolverem em situações de bullying, seja como agressores ou vítimas, e estão associadas a resultados positivos no desenvolvimento em longo prazo (Sakyi et al., 2015).

Marcos teóricos para fortalecer los entornos escolares

a) Teoria dos Sistemas Ecológicos

A Teoria dos Sistemas Ecológicos (Bronfenbrenner, 1979) mostra-se útil para considerar como os ambientes escolares podem contribuir para a prevenção da violência. A perspectiva de Bronfenbrenner enfatiza a importância do contexto no qual a criança se desenvolve. Embora os fatores individuais influenciem o desenvolvimento, este ocorre dentro de um contexto mais amplo que também exerce influência. Esses sistemas in-

cluem, no micro-nível, as interações com pares, profissionais da escola e familiares, e, em níveis mais amplos, aspectos políticos e sociais. O modelo reconhece a interação entre esses níveis, bem como as mudanças ao longo do tempo.

Nesse sentido, para promover um ambiente escolar que previna a violência, a teoria indica que as intervenções devem operar em vários níveis: estudantes, grupos de pares, profissionais da escola, famílias e a comunidade em geral (Merrin et al., 2018).

b) Teoría del Aprendizaje Social

Baseada na perspectiva ecológica, a Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1977) sustenta que os comportamentos e atitudes podem ser aprendidos pela observação de outros, tanto de forma positiva quanto negativa. Isso ressalta a importância dos adultos na vida das crianças, incluindo pais, cuidadores e profissionais da escola, como modelos de comportamento. Por esse motivo, tanto pais quanto profissionais escolares devem estar envolvidos nos programas de intervenção.

As relações entre pares também geram aprendizagens sociais. A homofilia (a tendência de vincular-se com aqueles que são semelhantes) implica que crianças que agem de forma agressiva tendem a relacionar-se com outras que apresentam comportamentos semelhantes.

Essas amizades reforçam tais condutas ao longo do tempo. Daí a importância de considerar a qualidade das amizades, uma vez que vínculos positivos reduzem a probabilidade de envolvimento em situações de bullying (Kendrick et al., 2012).

Uma abordagem de escola inteira: a importância de envolver toda a comunidade educativa

A perspectiva ecológica mostra que os diversos sistemas que cercam os estudantes influenciam tanto a promoção quanto a redução da violência. Pesquisas como a de Merrin et al. (2018) evidenciam que fatores familiares e escolares estão as-

sociados à prática do bullying. Assim, recomenda-se uma abordagem que inclua todos os membros da comunidade educativa. recomienda un enfoque que incluya a todos los miembros de la comunidad educativa.

a) Estudiantes e relações com os pares

Alguns programas antibullying trabalham diretamente com os estudantes para fortalecer suas habilidades socioemocionais (SEL). Essas intervenções auxiliam na identificação e regulação das emoções, reduzindo comportamentos agressivos (Kemple et al., 2019).

O bullying é um fenômeno grupal: alguns observadores reforçam o agressor (pró-bullying), enquanto outros apoiam a vítima (anti-bullying) (Salmivalli, 2010). Intervenções como o programa KiVa têm apresentado bons resultados ao trabalhar com essas dinâmicas (Hye-Young & Salmivalli, 2021).

b) Profissionais da escola

É fundamental incluir todo o pessoal, docente e não docente (gestores, assistentes, supervisores de recreio, etc.). Eles contribuem para criar um clima positivo e para modelar respostas adequadas frente ao bullying. Capacitar o corpo docente e dar-lhes confiança no ensino de relações saudáveis é essencial (Monks & Maunder, 2024).

c) Famílias e cuidadores

Os pais são modelos e reforçam o que é aprendido na escola. Estudos mostram que sua participação em programas de intervenção aumenta a eficácia (Gaffney et al., 2019). Embora muitas vezes sua implicação seja limitada (participar de sessões informativas, receber materiais), essa continuidade entre escola e família é fundamental.

d) Comunidade e sociedade

Por fim, o trabalho contra o bullying requer apoio político: incluir a educação para relações saudáveis e a prevenção da violência nos currículos nacionais ou regionais.

Considerações finais

Qualquer intervenção deve ser apropriada à idade e à etapa de desenvolvimento dos estudantes. O bullying na educação infantil difere daquele que ocorre na adolescência (Monks & O'Toole, 2021). Por isso, os programas devem ser ajustados às necessidades de cada grupo etário e acompanhar o estudante ao longo de sua trajetória educativa, desde a educação infantil até a universidade.

Conclusões e recomendações

O bullying escolar constitui um problema de saúde pública. A OMS enfatiza a necessidade de monitorar constantemente os níveis de violência e de atuar em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030.

As pesquisas mostram que é fundamental envolver toda a comunidade educativa (estudantes, pares, profissionais da escola, famílias e comunidade) para prevenir o bullying e a violência, bem como para apoiar crianças e jovens no desenvolvimento de habilidades que fortaleçam relações positivas.

Referências

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cosma, A., Molcho, M., & Pickett, W. (2024). A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. *Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/376323>. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO
- Gaffney, H., Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *Int Journal of Bullying Prevention* 1, 14–31 (2019). <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Hughes, K., Bellis, M.A., Hardcastle, K.A., et al. (2017). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: a systematic review and meta-analysis. *Lancet Public Health*, 2, e356–e366
- Hye-Young, Y., & Salmivalli, C. (2021). The KiVa anti-bullying program: from nationwide rollout to international implementation. In P. K. Smith & J. O'Higgins-Norman (Eds). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying*, 2, p. 430–449. Chichester, West Sussex: John Wiley.
- Jadambaa, A., Thomas, H. J., Scott, J. G., Graves, N., Brain, D., & Pacella, R. (2019). The contribution of bullying victimisation to the burden of anxiety and depressive disorders in Australia. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 29, e54
- Kempe, K.M., Lee, I. & Ellis, S.M. The Impact of a Primary Prevention Program on Preschool Children's Social-Emotional Competence. *Early Childhood Educ J* 47, 641–652 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00963-3>
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35, 1069–1080. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.014>
- Mason, S. & Woolley, R. (2019). *Relationships and Sex Education 3–11: supporting children's development and wellbeing*. 2nd Edition. Bloomsbury.
- Merrin, G. J., Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2018). Applying the social-ecological framework to understand the associations of bullying perpetration among high school students: A multilevel analysis. *Psychology of Violence*, 8(1), 43–56. <https://doi.org/10.1037/vio0000084>
- Monks, C. P., & Maunder, R. (2024). Healthy relationships education - it's not all about sex! A commentary on the importance of children's friendships within the pastoral curriculum. *Pastoral Care in Education*. ISSN 0264-3944 (Print), 1468-0122
- Monks, C. P., & O'Toole, S. (2021). Bullying in preschool and infant school. In P. K. Smith & J. O'Higgins-Norman (Eds). *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying*, 2, p. 3–19. Chichester, West Sussex: John Wiley.
- Rosen, L. M., Scott, S. R., & Kim, S. Y. (Eds.) (2020). *Bullies, victims and bystanders*. Cham, Switzerland: Palgrave.
- Sakya, K. S., Surkan, P. J., Fombonne, E., Chollet, A., & Melchior, M. (2015). Childhood friendships and psychological difficulties in young adulthood: An 18-year follow-up study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24, 815–826. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0626-8>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

02

**Diálogo Educativo:
As violências que desafiam
as comunidades educativas**

POR

PREGUNTA ORIENTADORA

Como podem articular-se as políticas educativas, as práticas pedagógicas e a participação da comunidade para prevenir e reduzir a violência escolar, considerando tanto suas raízes estruturais quanto as dinâmicas individuais e culturais nos distintos níveis do sistema educativo?

DRA. CLAUDIA CARRASCO AGUILAR

Universidad de Málaga, Espanha.

A violência é uma construção social, e esta premissa não exclui a violência que ocorre no espaço escolar. Desde a perspectiva social-ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, afirmar que é uma construção social significa que ela deve ser interpretada em seu contexto micro, meso, macro e exo social, evitando reduzi-la a alguns poucos elementos explicativos situados em níveis restritos da trama socioeducativa (Boxer et al., 2012; Klun et al., 2025; Silva et al., 2021).

Sua complexidade nos obriga a observá-la atentamente, analisá-la e contextualizá-la, interpretando as mensagens invisíveis que ela carrega. Compreender a violência escolar implica, portanto, compreender a violência que ocorre “desde” a escola, “na” escola e “para” a escola. Quando falamos da violência desde a escola, referimo-nos a uma violência difusa, simbólica, que considera as formas de opressão originadas no contexto exo e macro social e das quais tanto as políticas educativas quanto a própria instituição educativa deveriam se responsabilizar.

Ao nos referirmos à violência na escola, o papel do contexto social e comunitário aparece imediatamente; trata-se de uma violência localmente situada que adentra a escola, mas que se origina fora dela. Por fim, quando falamos da violência para a escola, interagem fatores individuais e familiares na origem de formas de agressão que se exercem sobre mobiliário ou figuras de autoridade escolar, denunciando a falta de confiança na instituição educativa como garantidora de direitos e protetora em um mundo altamente hostil (Kaplan & García, 2015). Estas – e outras – formas de violência expressam uma dor social que se origina além das paredes da sala de aula, mas que pode ser reparada ali (Kaplan et al., 2023).

O presente diálogo educativo coloca no centro o debate sobre os reducionismos conceituais e práticos. Busca mostrar, com evidência comparada, que não é possível falar de uma única

forma de violência, nem definir as violências sem entrelaçar suas raízes estruturais com as dinâmicas individuais, familiares e culturalmente situadas, que devem ser abordadas conjuntamente não apenas para sua compreensão, mas também para sua intervenção.

Trata-se de um chamado para evitar reducionismos e compreender que as violências escolares envolvem crianças, adolescentes, assim como os adultos presentes dentro e fora das escolas, interpelando a sociedade como um todo a assumir responsabilidades coletivas no projeto social do qual a educação faz parte.

Referencias

- Boxer, P., Huesmann, L. R., Dubow, E. F., Landau, S. F., Dvir Gvirsman, S., Shikaki, K., & Ginges, J. (2013). Exposure to violence across the social ecosystem and the development of aggression: A test of ecological theory in the Israeli-Palestinian conflict. *Child Development*, 84(1), 163–177. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01848.x>
- Kaplan, C., García, P., & Szapu, E. (2023). El dolor social en la escuela. Un análisis de las percepciones estudiantiles sobre los procesos de reparación. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 1(34), 83–103. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-393>
- Kaplan, C., & García, S. (2015). Capítulo 4. Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos. En C. Kaplan (Dir). *Violencias en Plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 105–204). Miño y Dávila.
- Klun, M., Frangež, D., & Bučar Ručman, A. (2025). Addressing Violence Against Parents and Peers and Violence in Schools Through the Perspective of Ecological Theory. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 15(2), 227–247. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1681>
- Silva, G. R. R. E., Lima, M. L. C., Acioli, R. M. L., & Barreira, A. K. (2021). A influência da violência familiar e entre pares na prática do bullying por adolescentes escolares [The influence of family and peer violence in the practice of bullying among school adolescents]. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26(supl 3), 4933–4943. <https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.3.20632019>

Psicologia comunitária: promoção do clima democrático e combate à violência nas escolas

CATERINA ARCIDIACONO

Universidad Federico II, Italia

O problema dos psicólogos nas escolas

Tradicionalmente, no âmbito educacional, em vários países, costuma-se solicitar aos psicólogos que apoiem, aumentem e melhorem o desempenho escolar dos alunos. Seus objetivos concentram-se em combater as deficiências pessoais dos estudantes e aprimorar sua avaliação e classificação individual. Espera-se dos psicólogos uma espécie de intervenção reparadora destinada à aquisição de resultados educacionais e conhecimentos específicos dos alunos. A intervenção psicológica nas escolas e universidades, portanto, parece estar direcionada principalmente a ajudar os estudantes a obter melhores notas.

Em contraste, a abordagem da psicologia comunitária concentra-se principalmente no clima relacional contextual da educação: o objetivo é a aquisição de confiança mútua, conexão e compartilhamento de tempo e oportunidades. Nesta perspectiva, deve-se melhorar o clima escolar, e a instituição deve se tornar uma comunidade educativa. Portanto, o bullying escolar, o cyberbullying, os relacionamentos afetivos e a violência grupal nas escolas devem ser considerados a “ponta do iceberg” de um contexto social em que há falta de conexões e relações positivas e mútuas, e onde a fragmentação social e a exclusão estão amplamente disseminadas ou são predominantes.

Uma abordagem de Psicologia Comunitária: Marco Teórico

Uma abordagem de psicologia comunitária para promover o clima escolar e enfrentar a violência nas escolas inclui dois pressupostos principais:

O bem-estar escolar não é uma questão individual

Determinantes sociais, como desigualdade econômica (Orford, 2025), exclusão social, eventos

de vida no nível individual (doenças pessoais), no nível relacional (violência, traumas e perdas) e no nível social (guerras, desastres ambientais), e todas as suas interconexões fazem parte dos níveis individual e social e também influenciam a vida dos estudantes e o bem-estar escolar. Segundo Isaac Prilleltensky (2012), um modelo ecológico de bem-estar considera as inter-relações entre fatores individuais, relacionais, organizacionais e culturais. Além disso, o modelo de Prilleltensky defende a justiça social e a equidade, com base na psicologia da libertação (Ciofalo, 2022), que aborda questões sistêmicas que perpetuam a opressão e busca ambientes mais justos para todas as comunidades. É dentro deste quadro que situamos nossa abordagem para intervenções escolares.

Um enfoque contextual da psicologia comunitária é, portanto, o modelo heurístico e operacional para a melhoria do bem-estar escolar

No âmbito educacional, Donata Francescato é a acadêmica que melhor aborda o bem-estar contextual nas escolas (Francescato & Tomai, 2025; Francescato & Putton, 2022). Com base em décadas de pesquisa e prática internacional, seu trabalho destaca como os psicólogos comunitários reduzem a evasão escolar, o cyberbullying, o abuso de substâncias e a violência sexual na idade escolar. De fato, promovem a criação de redes de base, a educação para a democracia, abordagens informadas e cuidadosas da sexualidade, incentivam o apoio mútuo e um senso planetário de comunidade essencial para enfrentar a degradação ambiental.

De acordo com a pesquisa e a experiência de intervenção de Francescato, um dos objetivos da intervenção psicológica nas escolas deve ser a busca pela educação socioafetiva. A saber:

“1. Para melhorar a comunicação entre adultos (professores, pais, educadores, etc.) e crianças,

a metodologia aplicada é a proposta por Gordon (1974; 1979), que envolve o uso de três técnicas: mensagem eu, escuta ativa e o método “ninguém perde”;

2. Para promover a relação entre os membros do grupo da turma, especialmente para aumentar o conhecimento mútuo e fornecer um espaço relacional diferente, aplica-se a técnica do “tempo do círculo” ou “circle time”;

3. Para melhorar a compreensão das crianças sobre experiências, sensações, atitudes, sentimentos e fantasias, utiliza-se um conjunto de exercícios psicomotores que têm como objetivo desenvolver a capacidade de se conectar com as emoções sentidas e reconhecê-las, focando em si mesmo, no ambiente externo e nas relações com os outros (Francescato, Putton e Cudini, 1986). Nos últimos anos, também utilizamos romances geracionais e pessoais (Francescato & Tomai, 2025, pp. 222-223).

Seus métodos de intervenção são resumidos e descritos detalhadamente em inglês (ver *Fostering Brighter Futures*, para a intervenção escolar, especialmente os capítulos XII e XIII), de modo que leitores de todo o mundo possam adquirir o conhecimento desta experiência italiana e construir ativamente um mundo melhor para todos. Além disso, cabe mencionar nossa experiência de pesquisa sobre violência sexual de gênero em diferentes contextos sociais, que reforça a necessidade de intervenções escolares para aumentar o respeito social também nas relações afetivas e íntimas entre os jovens (Arcidiacono & Di Napoli, 2021, 2012; Di Napoli et al., 2019).

Promover condições para o bem-estar por meio da pesquisa-ação

A literatura científica destaca que sinais de angústia estão muito presentes na comunidade acadêmica e educacional, especialmente entre os estudantes (Flett, 2018; 2022); isso é corrob-

orado por dados de pesquisas recentes sobre o mal-estar contingente do corpo administrativo e docente (Esposito et al., 2022). Ao longo dos anos, nossa equipe investigou o bem-estar especificamente no contexto universitário (Arcidiacono & Di Martino, 2016; Esposito et al., 2022, 2024; Novara et al., 2022). Finalmente, dentro deste campo, uma perspectiva proativa resultou em uma meta-análise sistemática de mais de 56.000 trabalhos internacionais sobre o bem-estar universitário (Di Martino et al., 2025, em imprensa), que compilou os fatores que podem promover o bem-estar em toda a comunidade acadêmica, incluindo corpo docente, pessoal administrativo e estudantes.

A partir deste estudo, a centralidade das relações, especialmente em contextos acadêmicos, demonstra ser a medida mais adequada para reduzir estados que podem evoluir para condições dramáticas, como o suicídio, bem como para promover o conceito de importância, que se refere à percepção dos indivíduos de serem importantes para os outros com quem se relacionam e para a comunidade acadêmica à qual pertencem (Prilleltensky, 2020).

Portanto, nosso objetivo é promover condições de bem-estar dentro das instituições educacionais e acadêmicas por meio de pesquisa-ação participativa e interativa com representantes da instituição em questão, a fim de identificar pontos fortes e áreas problemáticas. O objetivo é sensibilizar todas as pessoas que vivem no contexto universitário ou escolar sobre as habilidades para promover e apoiar ativamente ações que melhorem o bem-estar individual e coletivo no ambiente educacional; propor um modelo de boas práticas para promover o bem-estar da comunidade, transferível a outros contextos educativos.

Nossa equipe de pesquisa nacional desenvolveu metodologias interativas para intervenções grupais com o intuito de identificar os pontos

fortes e fracos da comunidade universitária, utilizando metodologias participativas de interação e elaboração grupal (Arcidiacono et al., 2021 a,b). Dar voz às pessoas, especialmente àquelas provenientes de contextos marginalizados ou excluídos, é um objetivo primordial da psicologia comunitária. Para esse fim, a nível internacional, essa abordagem desenvolveu diversas metodologias de intervenção que facilitam a expressão de emoções, sentimentos vivenciados e cognições nas interações grupais. La Palma (2001, 2012) propõe a técnica do grupo nominal, que consiste em interações grupais por meio das quais se nomeiam experiências e cognições individuais em um processo mais amplo de reconhecimento e compartilhamento (La Palma et al., 2017).

A abordagem da psicologia comunitária não tem como objetivo o bem-estar individual das pessoas, a superação de seu mal-estar ou o sucesso acadêmico dos estudantes. O objetivo é mais ambicioso: a) ser catalisador da mudança para o bem-estar além da dimensão estritamente individual; b) identificar variáveis relacionais, organizacionais, culturais e legais; e c) perseguir os princípios de equidade, diálogo e participação.

Este é o enfoque ecológico sistêmico multidimensional ao qual se referem Orford (2008), Amerio (2000) e Prilleltensky (2008). Nesse sentido, no âmbito das intervenções para o bem-estar psicológico dos estudantes, a atenção não se concentra no indivíduo, mas em todas as possíveis intervenções que melhoram a resposta institucional na promoção do bem-estar estudantil de forma coletiva e participativa. Isso é alcançado, em primeiro lugar, dando voz ao mal-estar e aos possíveis recursos, facilitando e apoiando momentos de troca, identificando, ampliando e aprimorando possíveis ações e intervenções.

Nesse sentido, propõem-se: a) iniciativas de informação sobre princípios de referência para o bem-estar (na Universidade Federico II existe um código de conduta dirigido aos diferentes

componentes institucionais e, em particular, aos estudantes); b) revisões sistemáticas da literatura sobre bem-estar universitário (Di Martino et al., 2025); e c) iniciativas para apoiar a identificação de recursos e fortalezas individuais e coletivas por meio de ferramentas de diagnóstico interativas.

O que isso significa? Essa abordagem atua como uma ferramenta para criar melhores condições de bem-estar nas relações entre colegas, entre estudantes e professores, e em toda a organização universitária/escolar, ativando e facilitando o trabalho em grupo (grupos focais, cafés literários, brainstorming com fotos e diálogo fotográfico) com o objetivo de coletar opiniões dos estudantes. Permite realizar análises de demanda com grupos ad hoc, formulando hipóteses de intervenções que envolvem todas as partes interessadas disponíveis. Também permite iniciar a interação em contextos de trabalho grupal entre pares, entre diferentes componentes institucionais (professores, estudantes, pessoal técnico e administrativo), nas relações com a direção e os escritórios centrais, conforme sugestão de pessoas e estruturas. Promove o apoio a turmas escolares, grupos, organizações estudantis, departamentos e programas de graduação, e cria atividades de suporte a órgãos de igualdade, comitês conjuntos e comitês de orientação.

Concretamente, nossa equipe desenvolveu as seguintes cinco intervenções:

1) Dentro do projeto **Federico II Proben**, foi realizado um workshop denominado **“OPEN SPACE INTERCONNECTION”** (ver: <https://www.staichill.it/event/collaborative-escape-room-day/>). Trata-se de um “Espaço Aberto para promover a conscientização sobre as dimensões relacionais e ambientais”, que tem como objetivo fomentar a compreensão mútua no contexto universitário e a aquisição de consciência e habilidades relacionais e ambientais, visando melhorar a convivência responsável e as ações que promovem

o bem-estar coletivo. A metodologia do Espaço Aberto promove uma comunidade universitária mais ativa, inclusiva e consciente, explorando como nossas relações e o contexto em que vivemos podem influenciar nosso bem-estar; desenvolvendo habilidades para gerenciar o trabalho em grupo e compartilhar propostas inovadoras; desenvolvendo habilidades de comunicação; e descobrindo, redescobrimo e potencializando nossos recursos pessoais. Essas atividades foram concebidas como encontros destinados a promover a co-construção do bem-estar e processos colaborativos, constituindo concretamente um espaço dedicado ao trabalho em grupo com estudantes de diversas universidades que, após inscrição voluntária, tiveram a oportunidade de participar do workshop em si (Procentese et al., 2025).

2) A intervenção **“Refúgio de Escuta”**: conversas grupais reflexivas para o intercâmbio institucional interno com o objetivo de melhorar a qualidade das interações e o respeito mútuo (Arcidiacono et al., 2025). Esta intervenção não apenas oferece aconselhamento para casos individuais, mas também, por meio do trabalho em grupo e da troca de experiências, busca possíveis iniciativas e estratégias para melhorar o bem-estar organizacional no ambiente universitário. Utilizando métodos específicos de facilitação de grupos da psicologia comunitária, aborda questões relacionadas à criação de um clima universitário positivo e, em particular, os princípios de respeito, equidade e justiça nas relações individuais entre colegas e entre diferentes papéis. Trata ainda da luta contra o assédio e o assédio sexual, apoiando a superação de vulnerabilidades e promovendo a resiliência. Esses grupos são conduzidos utilizando métodos de interação grupal que variam conforme o número de participantes (mínimo de 15 por grupo até um máximo de 100). Podem ser propostas iniciativas direcionadas a grupos, turmas ou departamentos específicos, para os quais a com-

posição dos grupos será definida de acordo com as tarefas dos comitês conjuntos, orientação ou outros objetivos específicos.

3) Foram criadas as **“Cartas para o Bem-Estar Universitário: o conhecimento dos estudantes para o bem-estar das universidades”** (Di Napoli, Agueli, Arcidiacono, 2025). O objetivo do uso dessas cartas é criar oportunidades para a produção de novos conhecimentos e, assim, facilitar a identificação de ações inovadoras de forma participativa e compartilhada. As cartas de bem-estar são uma ferramenta útil para maximizar os benefícios do trabalho em grupo, facilitar processos coletivos e apoiar as pessoas na construção do bem-estar individual e organizacional. Criamos cartas que, graças a metodologias reflexivas participativas, apoiam o trabalho em grupo e a interação. Jogar cartas em grupo ajuda a descobrir conexões ocultas e a desenvolver outras compartilhadas. Seu uso apoia grupos e organizações na construção de objetivos compartilhados e na sua concretização.

4) Realizamos uma pesquisa em nível nacional destinada a detectar atitudes em relação ao assédio sexual em instituições educacionais (Di Napoli, Agueli, Mezzalana, Balsamo, Miscioscia, Arcidiacono, Bochicchio, submetido ao *Journal of Community and Applied Psychology*).

5) Estamos conduzindo um ambicioso projeto de pesquisa-ação em escolas, entre adolescentes, para identificar sua visão de gênero e relacionamentos na nossa sociedade patriarcal, bem como suas referências sociais e as pessoas influentes que seguem nos meios de comunicação. Este é um objetivo preliminar concluído para a criação de uma série de vídeos (documentário, anúncios) que, graças às informações coletadas, poderão alcançar o público jovem para combater estereótipos de gênero de supremacia masculina e promover comportamentos relacionais respeitosos em relação às mulheres e às pessoas (Del Buono, projeto de pesquisa doctoral).

Conclusões e Recomendações

Como podemos realizar uma intervenção institucional destinada a reduzir a discriminação e a exclusão na escola e em nível contextual? Promovendo o debate e a troca de boas práticas para melhorar o clima relacional no processo de gestão da comunidade escolar. Recomenda-se organizar grupos de debate seguindo os seguintes passos:

1. Elaborar debates baseados na revisão sistemática mais recente e atualizada sobre o bem-estar universitário, que introduza temas-chave relacionados ao clima relacional e ao bem-estar.
2. Observar e identificar as dimensões e processos que caracterizam os contextos nos quais a atividade se desenvolve, bem como os recursos e habilidades relacionais que devem ser implementados para fomentar os processos de bem-estar.
3. Incentivar a troca de boas práticas entre diferentes entidades educativas.
4. Identificar pontos-chave para propor iniciativas que fomentem a mudança.

Por meio do trabalho em grupo e da troca de experiências, serão identificadas possíveis iniciativas e estratégias para melhorar o bem-estar organizacional dentro da escola/universidade.

Com base em nossa pesquisa e intervenção em contextos universitários, recomenda-se desenvolver uma intervenção contextual nas escolas centrada em:

1. Detectar os pontos fortes e fracos do sistema escolar por meio de um diagnóstico do contexto, ou seja, um perfil da comunidade segundo os métodos de Francescato mencionados anteriormente (Francescato & Tomai, 2025).
2. Realizar intervenções preventivas, considerando e apoiando as necessidades dos estu-

dantes individualmente, oferecendo-lhes aconselhamento, refúgio e orientação.

3. Incluir consultas individuais de estudantes para obtenção de apoio psicológico, visando uma mudança social. Portanto, devem ser aplicadas normas escolares relacionadas à melhoria de um clima escolar mais positivo, melhores relações entre professores e alunos, bem como uma organização escolar renovada.

4. Abordar questões relacionadas à criação de um clima escolar positivo, em particular os princípios de respeito, equidade e justiça nas relações individuais entre colegas e entre diferentes papéis, utilizando métodos de facilitação grupal típicos da psicologia comunitária.

Referências

- Agueli, B., Celardo, G., Esposito, C., Arcidiacono, C., Procentese, F., Carbone, A., Di Napoli I. (2022). Well-Being of Lesbian, Gay, Bisexual Youth: The Influence of Rural and Urban Contexts on the Process of Building Identity and Disclosure. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, art. 787211, doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787211>
- Agueli, B., Fantinelli, S., Esposito, C., Arcidiacono, C., Ingusci, E., Mannarini T., Toto, G. A., Di Napoli, I. (2023). The representations of well-being and expectations among academic and administrative staff in the post-Covid phase: An Italian case study. 298, *BPA*, 1-15, DOI: <https://doi.org/10.26387/bpa.2023.00014>
- Amerio P. (2000), *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna.
- Arcidiacono C., De Piccoli N., Mannarini T., Marta E.(eds). (2021a). *Psicologia di Comunità* Vol1. Franco Angeli Editore, Milano.
- Arcidiacono C., De Piccoli N., Mannarini T., Marta E.(eds). (2021b). *Psicologia di Comunità* Vol2. Franco Angeli Editore, Milano.
- Arcidiacono, C., & Di Martino, S. (2016). A critical analysis of happiness and well-being. Where we stand now, where we need to go. *Community Psychology in Global Perspective*, 2(1), 6–35. <https://doi.org/10.1285/i24212113v2i1p6>
- Arcidiacono C., & Di Napoli I. (2012). *Sono caduta per le scale*. Milano: Franco Angeli.
- Arcidiacono C., & Di Napoli I. (2021). *Violent dad in child shoes: a moment before: ViDaCS serious game in a multi-dimensional action research promoting awareness about gender-based violence perpetrators*. Ed. Fedoa UniversityPress. <http://www.fedoabooks.unina.it/index.php/fedoapress/catalog/book/222>
- Arcidiacono, C., S, Di Napoli I., Agueli, B., Lombardi D., Toto, G., Arcidiacono, C. (2025). *Well-being in Higher Education: A Meta-Study of Theories and a Proposal of CORE principles*, (Manuscript submitted for publication).
- Ciofalo N. (2022). Making the road caminando de otra manera: Co-constructing decolonial community psychologies from the Global South. *Am J Community Psychol*. 2022; 69:426–435. DOI: <https://doi.org/10.1002/ajcp.12562>
- Di Napoli I., Agueli, B., Arcidiacono C., (2025). The Knowledge of Students for the Well-Being of Universities". Interactive, Relation tool. (Manuscript in press).
- Di Napoli, I., Procentese F., Carnevale, S., Esposito C., & Arcidiacono C. (2019). Ending Intimate Partner Violence (IPV) and Locating Men at Stake: An Ecological Approach. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, **2019**, 16, 1652; <https://doi.org/doi:10.3390/ijerph16091652>
- Esposito C., Agueli B., Arcidiacono C., di Napoli I. (2022). Remote working during the COVID-19 pandemic: A study on the emotional and relational experience and on the well-being of Italian university scholars and clerks. *Psychology Hub*, XXXIX, 1, 47-54 DOI: 10.13133/2724-2943/17578
- Esposito, C., Agueli, B., Fantinelli, S., Toto, G.A., Ingusci, E., Arcidiacono, C., Di Napoli, I., (2024). "Desideri e aspettative di benessere nella comunità accademica. L'indagine esplorativa del progetto. *Rivista di psicologia di comunità* <https://www.francoangeli.it/riviste/articolo/75491>, pp,44-65. DOI: <https://doi.org/10.3280/PSC2023-002003>
- Esposito, C.; Agueli, B.; Arcidiacono, C.; Di Napoli, I. (2024). COVID-19 and University Students' Well-Being: An Ecological and Multidimensional Perspective on Post-Pandemic Effects. *Behav. Sci.* **2024**, 14,938. <https://doi.org/10.3390/bs14100938>
- Francescato D., Putton A. (2022). *Star bene insieme a scuola* (re-edition). Roma. Carrocci Editore.
- Francescato D., Tomai M. (2025). *Fostering brighter futures*. WM Books, <https://www.donatafrancescato.it/>
- La Palma A.I., Agis M.J., Matellán M.S. (2017) Vínculo Universidad-Escuela-Comunidad. El Desafío de la participación en la educación In AA.VV . Investigación diagnóstica con enfoque participativo, pp.121-146. Noveduc Trabajo social

- Lapalma A. I. (2012). Psicología comunitaria. Niveles múltiples en los procesos de intervención comunitaria. In Zambrano, A. et al., *Teoría y práctica de la acción comunitaria*, pp.73-94, Ril Editores, Santiago.
- Lapalma, A. (2001). El escenario de la Intervención Comunitaria. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 10 (2), 61-70.
- Novara, C., Guazzini A., Cardinali, P., Arcidiacono, C., Agueli, B., De Piccoli, N., Di Napoli I., Fedi, A., Guidi, E., Gonzalez Leone, F., Marta E., Marzana, D., Merlingolo, P., Migliorini, L., Procentese, F., Rollero, C., and Esposito C. (2022). Distance Learning during the COVID-19 Pandemic: Resources, Obstacles, and Emotional Implications for Italian Students in Higher Education, *WORLD FUTURES* <https://doi.org/10.1080/02604027.2022.2133529>
- Orford J. (2008)., *Community Psychology: Challenges, Controversies and Emerging Consensus*, Wiley, Chichester.
- Orford J. (2025). *The Psychology of Economic Inequality*. Palgrave Macmillan.
- Prilleltensky, I. (2003) Understanding, resisting, and overcoming oppression: Toward psychopolitical validity, *American Journal of Community Psychology*, 31, 195-202.
- Prilleltensky, I. (2008) The role of power in wellness, oppression, and liberation: the promise of psychopolitical validity. *JOURNAL OF COMMUNITY PSYCHOLOGY*, VOL. 36, NO. 2, 116-136 (2008) DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.20225>
- Prilleltensky, I. (2012). Wellness as fairness. *American journal of community psychology*, 49, 1-21.
- Prilleltensky, I., Dietz, S., Zopluoglu, C., Clarke, A., Lipsky, M., & Hartnett, C. (2020). Assessing a culture of mattering in a higher education context. *Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education*, 5, 58- 104. <https://doi.org/10.28945/4539>
- Procentese F et al., (2025). "Open space and new interconnections" at: Symposium University as Community: Wellbeing and voices in higher education. ECPA Conference "Building community strengths in uncertain times, Lisboa, ISPA, 23-25 July 2025 (Manuscript in press).

Experiência, Prática e Evidência: Chaves para a Prevenção e Intervenção frente à Violência Escolar e à Ciberviolência

ROSARIO DEL REY

Universidade de Sevilha, Espanha

Violência escolar e Ciberviolência

Os centros educativos constituem, em princípio, contextos privilegiados para o desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, essa realidade está longe de ser universal. Para algumas crianças e adolescentes, a escola pode representar um espaço de vulnerabilidade, marcado por experiências de violência exercida por seus pares ou mesmo por figuras adultas relevantes. Com a irrupção das tecnologias digitais, a violência ultrapassou os limites das relações cara a cara, dando origem a novas formas de agressão, como o ciberassédio, o ciberódio e o sexting sem consentimento. Essas expressões de ciberviolência estendem o sofrimento das vítimas além do contexto educativo, ampliando seu impacto emocional, psicológico e social. Soma-se a isso a frequente normalização dessas práticas ou a falta de ferramentas para sua detecção e abordagem. Diante desse panorama, torna-se imprescindível analisar a violência escolar sob uma perspectiva integral, que contemple também sua dimensão digital, e promova estratégias de prevenção, sensibilização e resposta que garantam ambientes seguros e respeitosos para crianças e adolescentes.

Construção Conjunta da Convivência Escolar e da Ciberconvivência

A violência escolar tem sido amplamente estudada pela comunidade científica, especialmente o bullying. Frente a essa problemática, a investigação e intervenção psicoeducativa têm concentrado esforços na melhoria da convivência escolar, entendida não como mera ausência de conflitos, mas como construção coletiva sustentada no respeito, na participação, na inclusão e na gestão democrática das relações interpessoais.

Nessa perspectiva, foram feitos grandes esforços no modelo Construir a Convivência para prevenir a violência, caracterizado pela par-

ticipação dos alunos e das famílias, pelo fortalecimento do sentido de pertencimento entre iguais e pelo desenvolvimento de competências do corpo docente, entre outros. Atualmente, reconhece-se que abordar a violência, em todas as suas formas, requer um enfoque integral, que permita intervir em todos os níveis e contextos da comunidade educativa.

Nesse sentido, a implementação de práticas baseadas em evidência científica torna-se indispensável, pois permite desenhar intervenções eficazes e sustentáveis, fundamentadas em dados empíricos e resultados previamente validados. Esse enfoque reforça a garantia de que as estratégias adotadas não respondam apenas a critérios experientialistas ou a ações pouco planejadas, mas a modelos rigorosamente avaliados que demonstraram impacto positivo na promoção da convivência e na redução da violência.

Além disso, o uso de práticas baseadas em evidência melhora a tomada de decisões por parte do corpo docente e das equipes diretivas, ao fornecer ferramentas concretas, sistematizadas e avaliáveis, orientadas à construção de ambientes escolares seguros, respeitosos e inclusivos para toda a comunidade educativa.

No entanto, para que as medidas implementadas sejam sustentáveis e eficazes, é imprescindível considerar a experiência prévia dos centros educativos, seus contextos específicos e a competência do corpo docente. A implicação dos professores e dos diversos agentes educativos deve ser ativa e contar com o acompanhamento de equipes externas especializadas, que ofereçam formação e apoio com base na evidência científica. Por sua vez, a voz dos alunos deve ocupar um lugar central no desenho e implementação das estratégias de intervenção, dado que frequentemente percebem que as ações institucionais não respondem às suas vivências nem às suas necessidades concretas.

Nos últimos anos, tornou-se imprescindível entender o olhar às redes sociais e aos ambientes virtuais, incluindo o novo desafio da ciberconvivência. Esse enfoque implica uma ação educativa decidida, que integre o desenvolvimento de competências digitais éticas e emocionais, envolvendo de forma coordenada os centros educativos, as famílias e outros agentes sociais. Só assim será possível construir ambientes seguros, inclusivos e protetores, tanto no espaço físico quanto no virtual, para crianças e adolescentes..

A evidência empírica como referência na tomada de decisões

Desde nossa equipe de investigação, desenvolvemos, validamos e transferimos à política pública educativa diversos programas psicoeducativos com o objetivo de prevenir a violência escolar e a ciberviolência (Del Rey, R. et al., 2018; Espino, E. et al., 2023; Ojeda, M. & Del Rey, R., 2019).

Entre eles destacam-se duas propostas amplamente implementadas e avaliadas em centros educativos: o Programa ConRed Andalucía e o Programa Asegúrate. Ambos foram concebidos a partir de um enfoque integral e baseados em modelos teóricos contrastados, com o objetivo de promover a convivência positiva nos ambientes escolares e digitais.

O Programa ConRed baseia-se na teoria do comportamento social normativo, assumindo que o comportamento é fortemente influenciado pelas convenções sociais percebidas no seu entorno. Assim, foi concebido com base em três eixos: normas legais reconhecidas, analisando normas e consequências das próprias ações e de outros; expectativas sociais, promovendo consciência crítica sobre o uso da internet, o controle de informações pessoais e as repercussões da linguagem nos ambientes virtuais; e identidade de grupo, debatendo os efeitos morais da ciberviolência. O enfoque do Programa

ConRed é holístico, trabalhando simultaneamente com alunos, professores e famílias.

Sua avaliação foi realizada mediante um desenho quase-experimental com a participação de 893 alunos, bem como de seus respectivos docentes e familiares. Os resultados mostraram diminuição dos fatores de risco, como dependência da internet, e fortalecimento dos fatores de proteção, como empatia, clima escolar e consciência sobre os riscos virtuais. Do ponto de vista da intervenção, registrou-se diminuição da prevalência do bullying e do cyberbullying, tanto nas dinâmicas de agressão quanto de vitimização. Os impactos do programa variaram em função do gênero e do papel de envolvimento. De forma geral, os meninos evidenciaram melhorias mais notáveis na redução do bullying, tanto presencial quanto digital, enquanto as meninas apresentaram aumento mais significativo na empatia afetiva, especialmente nos casos de cibervítimas e ciberagressores.

Dado o sucesso demonstrado, formalizou-se um acordo com a Conselharia de Educação da Andaluzia para escalar a iniciativa a nível autonômico sob o nome ConRed Andalucía. Para isso, desenvolveu-se um projeto piloto com participação de 64 centros educativos representando todas as províncias, e em cada um deles criou-se uma equipe promotora composta por professores, equipe diretiva, orientação, famílias e alunos dos últimos anos do Ensino Secundário. O processo de implementação consistiu em formação progressiva, na qual a equipe de investigação desenhava os materiais para cada uma das seis sessões do programa, e as equipes promotoras recebiam formação específica sobre como aplicá-los em seu centro. Em sessões posteriores, compartilhavam as dificuldades encontradas e ajustavam as estratégias de atuação. Como resultado, foram elaboradas 25 versões adaptadas para o Ensino Primário e 16 para o Ensino Secundário, considerando a diversidade de contextos escolares.

Durante os anos de implementação do Programa ConRed Andalucía, foram gerados avanços relevantes para sua contínua melhoria. Por exemplo, desenvolveu-se ConRed Familias, um componente específico destinado à formação parental, com três versões (curta, média e longa), permitindo ajustar a participação conforme a disponibilidade de tempo de cada família. Ademais, projetou-se o componente ConRed-Inclusivo, para tornar o programa acessível ao maior número possível de alunos com necessidades específicas de apoio educativo (NEAE), garantindo equidade na prevenção da ciberviolência.

Paralelamente, desenvolveu-se o Programa Asegúrate (Del Rey, R. et al., 2018), concebido com base na teoria do comportamento social normativo, nos princípios do construtivismo e no desenvolvimento de habilidades de autorregulação emocional e cognitiva. Uma das particularidades do programa foi sua estrutura metodológica uniforme baseada em cinco fases de trabalho: a) Trending topic, para exploração das ideias e crenças prévias; b) Mi perfil, para refletir sobre suas próprias atividades do aluno que poderiam ser consideradas “não normais”; c) Stop to think, para analisar as razões que levam a pessoa ou outros a se comportarem de determinada maneira; d) Like/Don't like, para identificar possíveis consequências, tanto positivas quanto negativas, dos comportamentos próprios e alheios; e) I share, para finalizar com uma conclusão e uma declaração de compromisso individual ou coletivo sobre o aprendizado.

A avaliação do programa Asegúrate demonstrou sua eficácia na redução do cyberbullying, outros riscos da internet e fatores associados. Seu fator determinante de sucesso residiu na autonomia do corpo docente ao usar o material psicoeducativo do programa, demonstrando que seu comprometimento é chave para melhorar a convivência escolar e digital.

Conclusões

As experiências acumuladas com os programas ConRed e Asegúrate demonstram que intervenções psicoeducativas desenhadas com um enfoque integral e fundamentadas em práticas baseadas em evidência têm um impacto positivo e significativo na prevenção da violência escolar e da ciberviolência.

Esses programas não apenas abordam os comportamentos agressivos em ambientes digitais, mas também promovem a construção de uma ciberconvivência positiva, na qual se fomenta o respeito, a empatia e a responsabilidade compartilhada no uso das tecnologias.

Um dos fatores-chave de sua eficácia tem sido a implicação ativa do corpo docente, não apenas como executores da intervenção, mas como agentes essenciais na melhoria do desenho original. Igualmente, confirma-se a importância de empoderar os alunos na tomada de decisões responsáveis, promovendo sua participação na melhoria das relações virtuais e no desenvolvi-

mento de uma cidadania digital crítica e comprometida.

Essas iniciativas integrais, que envolvem toda a comunidade educativa (alunos, docentes e famílias), refletem um enfoque sistêmico que permite intervir em múltiplos níveis de influência, desde as práticas individuais até as dinâmicas coletivas que configuram a convivência escolar e digital.

Referencias

- Del Rey, R., Mora Merchán, J. A., A Casas, J., Ortega-Ruiz, R., & Elipe, P. (2018). Programa «Asegúrate»: Efectos em ciberagresión y sus factores de riesgo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(56), 39-48.
- Espino, E., Mora-Merchán, J. A., Del Rey, R., & Mc Guckin, C. (2023). Cyberbullying interventions for victims and bullies: Contemporary approaches. In *Cyberbullying and Values Education* (pp. 104-121). Routledge.
- Ojeda, M. & Del Rey, R. (2019). Cyberbullying en los años adolescentes. En *Prevención de la violencia interpersonal en la infancia y la adolescencia* (pp. 63-82). Pirámide.

Convivência escolar: desafios, caminhos e transformações possíveis

TELMA VINHA

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Introdução¹

A escola é um espaço onde se manifestam e vivem os problemas sociais. Ao reunir diversidade e intensa interação, constitui um ambiente privilegiado para o aprendizado da convivência em uma sociedade democrática. Refletir sobre a convivência escolar é, portanto, refletir sobre o tipo de sociedade que se deseja construir.

Essa convivência também gera conflitos. Professores relataram um aumento nos problemas de convivência, o que é confirmado por pesquisas que indicam aumento da violência nas escolas e do sofrimento mental entre os estudantes, especialmente após a pandemia.

Discutimos brevemente os desafios enfrentados pelas escolas brasileiras diante do aumento desses problemas entre os jovens estudantes e apresentamos as conclusões derivadas das pesquisas aplicadas que realizamos sobre a prevenção da violência e a melhoria do clima e da convivência escolar.

.Os problemas de convivência na escola

Os problemas de convivência, como bullying, indisciplina, violência e preconceitos, comprometem o desenvolvimento de crianças e adolescentes, afetando o clima escolar, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais (Vinha et al., 2017). Frequentemente, são tratados de forma genérica como sinônimos de violência ou indisciplina, sem levar em conta suas especificidades e recebendo respostas padronizadas, o que limita a prevenção e a resolução eficaz. Cada um possui suas próprias características, exigindo abordagens diferenciadas e integradas (Figura 1). Para que o trabalho nessa área seja

1 Este artigo baseia-se em Vinha, T., Nunes, C.A.A., Aragão, A.M.F., & Tognetta, L.R.P. (2025). A convivência nas escolas: Desafios e possibilidades. Revista Estudos Avançados - USP.

mais eficaz, preventivo e promotor do desenvolvimento e da aprendizagem, é necessário um conjunto de intervenções também diferenciadas e complementares.

Os problemas de convivência manifestam-se de diferentes formas. Existem violências externas que afetam a escola, como o tráfico de drogas e ataques extremos, e violências institucionais, expressas em ações desrespeitosas ou excludentes. As desigualdades socioeconômicas, raciais e de gênero presentes na sociedade também se reproduzem na escola, atravessando os conflitos cotidianos. Essas violências estruturais incluem racismo, misoginia, LGBTQIA+fobia, capacitismo, entre outras. Estudantes negros e indígenas, por exemplo, sofrem violências com mais frequência do que estudantes brancos (Basso et al., 2023).

Nas relações interpessoais, os problemas de convivência podem ser classificados em manifestações perturbadoras e manifestações violentas. As primeiras envolvem comportamentos como transgressão, indisciplina e incivilidade, que, embora não sejam agressões diretas, comprometem a harmonia da sala de aula. Segundo o PISA (INEP, 2019), 41% dos estudantes brasileiros relataram que as aulas só começam efetivamente muito tempo após o início, e 85% dos gestores apontaram a indisciplina como um desafio constante. Em nossas avaliações sobre o clima escolar (Vinha, Moraes e Moro, 2017), observamos uma maior frequência de manifestações perturbadoras que, quando intensas e repetidas, podem conduzir à violência e ao deterioramento do clima escolar.

As manifestações violentas têm como alvo a instituição ou seus membros, envolvendo ataques

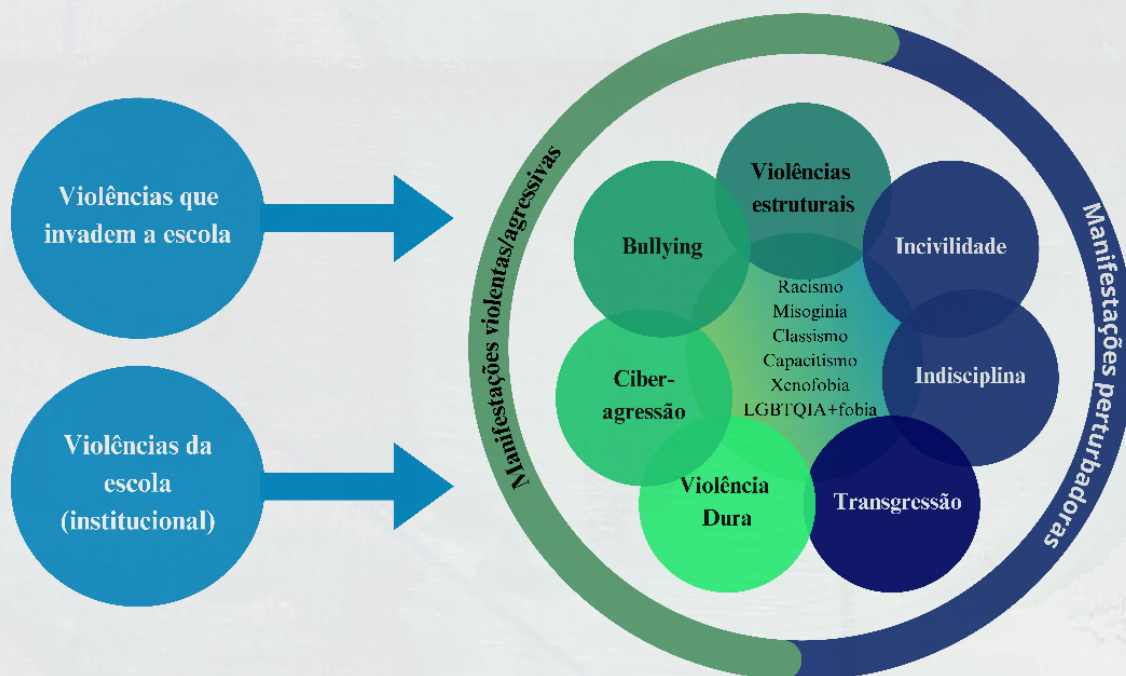


Figura 1. Problemas de convivência na escola.

Fonte: Vinha, Nunes, Aragão e Tognetta, 2025. Elaboração própria. Autorizada para reprodução.

à dignidade e à integridade física, psicológica ou moral, como agressões físicas, ciberagressões e bullying escolar. Em um estudo realizado com 945.481 jovens da rede estadual de São Paulo (Tognetta, 2022), 25% relataram ter sido vítimas de bullying e a mesma proporção, autores de bullying escolar. Além disso, 40% foram testemunhas de agressões, ameaças ou exclusões, e 18% afirmaram sentir medo frequente dos colegas.

Ao analisar os dados do **Conviva**, o sistema de registro de incidentes das escolas estaduais de São Paulo – desconsiderando os anos de 2020 e 2021 devido ao ensino a distância – identificou-se um aumento significativo dos problemas de convivência entre os estudantes no período pós-pandemia. Os registros de violência interpessoal quase triplicaram em 2022 em relação a 2019, passando de 29.551 para 71.602, e continuaram aumentando em 2023, com 88.736 registros. Cabe destacar que os casos de “indisciplina recorrente” e “agressões físicas” mais que dobraram nesse período.

As consequências da violência para as vítimas podem ser profundas, afetando sua saúde física e mental, além de comprometer o desempenho, a trajetória e a permanência dos estudantes na escola.

Possibilidades de ação

Tendo em conta o tipo de pessoas que desejamos formar para uma sociedade democrática e complexa, as políticas propostas devem transformar os discursos de ódio, os valores e as concepções, contribuindo para mudar as culturas de violência. Isso inclui favorecer a construção da convivência e um clima escolar positivo, que promova o sentido de pertencimento e o bem-estar emocional. Embora envolvam políticas mais amplas, esta análise concentra-se no âmbito das escolas e das redes educativas.

São necessárias políticas e programas que promovam mudanças na cultura escolar, nos

valores, nas concepções e nas práticas, desenvolvendo capacidades individuais e coletivas e fortalecendo a colaboração entre os membros da escola e entre as unidades escolares (Nunes & Vinha, 2024). A atuação dos educadores exige grande discricionariedade, especialmente nos matizes das interações sociais. Guias e protocolos podem orientar algumas intervenções, mas não abarcam a complexidade das relações cotidianas, das respostas inesperadas e do inusitado. Cursos realizados por apenas alguns profissionais contribuem para ampliar o conhecimento e provocar mudanças de paradigma, mas têm alcance limitado para transformações coletivas.

A melhoria contínua nas escolas depende mais de os profissionais perceberem que atuam de forma coordenada e eficaz do que das habilidades individuais. Um grupo com eficácia coletiva coesa apresenta maior motivação, persistência para alcançar objetivos comuns, abertura à inovação e confiança na capacidade de superar desafios.

A formação contínua é necessária, mas insuficiente. Ao buscar mudanças nas práticas, os profissionais enfrentam diversos obstáculos, o que reduz a adesão e resulta em implementações parciais. Uma abordagem mais eficaz é a formação na prática, que ocorre durante a experiência das propostas, ajudando os envolvidos a colocá-las em ação e a aprender com o processo. Também é importante contar com apoio técnico especializado, adaptado às necessidades e contextos. Esse apoio pode ser horizontal, entre profissionais e escolas, e vertical, com equipes da rede e, quando necessário, especialistas externos (Vinha et al., 2024).

As propostas nessa área são mais potentes quando contemplam três vias inter-relacionadas: a institucional, com procedimentos integrados à cultura escolar e baseados na participação democrática; a interpessoal, que abrange as formas de se relacionar; e a curricular, que promove espaços e tempos para tratar as questões

da convivência como objeto de conhecimento, incluindo a formação ética e o desenvolvimento socioemocional.

Nossas pesquisas (Vinha et al., 2017) indicaram que os esforços dos profissionais concentram-se principalmente em ações reativas diante dos conflitos. Embora essas intervenções sejam necessárias, é fundamental planejar intencionalmente a convivência que se deseja construir. Os procedimentos devem ser coordenados, complementares e integrados ao que a escola já realiza, evitando sobreposições. Incluem ações de atenção, que são intervenções específicas diante de confrontos ou violência, como o método da preocupação compartilhada; ações que contemplam a promoção de valores morais e competências socioemocionais e morais; além de ações de prevenção da violência.

Esse processo inclui a implementação gradual de procedimentos como assembleias, mediação de conflitos, círculos de diálogo, conselhos estudantis, sistemas de apoio entre pares, entre outros. As escolas também devem fomentar o reconhecimento e a luta contra as desigualdades e as práticas discriminatórias, além de promover a equidade.

As ações devem buscar envolver todos no cuidado da convivência. Além disso, pode-se formar uma equipe com representantes diversos, responsável por fomentar processos de escuta e participação, promover ações de sensibilização e acolhimento, e construir coletivamente um Plano de Convivência articulado ao Projeto Político-Pedagógico, com propostas concretas de melhoria e revisão contínua.

As avaliações do programa ou da política devem ser coerentes com o que se pretende e com os processos empregados. Nesse sentido, adotamos avaliações de caráter desenvolvimentista e responsivo (Nunes & Vinha, 2022). Destacamos, ainda, que mudanças profundas, como as relacionadas à convivência, requerem um longo

período para se consolidarem como nova cultura institucional, geralmente superior a cinco ou seis anos.

Reiteramos a urgência de desenvolver políticas que priorizem o cuidado, o apoio mútuo, o pertencimento e o bem-estar na escola, além da valorização dos profissionais da educação. As propostas devem atuar na mudança da cultura das escolas e das redes, promovendo a ampliação da eficácia coletiva, a colaboração e as relações de confiança. A convivência não deve ser vista como um “problema” a ser resolvido, mas como um processo contínuo e evolutivo, no qual se navega por essa complexidade.

Referências

- Basso, F., Souza, C.L., & Rodrigues, C.G. (2023). Violência na escola na percepção dos estudantes brasileiros: evidências do PIRLS e do PISA. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v.9.
- INEP (2019). Relatório nacional: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem. *Talís* 2018.
- Nunes, C.A.A., & Vinha, T. (2024). Ecologia da ação na implementação de políticas públicas: a religação de saberes práticos. *Educação & Linguagem*, 26(2), 25-51.
- Nunes, C.A.A., Vinha, T. (2022). Processos responsivos no desenho, implementação e avaliação de programas na área da melhoria da qualidade da convivência escolar. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, 26.
- Tognetta, L.R.P. (Org.). (2022). *A convivência como valor nas escolas públicas: relatório final*.
- Vinha, T., Menin, M.S.S., Nunes, C.A.A., Aragão, A.M.F., Braga, A., Moro, A., Tognetta, L.R.P., & Corrêa, W.G. (2024). *Sustentabilidade em programas educacionais: fatores para sua construção*. Pedro & João.
- Vinha, T., Morais, A., & Moro, A. (2017). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Faculdade de Educação/UNICAMP.
- Vinha, T., Nunes, C.A.A., Aragão, A.M.F., & Tognetta, L.R.P. (2025). A convivência nas escolas: desafios e possibilidades. *Revista Estudos Avançados - USP*
- Vinha, T., Nunes, C.A.A., Vivaldi, F.M.C., & Moro, A. (2017). *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. Adonis.

Comunidades Educativas Protegidas: Conquistas, Aprendizagens e Desafios no Chile

MARÍA TERESA RAMÍREZ

Ministério da Educação, Chile

As Comunidades Educativas e seus Desafios

As comunidades educativas são espaços protegidos nos quais crianças e estudantes podem se desenvolver e aprender em um contexto seguro e cuidadoso. Construir esses espaços é uma tarefa coletiva, que envolve adultos (equipes educativas e famílias) e estudantes.

Atualmente, as comunidades educativas enfrentam novos desafios nessas temáticas. A Superintendência de Educação indicou que, no primeiro semestre de 2025, houve um aumento de mais de 13% nas denúncias em relação ao ano anterior, sendo mais de 70% delas relacionadas à convivência educativa, com o aumento mais significativo ocorrendo em casos de maus-tratos entre estudantes. Por outro lado, vivemos em uma sociedade onde a violência está presente nos discursos cotidianos, nas notícias, nas ruas e na cultura.

Marcos Conceituais para Compreender a Violência Escolar

Compreender a violência requer, portanto, uma perspectiva sistêmica que nos desafia a pensar a partir de enfoques inovadores e com forte componente intersetorial (Unesco, 2021; Safe to Learn, 2022).

Diferenciar conceitualmente e na forma de abordagem conflitos de convivência, violência escolar e fatos constitutivos de delitos é fundamental para implementar ações específicas, graduais e pedagógicas, que permitam abordá-los de maneira diferenciada, com capacidades e intervenções adequadas às suas especificidades (Ministério da Educação [MINEDUC], 2025).

Para o trabalho de elaboração de políticas educativas em matéria de convivência e violência escolar, seguiu-se o marco proposto pelo Whole School Approach (Modelo Escola Total), enfatizando a necessidade de contar com um amplo quadro de ação promocional e preventivo, que envolva e impacte toda a comunidade educativa,

para depois desenvolver ações mais específicas e focalizadas que apoiem aqueles que necessitam, permitindo ainda abordar situações concretas e pontuais de violência que possam ocorrer nas comunidades educativas.

Em consonância com este modelo, Fierro et al. (2021) apresentam três formas de abordar os conflitos escolares, baseadas em práticas transformadoras e pedagógicas, vinculadas à participação, à inclusão e à equidade, que favorecem uma paz duradoura, até ações de contenção e resposta a emergências que visam a uma paz efêmera.

Ambos os modelos apresentam o desafio de contar com estratégias constantes, contínuas e que envolvam toda a comunidade educativa. Favorecer um enfoque pedagógico da convivência, como base para a construção de jardins, escolas e liceus de cuidado, respeito e proteção, é fundamental para o direito à educação e constitui um aprendizado central para o exercício da cidadania.

Transformar os centros educativos em espaços onde todos os atores se sintam participantes, seguros e, ao mesmo tempo, com agência para co-construir o clima e as formas de relações necessárias, é um desafio que a Política Nacional de Convivência Educativa (MINEDUC, 2025) enfatiza, a partir do convite para trabalhar a convivência desde a ética do cuidado, da qual deriva o princípio do cuidado coletivo; e da justiça, de onde se desprende o princípio da inclusão

O Programa Comunidades Educativas Protegidas

a) A nível promocional e preventivo: Trabalho em convivência

O Ministério da Educação do Chile possui uma longa trajetória de trabalho em convivência educativa, com um foco formativo e preventivo, a partir de uma política nacional que surgiu em 2002 e que tem sido atualizada conforme as necessidades do país. Nesse marco, pós-pandemia,

é publicada uma nova versão da Política Nacional em 2024, chamada desta vez Política Nacional de Convivência Educativa (PNCE), enfatizando um enfoque de trajetória educativa, o trabalho em gestão da convivência a partir do modelo Whole School Approach (Modelo Escola Total) e com forte ênfase promocional, pedagógica e formativa, convocando toda a comunidade a se envolver, em todos os espaços e momentos da vida escolar, para trabalhar a convivência e o aprendizado socioemocional (MINEDUC, 2024).

A partir dessa PNCE, fortalece-se a chegada a jardins, escolas e liceus por meio do programa A Conviver se Aprende, implementado desde 2022 em 156 comunas do país, buscando fortalecer as capacidades de gestão de equipes diretivas e de convivência. Para isso, planeja-se um trabalho em redes de convivência, espaços formativos amplos e apoio focalizado a alguns estabelecimentos. O programa conta com avaliação de viabilidade e de resultados.

b) A nível focalizado e especializado: Trabalho de articulação intersetorial

Neste contexto, em 2024, inicia-se a implementação do programa **Comunidades Educativas Protegidas**, que busca complementar o trabalho promocional em convivência com um marco intersetorial, orientações e um plano de ação concreto para abordar situações críticas de violência. O programa, vinculado ao vértice do triângulo do Modelo de Escola Total, tem como objetivo “Promover espaços protegidos e de bem-estar para crianças e adolescentes; através de ações estratégicas de prevenção e preparação, manejo e resposta oportuna, e assistência e apoio frente a situações ou fatos de violência dentro ou no entorno imediato de estabelecimentos educativos em comunas priorizadas ao longo do país.”

O programa possui 3 eixos de trabalho:

- Eixo 1. Articulação intersetorial: Promove a articulação intersetorial, com enfoque territorial,

para uma resposta oportuna frente a situações de violência dentro ou no entorno imediato dos estabelecimentos educativos. Implementa-se por meio da formação de mesas de trabalho entre o Ministério da Educação, Segurança e Interior, nos níveis nacional, regional e comunal, realizando coordenações e ações a partir da pertinência territorial e considerando as realidades e necessidades de cada comuna.

- Eixo 2. Acompanhamento às comunidades educativas: Desenvolve capacidades de prevenção, preparação e resposta, tanto ao nível de mantenedores quanto das comunidades educativas, por meio da implementação das metodologias e ajustes dos Planos Integrales de Seguridad Educativa (PISE). Implementa-se com jornadas de formação em níveis regional e comunal e acompanhamento para atualização do PISE nos estabelecimentos educativos.

Além disso, são elaborados diagramas de fluxo para a abordagem intersectorial de fatos constitutivos de delito em comunidades educativas, organizando, no território, as distintas instituições que colaboram em três momentos: preparação para tais fatos, abordagem quando acontecem e reparação de suas consequências.

- Eixo 3. Coordenação programática para prevenção, assistência e apoio a crianças e adolescentes: Articulação e planejamento de ações preventivas, de assistência e de apoio para a proteção dos direitos de crianças e adolescentes em comunidades educativas que vivenciaram situações ou fatos de violência dentro ou no entorno imediato dos estabelecimentos educativos.

Atualmente, o programa é implementado em 66 comunas das 16 regiões do país, alcançando mais de 500 estabelecimentos.

Conclusões e Recomendações

Contar, a partir da política pública em educação, com programas que apoiem as comunidades edu-

cativas nas necessidades que enfrentam é uma tarefa central do Estado, para garantir o direito à educação e a garantia de direitos em geral.

O Modelo Escola Total facilita a gestão da convivência educativa, reconhecendo a importância da promoção da convivência e do trabalho preventivo. Além disso, facilita, a partir da narrativa da PNCE, a apropriação, por parte de toda a comunidade, da convivência como uma tarefa formativa e pedagógica de docentes, diretores e assistentes de educação. **A Conviver se Aprende** ocorre em todos os espaços e momentos da vida educativa.

Esse modelo nos permite, já no nível superior do triângulo, reconhecer que há situações de violência na vida escolar que, além do pedagógico, requerem apoios intersectoriais e abordagens sistêmicas.

Assegurar a proteção das comunidades educativas é uma tarefa compartilhada: a partir da educação no aprender a conviver, no cuidado de si e no ser comunidade, e, a partir do intersector, na proteção, reparação e acompanhamento especializado quando necessário.

Referencias

- Fierro Evans, María Cecilia y Carbajal Padilla, Patricia (autoras). Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar León, Guanajuato: Universidad Iberoamericana León, 2021, primera edición
- Ministerio de Educación (2024) Política Nacional de Convivencia Educativa. [Política-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024-2030.pdf](#)
- Ministerio de Educación (2025). Convivencia, violencia y actos constitutivos de delitos en los establecimientos educacionales. Distinciones conceptuales. [Convivencia, violencia y actos constitutivos.pdf](#)
- Safe to Learn (2022) Marco programático mundial y herramienta de evaluación comparativa del llamado a la acción a las respuestas programática. [STL-Global-Programmatic-Framework-SP.pdf](#)
- UNESCO (2021) Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar. [Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar - UNESCO Biblioteca Digital](#)

03

Diálogo Educativo sobre Clima Escolar: Políticas Educativas a Nivel Mundial

POR

PREGUNTA ORIENTADORA

Como podem os países desenhar e implementar políticas educativas orientadas para melhorar o clima escolar, reduzindo as lacunas entre as práticas escolares, a evidência empírica e os processos de tomada de decisão em política pública? pueden los

CHRISTIAN BERGER

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

A evidência internacional é conclusiva quanto à relevância de um clima escolar positivo para o bem-estar de todos os membros da comunidade educativa (Varela et al., 2021), para os resultados acadêmicos (Izaguirre et al., 2023), para a convivência, a formação cidadã (Encina, Berger & Miranda, 2023) e a prevenção da violência escolar (Kloo et al., 2024). Dessa forma, a construção e manutenção de climas sociais escolares positivos, nutritivos, orientados pelo bem comum e pela construção de vínculos positivos constitui hoje um desafio fundamental para as instituições educativas.

Embora o clima escolar constitua uma marca distintiva de cada estabelecimento educativo, seu desenvolvimento é fortemente influenciado pelo contexto normativo em que se insere. Assim, a legislação específica sobre gestão educativa, os planos e programas curriculares, os espaços de participação e a articulação entre autoridades governamentais, instituições educativas, academia e atores comunitários são essenciais.

Em linha com a recomendação da UNESCO para a prevenção da violência escolar (2020), a existência de um marco legal claro e orientado para a formação integral dos estudantes, diretrizes claras para a gestão escolar, formação de diretores e docentes, e a participação de todos os atores da comunidade educativa são fundamentais para esse propósito. Além disso, a literatura é conclusiva quanto à necessidade de basear a tomada de decisões relacionadas ao clima escolar em evidências e dados rigorosos (Bradshaw et al., 2021).

Quais são as chaves para que uma política pública possa favorecer climas sociais escolares positivos, promotores do desenvolvimento integral e fortalecedores de uma convivência escolar orientada ao bem comum, democrática e inclusiva? Quais fatores constituem condições necessárias e habilitadoras para esses processos?

O presente diálogo educativo integra a experiência de especialistas em diferentes funções e contextos em relação ao seu trabalho em políticas públicas, permitindo o reconhecimento de boas práticas a nível nacional e internacional. Além disso, favorece um espaço de intercâmbio de experiências e identificação de diretrizes a seguir nos diferentes níveis de complexidade da política pública em educação.

Referencias

- Bradshaw, C. P., Cohen, J., Espelage, D. L., & Nation, M. (2021). Addressing school safety through comprehensive school climate approaches. *School Psychology Review*, 50(2-3), 221-236. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321>
- Encina, Y., Berger, C., & Miranda, D. (2023). Authoritative school climate as a context for civic socialization. *International Journal of Educational Development*, 98, 102752. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102752>
- Izaguirre, L. A., Rodríguez-Fernández, A., & Fernández-Zabala, A. (2023). Perceived academic performance explained by school climate, positive psychological variables and life satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 318-332. <https://doi.org/10.1111/bjep.12557>
- Kloo, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Espelage, D. L. (2024). Longitudinal links of authoritative teaching and bullying victimization in upper elementary school. *Educational Psychology*, 44(2), 171-188. <https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2325594>
- UNESCO (2020). International Conference on School Bullying: recommendations by the Scientific Committee on preventing and addressing school bullying and cyberbullying.
- Varela, J. J., Melipillán, R., González, C., Letelier, P., Massis, M. C., & Wash, N. (2021). Community and school violence as significant risk factors for school climate and bonding of teachers in Chile: A national hierarchical multilevel analysis. *Journal of Community Psychology*, 49(1), 152-165. <https://doi.org/10.1002/jcop.22470>

Tendências internacionais na medição e melhoria do clima escolar

JONATHAN COHEN

Centro para o Caráter e a Cidadania, Universidade de Missouri-St. Louis, Estados Unidos
Observatório Internacional para o Clima Escolar e a Prevenção da Violência

O clima escolar e os esforços de melhoria em todo o mundo

Os esforços para medir e melhorar o clima escolar estão crescendo em todo o mundo. O clima escolar refere-se à qualidade e ao caráter da vida escolar, abrangendo atitudes, comportamentos e experiências de estudantes, professores, funcionários e pais. O clima escolar é um conceito com base ecológica que reconhece que o comportamento humano e a experiência são determinados por sistemas dinâmicos e estratificados, tanto individuais quanto interpessoais, e de grupos pequenos e grandes.

Para compreender as tendências em pesquisa, políticas e práticas em países de renda baixa, média e alta, foi formado um comitê diretivo de 18 membros para desenvolver uma pesquisa online que foi traduzida para nove idiomas (inglês, francês, hebraico, hindi, italiano, japonês, português, espanhol e sueco). O comitê diretivo distribuirá a pesquisa a líderes em pesquisa, políticas e práticas de todos os continentes.

A maior parte das pesquisas anteriores sobre o clima escolar concentrou-se em países de renda alta. Acreditamos que este é o primeiro estudo a focalizar as tendências em pesquisa, políticas e práticas nos países de renda baixa, média e alta.

Os dois objetivos sobrepostos deste projeto são, por um lado, apoiar conversas significativas entre líderes em pesquisa, políticas e práticas pro-sociais (por exemplo, clima escolar, educação do caráter, SEL e promoção da saúde mental) do K-12 e, por outro, reduzir a lacuna entre medições baseadas em pesquisa e diretrizes de melhoria escolar e práticas atuais (Cohen et al., 2022).

Quadros teóricos para compreender tendências em pesquisa, políticas e práticas

Existem vários quadros teóricos que fundamentam este projeto internacional sobre clima

escolar: Teoria dos sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1979); Construtivismo social / Teoria sociocultural (Vygotsky, 1978); Teoria do clima organizacional; Teoria dos sistemas de desenvolvimento / Desenvolvimento positivo da juventude; Pedagogia crítica / Educação democrática; e Ciência da implementação.

Bronfenbrenner (1979) descreveu explicitamente o clima escolar como um “conceito ecologicamente informado” moldado por “sistemas estratificados, dinâmicos, individuais, interpessoais e de grupos pequenos e grandes”. Esta teoria conceptualiza o desenvolvimento humano dentro de sistemas ambientais aninhados (microsistema, mesosistema, exossistema, macrosistema), sendo ideal para compreender como o clima escolar é influenciado por interações em múltiplos níveis (por exemplo, sala de aula, escola, comunidade, políticas).

O modelo do construtivismo social de Vygotsky (1978) enfatiza as relações, a comunicação, os valores culturais e a criação coletiva de significado (por exemplo, “convivência escolar” e cidadania democrática refletem uma perspectiva sociocultural). Esta perspectiva centra-se em como a interação social e as ferramentas culturais moldam o conhecimento e o comportamento. No clima escolar, normas e expectativas são construídas conjuntamente por estudantes, professores e comunidades.

A teoria do clima organizacional também é relevante, uma vez que o clima escolar é um subconjunto de estudos mais amplos sobre clima organizacional, que examinam como políticas, práticas, liderança e ambiente afetam desempenho, moral e bem-estar. A teoria postula que as percepções dos membros da organização sobre seu ambiente moldam significativamente atitudes e comportamentos. Aplicada às escolas, inclui segurança, apoio da liderança, relações entre colegas e condições de ensino (Hoy & Miskel, 2008).

A teoria dos sistemas de desenvolvimento e o desenvolvimento positivo da juventude (PYD) são outro marco teórico de importância fundamental. O enfoque nos resultados acadêmicos, de saúde mental e socioemocionais dos estudantes, juntamente com educação do caráter e aprendizagem socioemocional, alinha-se com o pensamento dos sistemas de desenvolvimento. O PYD enfatiza abordagens baseadas em forças, apoios contextuais e interação dinâmica entre fatores individuais e ambientais para promover o bem-estar (Lerner, 2005).

A pedagogia crítica / educação democrática é outro marco complementar e de importância fundamental. O conceito latino-americano de convivência escolar inclui objetivos como fortalecimento da democracia e construção da cidadania, refletindo uma orientação crítica e emancipadora. Este quadro também se centra em empoderar os alunos para que se tornem cidadãos ativos, reflexivos e socialmente responsáveis. O clima escolar não é apenas um constructo neutro, mas um local de transmissão de valores, negociação de poder e prática democrática (Freire, 1970).

A ciência da implementação é um campo de pesquisa e reforma prática em expansão: quais fatores favorecem esforços de melhoria organizacional eficazes e sustentáveis? O segundo objetivo deste projeto é reduzir a lacuna entre diretrizes baseadas em pesquisa e prática real, uma preocupação característica da ciência da implementação. Esta ciência aborda como práticas baseadas em evidência são adotadas, adaptadas e mantidas em contextos reais, focando especialmente na mudança a nível sistêmico (Fixsen et al., 2005).

Desenvolvimento da proposta

A pesquisa será distribuída internacionalmente em agosto e setembro de 2025. Por enquanto, não há resultados disponíveis. Prevê-se utilizar inicialmente estatísticas descritivas para com-

preender a medição do clima escolar e tendências de melhoria em todo o mundo.

Conclusões e recomendações

Espera-se que os resultados desta pesquisa internacional forneçam insights sobre (i) como o clima escolar é entendido e definido globalmente; (ii) diretrizes, políticas, normas e/ou leis atuais em medição, melhoria escolar e prevenção da violência escolar; (iii) práticas atuais de medição escolar; (iv) práticas atuais de melhoria escolar em países de renda baixa, média e alta. Os membros do Comitê Diretivo participam ativamente do desenvolvimento de planos em seus países para a) apoiar conversas significativas entre líderes em pesquisa, políticas e práticas pro-sociais (por exemplo, clima escolar, educação do caráter, SEL e promoção da saúde mental) do K-12; e b) reduzir a lacuna entre medições baseadas em pesquisa e diretrizes de melhoria escolar e prática atual.

Referências

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Cohen, J. & Espelage, D. (ed.) (2020) *Feeling safe in School: Bullying and Violence Prevention Around the World*. Harvard Educational Press.

Cohen, J., Brown, P. & Allison Ward-Seidel (2022). *Thriving Schools: A Guide for K-12 Building & District Leaders: Promoting Social Emotional, Civic and Academic Development, Healthy School Climates, and Violence Prevention Efforts*. Available: <http://institucional.us.es/ioscvp/>

Fixsen, D. L., et al. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature. *National Implementation Research Network*.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Ed. Continuum.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). McGraw-Hill.

Lerner, R. M., et al. (2005). Positive youth development, participation in community youth development pro-

grams, and community contributions of fifth-grade adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), pp 17-71.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Construir uma Paz Duradoura significa Educar, não Controlar

KATHY BICKMORE

Universidade de Toronto, Canadá

Os conflitos —desentendimentos, interesses e necessidades em competição, tensões intergrupais— são inevitáveis em qualquer comunidade. Já a violência —infligir dano—, embora infelizmente *prevalente* em nossas comunidades socialmente fragmentadas, não é inevitável, pois os conflitos que a originam podem ser resolvidos. Como podem as políticas educacionais contribuir para alcançar climas escolares pacíficos e duradouros?

Dadas as intensas pressões enfrentadas atualmente pelos educadores, pode ser tentador recorrer ao controle de curto prazo dos sintomas: políticas de securitização e punição. No entanto, construir de forma eficaz uma paz duradoura na escola significa *ensinar*: mostrar aos estudantes como compreender e comunicar perspectivas contrastantes, praticar relações saudáveis, desenvolver a capacidade e a disposição para resolver os fatores que geram conflitos destrutivos, e preparar os jovens para desempenhar papéis ativos como cidadãos democráticos construtores da paz em nosso mundo em rápida transformação (Gladden, 2002; Skiba, 2000).

Conflitos oferecem escolhas

Há três opções fundamentais para lidar com conflitos e violência nas escolas: manutenção da paz, pacificação e construção da paz (Bickmore & MacDonald, 2010).

Manutenção da paz [peacekeeping] significa contenção, por meio de vigilância e disciplina, para forçar a cessação temporária da violência, sem tratar de suas causas. A intervenção para deter a violência direta é uma parte *temporária* muito valiosa de um enfoque abrangente, necessária, mas insuficiente. Contudo, as medidas de manutenção da paz tendem a ser usadas em excesso nas escolas, prejudicando a responsabilidade compartilhada na resolução de problemas, a aprendizagem e a transformação das relações rumo a uma paz duradoura (Bickmore, 2011, 2013).

Peacemaking [resolución] means negotiated dispute resolution via dialogue and inquiry, to help all participants to understand and address the concerns of all stakeholders—either before conflicts escalate or to repair after aggressive episodes. Restorative justice circles and peer mediation are peacemaking practices that have been implemented successfully in schools, unleashing young people’s agency to contribute to peaceful communities (Bickmore, 2002; Evans & Vaandering, 2016; Morrison & Vaandering, 2012). Restorative peacemaking includes nurturing inclusive classroom relationships and practicing thoughtful dialogue: this reduces the need for intensive conflict repair by developing resilient relationships and handling conflicts constructively as learning opportunities (Parker-Shandal, 2022; Reimer & Parker-Shandal, 2023). Restorative approaches intend to create “contexts for learning in which the voice of the other may be heard, and where dialogue and reflective enquiry prompt learning that is inclusive and socially informed” (Macready, 2009, p. 218).

Construção da paz [peacebuilding] significa justiça transicional transformadora que incorpora educação proativa, estabelecimento de processos de pacificação e reconstrução a longo prazo de relações sociais inclusivas, participativas e equitativas (Paulson & Tikly, 2023). Nas escolas, isso implica criar mecanismos, capacidades e hábitos para o diálogo democrático sobre os conflitos, reconhecendo a diversidade social e a equidade.

Infelizmente, assim como outras oportunidades de aprendizagem cívica de qualidade, a construção abrangente da paz é menos frequentemente implementada em escolas com poucos recursos, onde estudantes não abastados e racializados já estão em desvantagem devido à escassez de recursos e às provas padronizadas (Harber & Sakade, 2009; Levinson, 2012; Levinson & Cohen, 2023). Por isso, é de suma importância que pesquisas recentes realizadas em algumas

escolas públicas mexicanas demonstrem que as pedagogias democráticas de convivência (construção da paz) podem ser implementadas com êxito em contextos de poucos recursos que atendem crianças não abastadas, e que podem reduzir tanto a agressão quanto as lacunas entre estudantes bem-sucedidos e aqueles previamente marginalizados (Carbajal Padilla, 2018; Ramírez-Palacios, 2025).

Os climas escolares “autoritativos”, que combinam estruturas de disciplina justas e razoáveis com um trato caloroso e apoio responsivo aos estudantes, equilibram a manutenção da paz com a pacificação e a construção da paz. Em comparação com climas indiferentes, permissivos ou autoritários, os climas autoritativos estão associados a níveis mais baixos de violência, maior senso de pertencimento e melhor desempenho acadêmico (Encina et al., 2023). Assim, a construção da paz e a pacificação não eliminam a necessidade de algum grau de manutenção da paz, mas a integram em um sistema abrangente de apoio, conexão relacional e equidade.

Uma dimensão crucial da escolarização, que normalmente não é incluída em pesquisas ou políticas sobre clima escolar, é a educação. No entanto, a missão fundamental das escolas é ensinar. Integrar aprendizagens de pacificação e de construção da paz nas atividades escolares e no currículo regular reduziria a necessidade percebida de enfrentar a agressão por meio de controles punitivos e de outras medidas de manutenção da paz de curto prazo. É desafiador, sem dúvida, mas necessário para gerar mudanças.

Evitar ou educar?

Compreensivelmente, mas infelizmente, professores e administradores escolares muitas vezes evitam conflitos sempre que possível. No entanto, as pedagogias de sala de aula são pontos de entrada alternativos viáveis para apoiar a construção de uma paz duradoura. Aulas que trazem

à tona perspectivas contrastantes em momentos relativamente tranquilos podem possibilitar aprendizagens construtivas sobre conflitos e a reconstrução de laços sociais, precisamente quando os alunos *não* estão tão propensos a sentir-se chateados, assustados, zangados ou alienados como estariam diante da violência ou da disciplina punitiva (Bickmore, 2022, 2024; Davies, 2004).

As oportunidades de aprendizagem para a paz devem ser implementadas de forma consistente ao longo do tempo nos locais centrais da educação — no currículo de sala de aula, em espaços extracurriculares explícitos (como conselhos estudantis e programas de justiça restaurativa), ou relegadas às margens ocultas e estreitas da administração e da disciplina. Os episódios *punitivos* geralmente envolvem alguns alunos, separados dos colegas, depois que os danos já ocorreram. Em contraste, as práticas de *ensino* procuram envolver *todos* os alunos, *de forma consistente ao longo do tempo*, em aprendizagens orientadas. Paradoxalmente, essas diferentes dimensões da vida escolar — disciplina escolar e ensino em sala de aula — tendem a ser estudadas por pessoas distintas, muitas vezes em silos que não se comunicam entre si. É hora de pensarmos na criação de escolas e cidadãos pacíficos a partir de um ponto de vista *educacional*.

Oportunidades explícitas e regulares para que todos os alunos pratiquem, junto com seus professores, a investigação e o diálogo sobre questões conflituosas são fundamentais para a aprendizagem da cidadania voltada à construção da paz na escola. Pesquisas transnacionais robustas mostram que jovens que tiveram experiências de discussões em sala de aula sobre questões conflituosas, abertas a diferentes pontos de vista, são mais inclinados e melhor preparados para engajar-se pacificamente como cidadãos, em comparação com colegas que não tiveram essas oportunidades (Jerome et al., 2024; Schulz et al., 2010). O currículo implícito

dos professores — ethos de sala de aula, normas, relações e procedimentos que incentivam oportunidades inclusivas e equitativas — é igualmente importante (Lyiscott et al., 2023). Com o devido apoio, os professores *podem* (mesmo que muitas vezes não o façam) criar práticas de aprendizagem e relacionais que contribuam para o desenvolvimento de uma paz democrática duradoura; os alunos deixam claro seu entusiasmo por essas oportunidades (Bickmore, 2015; Bickmore & Kaderi, 2021; Kishani Farahani, 2022). Oferecer oportunidades regulares e proativas de aprendizagem da cidadania voltada à construção da paz reduzirá a necessidade percebida de lidar com a agressão por meio de controles punitivos e de manutenção da paz de curto prazo. É um desafio, mas necessário para alcançar mudanças duradouras.

Pedagogias de conflito construtivo para a construção da paz democrática

A escuta inclusiva e atenta no diálogo é um ingrediente essencial da cidadania democrática e da paz — necessária em nossa atual era de polarização sociopolítica, de informações midiáticas pouco confiáveis e polarizadoras, de alienação e de desengajamento. Oportunidades de trocas dialógicas sustentadas entre pares a respeito de questões abertas e conflituosas são raras nas salas de aula — mas, quando acontecem, os estudantes consideram essas lições memoráveis e valiosas (Kahne et al., 2013; Peck et al., 2010; Simon, 2001). Além disso, a tomada de decisão conjunta deliberativa permite que os aprendizes imaginem como agir para reparar divisões sociais prejudiciais (Pennerman, 2023). Os professores podem aprender a explorar os conteúdos curriculares, conectando-os às preocupações vividas pelos estudantes, de modo a ajudá-los a compreender informações desconhecidas ou pouco confiáveis e a construir entendimentos entre diferenças — agência democrática para o mundo real (Mirra et al., 2022; Parker et al., 2023).

As pedagogias de conflito construtivo acolhem diversidades, desacordos, incertezas e múltiplas modalidades – incluindo a ampla variedade de informações e expressões presentes na internet – como recursos para a aprendizagem. Para reconectar a educação às vidas e preocupações dos estudantes, os professores precisam aprender junto com eles, já que os jovens muitas vezes são mais fluentes que seus educadores em navegar o cenário digital (Stouffer et al., 2023). Ideias poderosas e transcendentais ancoram currículos significativos em apoio à democracia e à paz.

Um elemento central da educação para a paz é *preparar* os estudantes para diálogos reflexivos através das diferenças: processos guiados para compreender as perspectivas e contextos de diversos atores sociais e para conversar de forma inclusiva sobre temas difíceis (Finn, 1999; Pranis, 2005). Estudantes minorizados e de baixa renda frequentemente têm acesso desigual às convenções comunicativas predominantes (Delpit, 1995) e oportunidades desiguais de ter suas vozes ouvidas e valorizadas (Ellsworth, 1989; Gordon, 2006). Assim, quando surgem conflitos, os participantes em situação de menor status enfrentam maiores riscos, pois seus modos de ser e pensar podem parecer desconhecidos ou impopulares. É por isso que debates competitivos marginalizam mais esses estudantes do que discussões cooperativas e abertas (Aronson, 2000; Hemmings, 2000; McAvoy et al., 2025).

Às vezes, as turmas dos professores e as famílias dos estudantes incluem tanto vítimas quanto perpetradores de violências passadas. Dessa forma, os docentes enfrentam muitas incertezas, tentando motivar alguns alunos a se importarem, ao mesmo tempo em que protegem outros da retraumatização (Bellino & Bermudez Velez, 2025; Emkić, 2023). Um preparo pedagógico planejado, incluindo apoio ao desenvolvimento profissional dos professores, pode ajudar as pessoas a aprender a escutar para compreender pontos

de vista impopulares e favorecer que estudantes em situação de menor status ou desengajados tenham acesso ao processo de aprendizagem.

Academia vs prática: Apoiar os professores para um papel em transformação

Infelizmente, a prática típica em sala de aula não corresponde ao consenso claro existente na teoria e na pesquisa. A produção acadêmica sobre o desenvolvimento de capacidades de cidadania democrática enfatiza a importância e a viabilidade das pedagogias de conflito construtivo, enquanto professores afirmam sentir-se despreparados para aplicá-las (DiGiacomo et al., 2021; Hughes et al., 2010). Planejar o clima escolar e a prevenção da violência por meio do apoio ao ensino pode ajudar a reduzir essa lacuna. Se os jovens não tiverem essas oportunidades de aprendizagem na escola, então deverão apenas aprender a obedecer sob vigilância, em vez de participar como cidadãos democráticos?

Precisamos que pesquisadores e professores experientes descrevam casos específicos em que docentes realmente facilitam pedagogias de diálogo sobre conflitos em aulas regulares, para tornar visíveis os fatores que ajudam ou dificultam esse trabalho tão importante. Por exemplo, em minhas pesquisas anteriores, alguns professores recorreram à imaginação dos estudantes, convidando-os a assumir perspectivas contrastantes ao desempenhar papéis de personagens da literatura, de líderes comunitários ou de figuras históricas, a fim de abordar conflitos relevantes a certa distância da vida dos próprios alunos (Bickmore & Barrero, 2022; Bickmore & Fathallah, 2022; Bickmore & Kishani Farahani, 2022). Dessa forma, esses professores encontraram maneiras de tornar mais seguro o diálogo construtivo sobre conflitos, sobretudo para os estudantes mais próximos dos temas em questão, permitindo-lhes expressar e ouvir as perspectivas de outros, em vez de exigir que expusessem suas próprias experiências. Ao re-

fletir sobre essas atividades — em privado por escrito, em parceria ou em grupos maiores — os estudantes podiam escolher aplicar esses aprendizados às suas vidas ou manter certa distância segura. De todo modo, estavam praticando habilidades e construindo conhecimentos para a pacificação restaurativa e para a comunicação voltada à construção da paz.

Os pesquisadores chilenos Gabriel Villalón, Maria Isabel Toledo e Alicia Zamorano criaram uma iniciativa de formação inicial de professores “para construir sequências pedagógicas de sala de aula utilizando uma abordagem de planejamento abrangente denominada *Curricularizar o Conflito*.” Essa abordagem orienta as decisões curriculares de professores iniciantes — para desenvolver práticas pedagógicas que fortaleçam a democracia — ao tratar de forma construtiva conflitos significativos presentes no currículo escolar prescrito. Quando os professores curricularizam conflitos, encontram tempo, tornam as aulas mais significativas e assumem uma ação educativa lado a lado com os estudantes (Villalón Gálvez et al., 2025). Felizmente, o artigo deles e outros dois mencionados anteriormente estão disponíveis gratuitamente para download em acesso aberto em um novo e empolgante livro: *Constructive Conflict Pedagogies for Building Democratic Peace: Teaching Strategies from Around the World*.

Conclusões

As equipes escolares existentes podem ser fortalecidas para criar espaços razoavelmente seguros e intencionais de aprendizagem voltados para uma paz democrática inclusiva, justa e participativa. Incorporar o diálogo sobre conflitos na mediação e construção da paz como parte das atividades regulares de aprendizagem permite que todos os estudantes participem e observem diversos modelos de colegas e adultos engajados em diálogos proativos e inclusivos sobre questões de conflito e justiça. O que se

precisa é de pesquisa para compreender por que essas promissoras pedagogias de construção da paz democrática são tão raras, especialmente em escolas públicas com poucos recursos, e como alguns educadores conseguiram superar essas barreiras em cada contexto social, permitindo que os sistemas educacionais apoiem os professores a ensinar, em vez de dependerem excessivamente de controles temporários de manutenção da paz.

References

- Aronson, Elliot. (2000). *Nobody Left to Hate: Teaching Compassion after Columbine*. Worth Publishers.
- Bellino, Michelle, & Bermudez Velez, Angela. (2025). Too Close and Too Far: Constructive Conflict Pedagogy in Bogotá, Colombia. In K. Bickmore (Ed.), *Constructive Conflict Pedagogies for Building Democratic Peace: Teaching Strategies from around the World* (pp. 41-57). Bloomsbury Academic.
- Bickmore, Kathy. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 19(4).
- Bickmore, Kathy. (2011). Policies and programming for safer schools: Are ‘anti-bullying’ approaches impeding education for peacebuilding? *Educational Policy*, 25(4), 648-687.
- Bickmore, Kathy. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 37-71. www.rinace.net/riee
- Bickmore, Kathy. (2015). Incorporating peace-building citizenship dialogue in classroom curricula: Contrasting cases of Canadian teacher development. In R. Malet & S. Majhanovich (Eds.), *Building Democracy in Education on Diversity*. Sense Publishers.
- Bickmore, Kathy. (2022). ¿Cómo se maneja el conflicto, para permitir la construcción de una paz sostenible, en la educación ciudadana cotidiana? Perspectivas de jóvenes y profesores mexicanos afectados por la violencia. In P. Ascorra (Ed.), *Educación Para la Ciudadanía en Tiempos Constituyentes* (pp. 19). Ediciones Universitarias de Valparaíso de la PUCV. <https://libreriasiglo.com/categoria/132341-educacion-para-la-ciudadania-en-tiempos-constituyente.html>
- Bickmore, Kathy. (2024). Schooling for building just peace: Comparative perspectives on facing difference, con-

- flict, and violence in education. In W. Pinar & A. Phelan (Eds.), *Curriculum Studies in Canada: Present Preoccupations* (pp. 42-61). University of Toronto Press.
- Bickmore, Kathy, & Barrero, Diana. (2022). Globalized local environmental and resource conflicts in Mexican and Canadian youths' lives and schooling: Silenced questions. In P. Kubow, N. Webster, K. Strong, & D. Miranda (Eds.), *Contestations of Citizenship: Children and Youth, Democracy, and Education in an Era of Global Change* (pp. 90-113). Routledge.
- Bickmore, Kathy, & Fathallah, Rim. (2022). Teaching social justice amidst violence: Youth and enacted curricula in Canada, Bangladesh, and México. In A. Abdi & G. Misiaszek (Eds.), *International Handbook on Critical Theories of Education* (pp. 197-219). Palgrave.
- Bickmore, Kathy, & Kaderi, Ahmed Salehin. (2021). Teaching values for comprehensive just peace? Teachers' curricula for social cohesion in México, Bangladesh and Canada. In C. C. Carter (Ed.), *Teaching and Learning for Comprehensive Citizenship: Global Perspectives on Peace Education* (pp. 114-140). Routledge.
- Bickmore, Kathy, & Kishani Farahani, Najme. (2022). Peacebuilding Education to Address Gender-Based Aggression: Youths' Experiences in Mexico, Bangladesh, and Canada. *Journal on Education in Emergencies*, 8(2), 14-43. <https://doi.org/https://doi.org/10.33682/a55e-b08e>
- Bickmore, Kathy, & MacDonald, Angela. (2010). Student leadership opportunities for making 'peace' in Canada's urban schools: Contradictions in practice. *Interamerican Journal of Education for Democracy/ Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 3(2), 126 - 152.
- Carbajal Padilla, M. Patricia. (2018). *Building Democratic Convivencia (peaceful coexistence) in classrooms: Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence* University of Toronto]. Toronto, Ontario Canada.
- Davies, Lynn. (2004). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. Routledge/Falmer.
- Delpit, Lisa. (1995). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New Press.
- DiGiacomo, Daniela K., Hodgin, Erica, Kahne, Joseph, & Trapp, Sara. (2021). Civic Education in a Politically Polarized Era. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 261-274. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942705>
- Ellsworth, Elizabeth. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-322.
- Emkić, Eleonora. (2023). Approaches to Peace Education and Institutionalization of Peace Values in Formal Education in Bosnia and Herzegovina. In L. Kasumagić-Kafedžić & S. Clarke-Habibi (Eds.), *Peace Pedagogies in Bosnia and Herzegovina: Theory and Practice in Formal Education* (pp. 65-77). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26246-3_3
- Encina, Yonatan, Berger, Christian, & Mirand, Daniel. (2023). Authoritative school climate as a context for civic socialization. *International Journal of Educational Development*(98), 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102752>
- Evans, Katherine, & Vaandering, Dorothy. (2016). *The Little Book of Restorative Justice in Education: Fostering Responsibility, Healing, and Hope in Schools*. Good Books.
- Finn, Patrick. (1999). *Literacy with an Attitude: Educating working-class children in their own self-interest*. SUNY Press.
- Gladden, R. Matthew. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Gordon, Tuula. (2006). Girls in Education: Citizenship, Agency and Emotions. *Gender and Education*, 18(1), 1-15.
- Harber, Clive, & Sakade, Noriko. (2009). Schooling for violence and peace: how does peace education differ from 'normal' schooling? *Journal of Peace Education*, 8(2), 171-187.
- Hemmings, Annette. (2000). High school democratic dialogues: Possibilities for praxis. *American Educational Research Journal*, 37(1), 67-91.
- Hughes, Andrew S., Print, Murray, & Sears, Alan. (2010). Curriculum capacity and citizenship education: a comparative analysis of four democracies. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(3), 293-309. <https://doi.org/10.1080/03057920903395528>
- Jerome, Lee, Hyder, Faiza, Hilal, Yaqub, & Kisby, Ben. (2024). A systematic literature review of research examining the impact of citizenship education on active citizenship outcomes. *Review of Education*(12:e3472), 1-42. <https://doi.org/10.1002/rev3.3472>
- Kahne, Joseph, Crow, David, & Lee, Nam-Jin. (2013). Different pedagogy, different politics: High school learning opportunities and youth political engagement. *Political Psychology*, 34(3), 419-441. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00936.x>

- Kishani Farahani, Najme. (2022). *Hope Amidst Violence: Youths' Agency and Learning Experiences to Transform Social Conflicts in Iran* University of Toronto]. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/123246>
- Levinson, Meira. (2012). The civic empowerment gap. In M. Levinson (Ed.), *No Citizen Left Behind* (pp. 23-59). Harvard University Press.
- Levinson, Meira, & Cohen, Alison K. (2023). Social Determinants of Learning: Implications for Research, Policy, and Practice. *AERA Open*, 9. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/23328584231206087>
- Lyiscott, Jamila, De los Rios, Cati, & Clark, Christopher H. (2023). Case Studies of Effective Learning Climates for Civic Reasoning and Discussion. *Annals of the American Political Science and Sociology Society*(705), 138-155.
- Macready, Tom. (2009). Learning social responsibility in schools: a restorative practice. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 211-220.
- McAvoy, Gregory, McAvoy, Paula, Waltz, Rachel, & Grace, Emily. (2025). Productive Discussion Across Political Differences: Understanding Students' Experiences with Comfort and Discomfort within Structured Discussions of Public Policy Issues. *Democracy & Education*, 33(1), 1-12. <http://democracyeducationjournal.org/home/vol33/iss1/4>
- Mirra, Nicole, McGrew, Sarah, Kahne, Joseph, Garcia, Antero, & Tynes, Brendesha (2022). Expanding digital citizenship education to address tough issues. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 31-35. <https://doi.org/https://doi-org.myaccess.library.utoronto.ca/10.1177/00317217221079976>
- Morrison, Brenda, & Vaandering, Dorothy. (2012). Restorative Justice: Pedagogy, Praxis, and Discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 138-155.
- Parker, Lana, Liu, Helen, & Smith, Kristy. (2023). Pedagogical Implications of the New Information Environment. In L. Parker (Ed.), *Education in the Age of Misinformation : Philosophical and Pedagogical Explorations* (pp. 119-141). Springer International. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-25871-8_7
- Parker-Shandal, Crystena. (2022). *Restorative justice in the classroom: Liberating students' voices through relational pedagogy*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-16590-0>
- Paulson, Julia, & Tikly, Leon. (2023). Reconceptualizing Violence in International and Comparative Education: Revisiting Galtung's Framework. *Comparative Education Review*, 67(4), 771-796. <https://doi.org/10.1086/726372>
- Peck, Carla L., Thompson, Laura A, Chareka, Ottilia, Joshee, Reva, & Sears, Alan. (2010). From getting along to democratic engagement: moving toward deep diversity in citizenship education. *Citizenship Teaching and Learning*, 6, 61-75.
- Pennerman, Elsheika. (2023). Cultivating Social Justice Citizens: Practicing Reformed Democratic Deliberation, Dissent, and Counternarrative in the Classroom. *Journal of African American Studies*, 27(1), 60-76. <https://doi.org/10.1007/s12111-023-09621-w>
- Pranis, Kay. (2005). *The Little Book of Circle Processes: A New/Old Approach to Peacemaking*. Good Books.
- Ramírez-Palacios, Paloma. (2025). Convivencia Pedagogies for Just Peace: Teacher Training for Equity to Mitigate Violence and Social Exclusion in México. In K. Bickmore (Ed.), *Constructive Conflict Pedagogies for Building Democratic Peace: Teaching Strategies from Around the World* (pp. 231-246). Bloomsbury Academic.
- Reimer, Kristin E, & Parker-Shandal, Crystena. (2023). *Restorative Justice in Education*. In: Oxford University Press.
- Schulz, Wolfram, Ainley, John, Fraillon, Julian, Kerr, David, & Losito, Bruno. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf
- Simon, Katherine. (2001). *Moral Questions in the Classroom*. Yale University Press.
- Skiba, Russell. (2000). *Violence prevention and conflict resolution curricula: What works in preventing school violence*.
- Stouffer, Joe, Kasamali, Zahra, DiMuro, Matteo, Lam, Michelle, & Watson, Ellen. (2023). Transactions of Online Literacy: Ethical Relationality, ICT, and Critical Reading Skills in the Post-Truth Era. In L. Parker (Ed.), *Education in the Age of Misinformation* (pp. 163-186). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-031-25871-8_9
- Villalón Gálvez, Gabriel, Toledo, María Isabel, & Zamorano Vargas, Alicia. (2025). Learning to Teach about Conflicts: An Experiential Account of the Training of Future Elementary Teachers in Chile. In K. Bickmore (Ed.), *Constructive Conflict Pedagogies for Building Democratic Peace: Teaching Strategies from Around the World* (pp. 201-216). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5040/9781350519749>

A Educação para a Cidadania como Enfoque para a Convivência na Nova Escola Mexicana

AZUCENA OCHOA

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Introdução

As políticas educacionais fundamentam-se em princípios e critérios de legislação educacional. Com base nisso, definem-se estratégias e ações que ocorrem em um sistema educacional (Martínez, 2018). Para Ball, 1993 (citado em Jarquín, 2023), o texto de uma política é composto pelos documentos normativos, planos, programas e regras de operação. No entanto, “Os textos são representações complexas que podem ser codificadas mediante lutas, compromissos, etc. no campo educacional e decodificadas graças à interpretação destes por parte dos atores...” (Jarquín, 2023, p.48).

Ou seja, não basta a publicação de uma reforma para que sua implementação cumpra seus objetivos, pois estes, segundo o mesmo autor, dependem dos atores que os discutem, interpretam e traduzem, e cuja ação está condicionada por níveis de compromisso, capacidade e recursos. Portanto, uma reforma de grande alcance, como é o caso da Nova Escola Mexicana (NEM), proposta pelo governo do México em 2019, merece a atenção de todas as pessoas envolvidas, entre elas os pesquisadores educacionais.

Este trabalho centra-se no Plano de Estudos da educação básica 2022 da NEM, revisado a partir de uma perspectiva multidimensional da Participação como eixo que articula seus componentes.

Contextualização

A reforma educacional que deu origem à proposta da Nova Escola Mexicana foi liderada pelo agora ex-presidente Andrés Manuel López Obrador (2018–2024) como parte das ações de seu governo, que denominou a Quarta Transformação. Essa iniciativa surge em contraposição à reforma proposta por seu antecessor Enrique Peña Nieto e com a intenção de marcar uma mudança radical de política educacional, com o propósito

de transformar o sistema educacional mexicano: centrado na autonomia docente, no desenvolvimento do sentido de comunidade e na participação comunitária, com forte ênfase nos valores e práticas dos povos originários.

Assim, o novo plano de estudos marca uma mudança de paradigma pedagógico em relação à reforma anterior (2013), a qual promovia a qualidade educacional sob uma abordagem por competências, baseada em padrões de avaliação e prestação de contas.

Adicionalmente, a NEM fundamenta-se em um paradigma humanista de justiça social, com uma abordagem baseada em direitos; expressa textualmente da seguinte maneira: “A Nova Escola Mexicana reconhece que as e os estudantes são sujeitos de direitos dentro e fora do espaço escolar, com necessidades, características próprias e com a capacidade de reinterpretar, incidir e transformar o mundo que os rodeia, como faria qualquer adulto” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024, p.19).

Seu fundamento baseia-se nas contribuições das epistemologias do sul e da pedagogia crítica, que “constituem uma busca de conhecimentos e critérios que conferem visibilidade e credibilidade às práticas cognitivas (no que se refere ao ensino e à aprendizagem) dos povos, classes e grupos sociais que foram historicamente explorados, oprimidos, excluídos e invisibilizados pelo pensamento colonial” (SEP, 2024, p.108).

Essa perspectiva implica promover uma formação contextualizada e orientada para a justiça social, “na qual os saberes e conhecimentos das e dos estudantes são mobilizados para formular perguntas, elaborar projetos” (SEP, 2024, p.109).

A partir desses pressupostos, para a NEM, “é um imperativo ético e pedagógico promover uma educação que forme cidadãs e cidadãos, que as escolas de todo o país construam relações para o bem-estar e o bom trato, baseadas em profundo

respeito e apreço pela dignidade própria e pela das demais pessoas” (SEP, 2024, p.26).

A Abordagem da Educação para a Cidadania e a Participação na NEM

A implementação do Plano de Estudos 2022 da (NEM) representa uma transformação profunda nos objetivos, métodos e papéis dos atores da educação básica no México. Ao colocar no centro o direito à educação, a revalorização do magistério por meio de sua autonomia profissional, a comunidade como eixo de sentido e a aprendizagem como experiência formativa através da integração curricular, este plano de estudos oferece uma oportunidade única para repensar as práticas escolares relacionadas à formação para a cidadania, à convivência e ao clima escolar.

Embora neste documento não haja referência explícita ao clima escolar, a partir da análise de seus componentes é possível inferir diretrizes para a promoção da convivência, sendo uma delas a participação da comunidade escolar em geral e, em particular, das meninas e meninos. O documento torna explícita a missão da escola como sendo “a formação de uma nova cidadania na qual prevaleçam os princípios de solidariedade, igualdade substantiva, justiça social, interculturalidade, cuidado do meio ambiente, inclusão e direitos humanos; em particular, os direitos de meninas, meninos, adolescentes e jovens” (SEP, 2024, p. 15-16).

Com isso, torna-se evidente que se deixa de lado a formação socioemocional, que enfatiza o individual, para dar lugar a uma abordagem de formação para a cidadania através do exercício dos direitos e, em especial, do direito à participação inserido na vida política e social da escola e da comunidade.

Nesse sentido, apresenta-se uma análise qualitativa do documento tomando como eixo a

proposta de Ochoa (2021), em relação à participação como um conceito multidimensional.

O conceito de participação

A análise do documento permite observar que a palavra participação se repete 36 vezes; entretanto, não é definida explicitamente. Em diferentes parágrafos, é adjetivada como ativa, cidadã ou colaborativa, igualmente sem descrever a que isto se refere.

Do mesmo modo, há 13 menções à ação de participar, a partir das quais é possível inferir as formas, os espaços e os mecanismos de participação que se promovem neste documento. Faz-se referência, por exemplo, a participar em assembleias escolares, em atividades sociais, em manifestações culturais.

A participação é contemplada como um componente central vinculado aos princípios de equidade, inclusão e corresponsabilidade e, ainda que seja prioritária a participação das meninas, meninos e adolescentes (NNA), também o é a das famílias.

A participação como conceito multidimensional

Participação pedagógica: Refere-se às diversas formas de envolver o alunado em seu processo de aprendizagem e avaliação (Ochoa, 2021). Esta dimensão encontra-se presente como parte do exercício do direito à educação, como se mostra no seguinte parágrafo: “O direito ao exercício próprio da razão os constitui como sujeitos fundamentais de seu próprio processo educativo, com capacidades para criar, contribuir e elaborar projetos para si, nos quais participem suas colegas, colegas, professoras, professores, famílias e a comunidade em que habitam” (SEP, 2024, p. 20).

Da mesma forma, a partir desse enfoque, o plano de estudos estabelece que posicionar NNA

como sujeitos da educação implica que eles têm o direito de participar dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, a aprendizagem das NNA é compreendida a partir de sua participação nas práticas sociais da escola e da comunidade.

Por outro lado, a dimensão pedagógica da participação observa-se no tipo de avaliação que se propõe (formativa), em que o diálogo sobre os avanços de cada estudante se estabelece de maneira horizontal entre a pessoa docente e o corpo discente. Ademais, propõe-se que a escola “é um lugar onde se constroem relações pedagógicas que têm repercussão na vida cotidiana das e dos estudantes, de suas famílias e das professoras e professores” (SEP, 2024, p. 22).

Participação social-comunitária: Inclui as formas e os mecanismos que permitem à comunidade estudiantil sensibilizar-se para as necessidades de seu entorno, de modo que visualizem as possibilidades de transformá-lo (Ochoa, 2021). No documento, indica-se que os conhecimentos, saberes e valores éticos que aprendem lhes permitirão problematizar sua realidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Essa problematização da realidade constitui o ponto de partida para contextualizar a aprendizagem.

Cabe destacar que, dentro deste plano de estudos, privilegia-se o trabalho por projetos como estratégia pedagógica para alcançar os propósitos de cada nível educativo, assim como para transformar a comunidade. Isto somente será possível a partir da sensibilização e da aproximação às necessidades e problemáticas de seu entorno.

Participação política: Refere-se às diversas formas e mecanismos que permitem ao corpo estudiantil exercer o direito de participar na tomada de decisões sobre assuntos que lhes interessam ou que os afetam (Ochoa, 2021). A NEM reconhece que os(as) estudantes são sujeitos

de direitos dentro e fora do espaço escolar, com necessidades, características próprias e com a capacidade de reinterpretar, influenciar e transformar o mundo que os(as) rodeia, como o faria qualquer adulto (SEP, 2024, p. 19).

Além disso, essas capacidades estão relacionadas à reflexão crítica acerca de distintos aspectos da vida: viver em comunidade e em um território em que se combata a discriminação por razões de sexo, etnia, raça, gênero, capacidade física, religião, nacionalidade ou qualquer outro motivo; envolve também a participação nas decisões políticas que governam a vida social (SEP, 2024, p. 17).

Participação psicológica: Refere-se ao desenvolvimento afetivo e emocional que ocorre no corpo estudantil quando participa (Ochoa, 2021). O direito à educação vai além da aprendizagem de saberes e conhecimentos: “deve garantir o respeito dos(as) estudantes à dignidade e o desenvolvimento efetivo de seu bem-estar cognitivo, econômico, espiritual, ético, cultural e social... Implica a participação em processos formativos nos quais se respeitem e promovam relações entre sujeitos dentro de um quadro de reconhecimento e valorização da diversidade linguística, cultural, étnica, política, social, de gênero, sexual, classe e capacidades” (SEP, 2024, p. 63).

Com base nisso, pode-se inferir que o bem-estar é produto da participação em processos formativos inclusivos e interculturais, em suma, respeitosos das diferenças, o que implica o autoconhecimento e o reconhecimento do outro.

Em síntese, podemos observar que a convivência promovida pela escola será o resultado da democratização da escola por meio da participação (autêntica, acrescento) das pessoas que compõem a comunidade escolar..

Reflexões

A implementação do plano de estudos da educação básica da NEM enfrenta desafios de

grande envergadura, pois sua execução requer uma mudança de paradigma educacional para gerar uma nova cultura escolar adequada aos seus objetivos. Alguns dos desafios que podemos mencionar são os seguintes:

1. **Formação contínua dos docentes.** É necessária formação não apenas didático-pedagógica, mas também formação teórico-epistemológica que permita “concretizar” os princípios do plano de estudos. Ademais, consideramos que deve-se optar por um modelo de formação em que o acompanhamento das comunidades escolares seja permanente. Embora o componente de autonomia profissional do magistério implique que o corpo docente determine quais são suas necessidades de formação, é necessário que a autoridade educacional forneça acompanhamento e realize o monitoramento da formação adquirida pelo coletivo docente.
2. **Participação das famílias.** A Lei Geral de Educação, em seu Artigo 76, estabelece que mães e pais serão corresponsáveis no processo educacional de seus filhos. No entanto, na maioria das escolas, a participação das famílias representa um grande desafio devido a múltiplos fatores econômicos, sociais e culturais, e porque, nos últimos 20 anos, as escolas trabalharam a portas fechadas devido à política educacional de controle dos governos anteriores. Consideramos que a autoridade educacional, em conjunto com outros órgãos governamentais, deveria oferecer programas de formação para as famílias que incluam também a compreensão dos princípios do Plano de Estudos.
3. **Reconfigurar a concepção de cidadania e participação.** As concepções determinam as práticas; portanto, se prevalecer uma concepção de cidadania passiva em que

não se considere que NNA são cidadãos, as práticas que continuarão a predominar serão as de limitar a participação destes, por considerá-los pessoas sem capacidade de influenciar seu entorno. Da mesma forma, conceber o conceito de participação a partir de uma perspectiva multidimensional permitirá a incidência política dos NNA na escola e na comunidade. Por isso, é importante que o coletivo docente dialogue e reflita criticamente sobre o que entende por participação.

4. **Adultocentrismo.** Relacionado ao item anterior, nas escolas deve-se discutir e questionar a cultura adultocêntrica que permeou a instituição desde sua origem. O adultocentrismo implica que, “geralmente, a voz, a opinião e as ações políticas dos NNA não tenham impacto” (Ochoa, em prensa), o que limita o exercício dos direitos.

Em relação ao tema em questão, consideramos, além de relevante, um acerto o fato de promover a abordagem de educação para a cidadania, de modo que a convivência (democrática) será o resultado da democratização da vida escolar por meio do exercício dos direitos, o que evita cair na falácia de que a convivência é um “conteúdo” adicional a ser tratado, reconhecendo, em vez disso, que faz parte da própria vida da instituição.

Referências

- Jarquín, M. (2023). Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico. *El Cotidiano*, 238, pp. 47-57.
- Martínez, R. (2018). Reflexiones sobre las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVIII, 2, pp. 71-96.
- Ochoa, A. (2021). Concepciones docentes acerca de la participación en niñas, niños y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, 395. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1395
- Secretaría de Educación Pública (2024). Plan de estudios de la educación básica.

Da colaboração ao design conjunto: uma abordagem educacional integral para enfrentar o bullying escolar: reflexões a partir do desenvolvimento do Plano de Ação Nacional contra o Bullying Escolar da Irlanda

JAMES O'HIGGINS

Cátedra UNESCO sobre Bullying e Cyberbullying
Universidade da Cidade de Dublin, Irlanda

Reformular o desafio: por que o clima escolar é importante

Em muitos contextos educacionais, o clima escolar está se tornando um fator determinante para o bem-estar, a participação e a equidade dos estudantes. No entanto, a crescente fragmentação social, polarização e exclusão condicionam as experiências dos jovens nesses espaços. Tanto na Irlanda quanto internacionalmente, crianças e adolescentes afirmam sentir-se ignorados, sub-representados ou inseguros em seus ambientes de aprendizagem.

Apresento os resultados de uma consulta com crianças e jovens (Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth, 2023) realizada como parte de uma pesquisa no âmbito do Comitê Diretor Ministerial sobre Bullying Escolar, convocado em 2022. Os resultados desse estudo revelaram problemas persistentes, como bullying, tratamento desigual e falta de confiança na capacidade dos adultos de agir em resposta às vozes dos estudantes.

Esses achados refletem uma preocupação mais ampla: as escolas não são apenas espaços de aprendizagem, mas também microcosmos sociais nos quais inclusão ou exclusão se manifestam diariamente. Portanto, para acadêmicos, professores e profissionais que trabalham com jovens, abordar o clima escolar é uma questão urgente e complexa. O desafio consiste em criar comunidades educacionais que removam ativamente barreiras, promovam confiança e afirmem a dignidade de todas as crianças.

Baseando-se na teoria: pedagogia, ecologia e educação baseada em direitos

Em primeiro lugar, a pedagogia crítica, tal como desenvolvida por Paulo Freire (1970), enquadra a educação como um processo dialógico no qual os alunos não são receptores passivos, mas co-construtores do conhecimento. A ênfase de

Freire em abordar as dinâmicas de poder na sala de aula ressalta por que as opiniões dos alunos não são apenas valiosas, mas também transformadoras. Isso coincide com a conclusão do relatório da consulta de que os jovens se sentem simbolizados quando suas contribuições não são consideradas de forma significativa.

Em segundo lugar, a teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979) ajuda a situar o clima escolar dentro de camadas mais amplas de influência. O microsistema das relações em sala de aula está aninhado dentro das políticas institucionais, normas culturais e marcos educacionais nacionais. Quando as crianças descrevem experiências de exclusão ou incoerência entre escolas, estão destacando as dissonâncias entre essas camadas.

Em terceiro lugar, os marcos educacionais baseados em direitos (Lundy, 2007; Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, 1989) enfatizam participação, proteção e provisão como direitos inter-relacionados. O modelo de Lundy para a voz dos estudantes (espaço, voz, audiência e influência) oferece uma perspectiva prática: são dados às crianças espaços para se expressarem? Sua voz é realmente ouvida? Os responsáveis pela tomada de decisões escutam-nas? Essas vozes têm uma influência tangível?

Por fim, a literatura sobre o clima escolar em si (Cohen et al., 2009) identifica dimensões como relações, práticas de ensino e aprendizagem, estruturas organizacionais e segurança. Os resultados da consulta sugerem deficiências, particularmente na confiança relacional e na inclusão, apontando para a necessidade de as escolas cultivarem climas de respeito e capacidade de resposta.

Ao sintetizar esses marcos, considero que o clima escolar é um constructo multidimensional moldado pela pedagogia dialógica, pelas interações ecológicas e pelos imperativos baseados

em direitos. Essa perspectiva desafia educadores e profissionais que trabalham com jovens a irem além de intervenções superficiais e adotarem abordagens sistêmicas e participativas que incorporem as perspectivas dos estudantes em todos os níveis da vida escolar.

Da escuta à ação: conclusões da consulta aos estudantes

a) Ouvir os jovens: voz e influencia

Um tema central do relatório da consulta foi a lacuna entre ser consultado e ser realmente ouvido. Muitos participantes relataram oportunidades de expressar suas opiniões, por meio de conselhos estudantis, questionários ou conversas informais, mas consideravam que essas contribuições raramente se traduzem em mudanças. Um estudante comentou: «Preenchemos formulários, mas depois não acontece nada». Isso sublinha a importância do princípio de influência de Lundy (2007): as contribuições das crianças devem impactar as decisões.

Entre as medidas práticas, inclui-se o estabelecimento de ciclos de feedback: quando os estudantes compartilham ideias sobre estratégias contra o bullying ou eventos escolares, o corpo docente deve informar como essas contribuições foram consideradas e aplicadas ou, caso não tenham sido adotadas, explicar o motivo. As escolas também poderiam criar órgãos de decisão participativos que incluam profissionais da juventude e assessores acadêmicos juntamente com os estudantes, garantindo uma cultura de governança compartilhada

b) Segurança, pertencimento e confiança relacional

O relatório destacou que muitos estudantes sofrem bullying, exclusão social ou discriminação sutil por motivos de deficiência, origem étnica ou situação socioeconômica. A literatura sobre clima escolar (Cohen et al., 2009) identifica a

confiança relacional como um pilar fundamental para criar climas positivos. Sem segurança e pertencimento, a participação dos estudantes torna-se superficial.

As estratégias incluem a implementação de práticas restaurativas em vez de medidas disciplinares punitivas, a formação de professores em abordagens baseadas no trauma e a participação de trabalhadores juvenis para mediar conflitos. Por exemplo, uma escola citada na consulta desenvolveu sistemas de apoio entre pares em que os alunos mais velhos atuam como mentores dos mais jovens, criando uma ponte de confiança e reduzindo incidentes de exclusão.

c) Construir pontes entre a sala de aula e a comunidade

A perspectiva socioecológica nos convida a considerar as conexões do mesosistema entre escola, família e comunidade. Os participantes da consulta mencionaram frequentemente que problemas fora da escola, instabilidade habitacional, estresse familiar ou conflitos comunitários repercutem diretamente em sua sensação de segurança e concentração na escola. Professores e profissionais que trabalham com jovens podem colaborar com serviços comunitários para garantir que as políticas escolares se baseiem em uma compreensão mais ampla da vida dos alunos.

Alguns exemplos incluem convidar organizações juvenis locais para cofacilitar oficinas sobre diversidade e saúde mental, ou criar fóruns entre escola e comunidade nos quais pais, professores e alunos abordem coletivamente questões como cyberbullying ou estresse devido a exames.

d) Incorporar os direitos das crianças nas políticas e práticas

Embora muitas escolas façam referência a políticas de inclusão, poucas integram um quadro baseado em direitos que os alunos possam

reconhecer e com o qual se engajem. O relatório aponta que as crianças frequentemente não têm clareza sobre seus direitos no contexto escolar. A incorporação da educação em direitos, por meio de módulos curriculares, assembleias e sinalizações visuais, empodera os estudantes para expressarem suas experiências e defenderem melhorias.

Uma medida prática poderia consistir em elaborar conjuntamente com os estudantes uma «Carta do Clima Escolar», articulando compromissos compartilhados em torno de respeito, voz e segurança. Este documento vivo poderia servir como guia para a formação do corpo docente, a integração dos estudantes e as revisões anuais do clima escolar.

e) Apoiar os educadores e profissionais que trabalham com jovens

A transformação do clima escolar não pode ser alcançada apenas com a participação dos estudantes; os educadores necessitam de tempo, formação e apoio institucional. As conclusões do relatório sugerem que alguns professores se sentem mal preparados para responder a questões delicadas, como racismo ou relatos sobre saúde mental. Portanto, é essencial o desenvolvimento profissional em métodos participativos, competência intercultural e estruturas de bem-estar.

Além disso, a colaboração entre setores — acadêmicos que fornecem conhecimento de pesquisa, professores que compartilham a realidade da sala de aula e trabalhadores juvenis que oferecem perspectivas comunitárias — cria um ecossistema de apoio mais rico para os estudantes.

Conclusão: rumo a escolas de pertencimento e respeito

A consulta com crianças e jovens nos lembra que o clima escolar não é um conceito abstrato, mas uma realidade vivida. Quando os estudantes

relatam sentir-se inseguros, ignorados ou excluídos, estão apontando problemas sistêmicos que exigem uma ação coletiva. Para educadores e profissionais que trabalham com jovens, a tarefa é dupla: ouvir atentamente e agir com coragem.

Devemos projetar as escolas como comunidades de diálogo, onde as vozes dos estudantes influenciem as políticas, as práticas docentes promovam a confiança e os quadros baseados em direitos moldem as interações diárias. As recomendações incluem a implementação de mecanismos estruturados de feedback, a adoção de práticas restaurativas, a integração de apoios comunitários e o investimento no desenvolvimento do corpo docente em métodos inclusivos e participativos.

Em última análise, um clima escolar positivo é tanto uma condição prévia quanto um produto da educação equitativa. Ao incorporar essas práticas, podemos avançar rumo a escolas nas quais todas as crianças se sintam valorizadas, seguras e empoderadas para aprender, e nas quais acadêmicos, professores e profissionais que trabalham com jovens colaborem para manter uma cultura de pertencimento e respeito.

References

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- Department of Children, Equality, Disability, Integration and Youth. (2023). *Report on Focus Group Consultation with Children and Young People*. Government of Ireland.

Aprender a Conviver: Coerência, Cuidado e Participação para Fortalecer o Clima Escolar no Chile

CRISTINA VEGA

Ministério da Educação, Chile

Desafios no Design e Implementação de Políticas Educativas

O clima escolar constitui um elemento fundamental para a qualidade educativa, o bem-estar socioemocional e a equidade nas aprendizagens. No entanto, persistem lacunas significativas entre as práticas escolares, a evidência empírica sobre sua importância e os processos de tomada de decisão em políticas públicas. Essa desconexão revela uma fragilidade estrutural no design e implementação das políticas educativas: a tendência de assumir uma coerência preexistente entre os diferentes níveis e atores do Estado. Supõe-se que existe alinhamento entre o design normativo, as políticas setoriais e as ações institucionais, quando, na realidade, muitas vezes, essas dimensões não se articulam nem dentro de uma mesma instituição (coerência interna), nem entre diferentes instituições públicas (coerência externa). Essa falta de coerência limita a eficácia e a eficiência do Estado e dificulta a geração de condições que realmente melhorem o clima escolar.

A Abordagem do Clima Escolar na Política Educativa

A abordagem do clima escolar na política educativa contemporânea requer uma compreensão multidimensional que considere tanto as condições internas das comunidades escolares quanto as dinâmicas interinstitucionais do sistema educativo. Pesquisas internacionais demonstraram que um clima escolar positivo está associado a melhorias sustentadas no desempenho acadêmico, no desenvolvimento socioemocional, na redução de comportamentos de risco e no fortalecimento do senso de pertencimento (Cohen et al., 2009; UNESCO, 2021). Nesse contexto, não basta implementar intervenções isoladas: é necessário articular estratégias integrais que envolvam todos os atores e níveis do sistema.

No Chile, a Política Nacional de Convivência, vigente desde 2002 e atualmente em processo de atualização (PNCE 2024-2030), reconhece o clima escolar como uma construção comunitária e dinâmica, fundamentada nos princípios de cuidado coletivo e inclusão. Seus objetivos específicos —que vão desde valorizar a convivência como processo educativo até fortalecer a gestão comunitária e territorial— respondem à necessidade de transitar de uma abordagem reativa, centrada no controle do comportamento, para uma abordagem preventiva e formativa que impulse relações democráticas na escola.

Dentro dessa política, o Programa **A Conviver se Aprende** representa uma ferramenta central para operacionalizar os princípios e objetivos declarados. Sua implementação está diretamente vinculada ao Modelo de Escola Total Multinível, incluído no eixo “Convivência e Saúde Mental” do Plano de Reactivação Educativa. Esse modelo se inspira nas abordagens de “escola total” (*whole-school approach*), amplamente documentadas na literatura, e propõe uma estrutura de três níveis:

1. *Promoção (prevenção primária): Ações universais dirigidas a toda a comunidade escolar, com ênfase no desenvolvimento socioemocional, participação e fortalecimento do senso de pertencimento.*
2. *Prevenção focalizada (prevenção secundária): Intervenções para grupos específicos com maiores riscos ou necessidades, incluindo mentorias, mediação entre pares e oficinas para famílias.*
3. *Prevenção terciária ou atenção individual: Estratégias de alta intensidade para casos complexos, com apoio intersetorial e respostas personalizadas.*

Essa abordagem multinível busca concentrar a maior parte das ações no primeiro nível, reduzindo a necessidade de intervenções reativas e

melhorando a capacidade preventiva da escola. Além disso, a lógica de intervenção reconhece que a convivência e o bem-estar não dependem apenas do trabalho escolar, mas da articulação com redes e recursos territoriais.

Outro componente chave do marco de referência é o conceito de coerência em políticas públicas (Pritchett e Woolcock, 2004), que estabelece que a efetividade de uma política depende do alinhamento entre seu design, implementação e capacidades institucionais. No caso da convivência educativa, isso implica garantir que as orientações nacionais sejam compreendidas, adaptadas e sustentadas localmente, evitando a fragmentação entre equipes pedagógicas e de convivência (coerência interna) e promovendo a colaboração entre ministérios, municípios e serviços locais (coerência externa).

Finalmente, o cuidado, como princípio ético, articula esse marco. Na educação, cuidar significa garantir que cada estudante seja visto, valorizado e apoiado em seu desenvolvimento integral. Incorporar o cuidado na gestão institucional implica transformar a cultura escolar, as lideranças e as relações pedagógicas, priorizando inclusão e dignidade sobre a sanção punitiva. Assim, o marco de referência não apenas orienta a ação, mas define os valores que devem sustentá-la, assegurando que o clima escolar seja um espaço para aprendizagem, convivência democrática e bem-estar coletivo.

O Clima Escolar como Dimensão Estruturante do Bem-Estar, da Participação e das Aprendizagens

O clima escolar não pode ser considerado um elemento acessório dentro dos processos educativos; constitui, pelo contrário, uma dimensão estruturante do bem-estar socioemocional, da participação democrática e das aprendizagens significativas. Diversas pesquisas evidenciaram que um ambiente escolar positivo influencia di-

retamente a motivação estudantil, a permanência no sistema escolar e o desenvolvimento de habilidades para a vida em sociedade (UNESCO, 2021). Nesse contexto, o clima escolar deve deixar de ser concebido apenas como um reflexo das relações entre estudantes, para ser entendido como o resultado sistêmico da interação entre práticas pedagógicas, cultura institucional e políticas públicas.

No Chile, o Programa A Convivir se Aprende assume essa perspectiva integral, reconhecendo que melhorar a convivência educativa não é tarefa exclusiva de especialistas em disciplina ou psicologia escolar, mas sim um processo comunitário que deve permear a prática pedagógica e de gestão. Essa abordagem é consistente com o Modelo Escola Total Multinível, que propõe um design preventivo e promocional para antecipar e conter situações que poderiam escalar para conflitos complexos ou exclusão escolar.

Nesse sentido, melhorar o clima escolar exige reconhecer que todos os integrantes do sistema educativo (professores, gestores, assistentes de educação, estudantes, famílias e mantenedores) desempenham um papel ativo em sua construção cotidiana. A institucionalização dessa corresponsabilidade requer não apenas vontade, mas também marcos claros, recursos suficientes e capacidades instaladas no território.

Coerência na Política Pública: entre o Design Normativo e as Práticas Escolares

Um dos principais achados das pesquisas em políticas educativas é a falta de coerência entre os diferentes níveis de decisão e implementação. Tendemos a supor que os marcos normativos, como a **Política Nacional de Convivência Educativa**, se traduzem automaticamente em práticas concretas nas escolas. No entanto, a evidência mostra que essa linearidade não ocorre de forma espontânea. Pelo contrário, a tradução das políticas a nível local é afetada por fatores como a

interpretação subjetiva dos marcos, a disponibilidade de recursos, a formação profissional e as trajetórias educativas.

O desafio da coerência pode ser analisado em duas dimensões:

a) Coerência interna: Refere-se à articulação entre diferentes áreas de uma mesma instituição. Por exemplo, em muitos estabelecimentos ainda se observa fragmentação entre o trabalho da equipe de convivência e a equipe pedagógica. As ações de bem-estar e as estratégias disciplinares frequentemente operam de forma paralela, sem integração ao Projeto Educativo Institucional (PEI) nem ao currículo. Para superar essa dissociação, é fundamental fortalecer lideranças diretivas capazes de instalar uma visão compartilhada sobre o sentido formativo da convivência, junto com mecanismos de planejamento e avaliação conjunta entre equipes.

b) Coerência externa: Implica a articulação entre diferentes instituições do Estado (ministerérios, municípios, serviços locais de educação) e a comunidade educativa. A implementação efetiva do *Modelo Escola Total* requer apoio intersetorial, formação contínua, acompanhamento e monitoramento. Não basta emitir diretrizes gerais; é necessária uma governança multinível que permita adaptar os marcos nacionais às realidades territoriais, promovendo diálogo entre políticas nacionais, planos locais e iniciativas escolares.

O Cuidado como Princípio Ético e Organizador da Política Pública

A noção de cuidado, entendida como princípio ético e político, tem adquirido crescente relevância nas discussões contemporâneas sobre educação. No âmbito da **Política Nacional de Convivência Educativa**, o cuidado não é apenas um valor desejável, mas um eixo estruturante para a gestão institucional, as relações pedagógicas e a cultura escolar.

Sob esta perspectiva, o cuidado transcende a contenção emocional para se tornar um critério de justiça educativa. Cuidar implica reconhecer a diversidade de trajetórias, necessidades e subjetividades presentes na escola, e desenhar respostas que promovam inclusão, pertencimento e dignidade. Isso se alinha à perspectiva de direitos, que sustenta que todas as crianças e adolescentes têm direito a uma educação segura, afetiva e significativa.

O enfoque multinível do Modelo Escola Total operacionaliza o cuidado em três níveis:

- Nível 1 (Promoção): Ações universais, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a reflexão sobre normas de convivência, que reforçam uma cultura de respeito e empatia.
- Nível 2 (Focalizado): Intervenções para grupos específicos, como mentorias ou mediação, que permitem apoiar aqueles que enfrentam desafios particulares.
- Nível 3 (Individual): Estratégias reativas e de atenção intensiva, que requerem abordagem personalizada e colaboração intersetorial.

Para que o princípio do cuidado seja efetivo, ele deve se traduzir em práticas sustentáveis e sistemáticas. Isso exige investimento público em formação docente, recursos materiais, tempo institucional para trabalho colaborativo e protocolos claros que priorizem sempre uma resposta pedagógica em vez de punitiva.

Conclusões e Recomendações

O fortalecimento do clima escolar requer políticas e práticas que transcendam a resposta reativa diante dos conflitos e apostem em uma cultura preventiva, inclusiva e participativa. Nesse sentido, o programa A Conviver se Aprende apresenta-se como uma ferramenta estratégica para transformar as comunidades educativas,

articulando a Política Nacional de Convivência com o Modelo Escola Total Multinível.

Seu enfoque integral permite que as equipes de gestão assumam um papel ativo na construção de ambientes seguros, respeitosos e democráticos. Ao priorizar ações universais e de ampla cobertura no Nível 1, o programa não apenas favorece a aquisição de habilidades socioemocionais, como também previne situações que afetam a saúde mental e a continuidade escolar.

Sua implementação contextualizada oferece a oportunidade de alinhar a normativa, a gestão institucional e a participação comunitária, gerando um impacto sustentável no bem-estar e na aprendizagem de todos e todas. A Conviver se Aprende não é apenas um programa: é um compromisso com uma escola que educa para a vida em comunidade e que reconhece o cuidado como princípio ético central para a educação do século XXI.

Referências

- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education*. Teachers College Record, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Plan de Reactivación Educativa: Eje Convivencia y Salud Mental*. Convivencia para la Ciudadanía. URL: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa. URL: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Clima Escolar e Convivência Escolar: Um Projeto Ético, Político e Global

Este volume coletivo oferece uma visão ampla e profundamente reflexiva sobre a convivência escolar, a violência escolar e o clima escolar, articulando pesquisa, política pública e prática pedagógica a partir de diversos contextos internacionais. Reúne as vozes de pesquisadoras e pesquisadores, acadêmicas e acadêmicos, formuladores de políticas e líderes escolares que, a partir de múltiplas perspectivas, afirmam que a convivência escolar e o clima escolar não são dimensões secundárias da educação, mas sim condições estruturais para o bem-estar, a equidade e a aprendizagem significativa. Este epílogo integra as contribuições das três seções do livro e destaca a urgência de construir sistemas educacionais que priorizem a justiça social, a participação e o cuidado, superando respostas meramente reativas à violência para avançar rumo a uma cultura escolar democrática e inclusiva.

Convivência Escolar em chave comunitária

A primeira parte do livro nos convida a compreender a convivência escolar como uma

construção social e cultural que transcende os limites da escola e se enraíza nos contextos comunitários. Os capítulos demonstram que as dinâmicas escolares estão profundamente interligadas às condições socioeconômicas, à memória histórica e às redes comunitárias que circundam as instituições educacionais. Sob uma perspectiva ecológica e situada, a escola é entendida como um nó articulador de transformação social, capaz de irradiar práticas democráticas e relacionais que reverberam na comunidade mais ampla.

As contribuições aqui reunidas ressaltam a necessidade de reconhecer o território como uma trama de relações afetivas e simbólicas atravessadas por desigualdades estruturais, narrativas coletivas e saberes locais. Propõe-se, para isso, o fortalecimento de redes interinstitucionais, a promoção da participação de estudantes e famílias e a criação de espaços de diálogo como estratégias fundamentais para prevenir a violência e fomentar o bem-estar. Essa abordagem comunitária afasta-se de uma visão meramente

corretiva da convivência, situando-a como um processo pedagógico e ético construído no cotidiano.

Violências que desafiam as comunidades educativas

A segunda seção do livro evidencia a complexidade e a diversidade das violências que atravessam os espaços educacionais. Elas se manifestam em múltiplas escalas – estruturais, simbólicas, relacionais e digitais – e exigem respostas integrais que combinem o compromisso do Estado com a liderança pedagógica e a participação das comunidades escolares. Os estudos e experiências apresentados mostram que os desafios atuais, intensificados após a pandemia, requerem novas estratégias de prevenção, intervenção e acompanhamento.

Exemplos como os programas ConRed e Asegúrate na Espanha, as políticas de convivência no Brasil e o programa chileno Comunidades Educativas Protegidas ilustram que as soluções mais eficazes são aquelas que integram evidências científicas com práticas locais e trabalho intersetorial. Essa abordagem reconhece que a violência não pode ser enfrentada exclusivamente a partir da escola, mas requer a articulação de múltiplos atores: famílias, serviços sociais, ministérios e organizações territoriais. A seção também destaca a urgência de superar enfoques fragmentados, promovendo planos de convivência que integrem plenamente a cultura escolar, os projetos educativos institucionais e a aprendizagem socioemocional.

Políticas educacionais globais e o clima escolar como eixo estruturante

A terceira seção amplia o olhar para o nível global, analisando políticas e marcos conceituais que situam o clima escolar no centro da agenda educacional. Estudos internacionais demonstram

que um clima escolar positivo está estreitamente vinculado a melhores resultados acadêmicos, desenvolvimento socioemocional, prevenção da violência e participação democrática. Contudo, persistem lacunas significativas entre o desenho normativo, a implementação de políticas e as práticas escolares cotidianas.

Os capítulos sobre a Nueva Escuela Mexicana, o plano nacional irlandês contra o bullying e o programa chileno A Convivir se Aprende exemplificam esforços para construir marcos normativos e programas de intervenção em grande escala que sejam coerentes e sustentáveis. Esses casos mostram que as políticas educacionais mais eficazes são aquelas que integram uma abordagem multinível, combinando estratégias universais de promoção do bem-estar com intervenções focalizadas e reconhecendo a diversidade territorial. As perspectivas futuras reforçam a necessidade de gerar princípios e critérios globais baseados em evidências, capazes de orientar decisões e promover a aprendizagem mútua entre países.

Nesta seção, destaca-se também a centralidade da ética do cuidado como princípio organizador das políticas e práticas educacionais. Cuidar implica reconhecer a singularidade de cada estudante, enfrentar as múltiplas formas de desigualdade que atravessam a experiência escolar e garantir espaços seguros, inclusivos e significativos para toda a comunidade educativa. Essa perspectiva articula-se com a pedagogia crítica latino-americana, que entende a escola como um espaço político no qual se constroem cidadania, participação e justiça social.

Nossos aprendizados coletivos

De forma transversal, emergem temas comuns que permitem delinear um marco de ação compartilhado. A participação autêntica de crianças e adolescentes é reiteradamente apontada como condição para democratizar a vida esco-

lar. Sua voz deve transcender o plano consultivo para converter-se em influência real sobre as decisões, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e superando culturas adultocêntricas. Ainda assim, falta-nos muito aprender sobre como desenhar e sustentar metodologias que superem o adultocentrismo e a pseudoparticipação de crianças e jovens nos contextos escolares e educativos. A coerência na política pública constitui outro desafio central: fechar as lacunas entre o desenho normativo e as práticas escolares requer uma governança multinível que promova a colaboração entre ministérios, municípios, comunidades e escolas.

Nesse contexto, a ética do cuidado aparece como eixo político e pedagógico que orienta estratégias preventivas e formativas, deslocando modelos punitivos em direção a uma educação democrática, inclusiva e pacífica, que garanta dignidade, bem-estar e equidade. Da mesma forma, a inovação baseada em evidências e a ciência da implementação consolidam-se como ferramentas indispensáveis para adaptar modelos às realidades locais sem perder eficácia.

Este livro reflete uma notável convergência internacional: apesar das diferenças entre os sistemas educacionais, as experiências aqui reunidas revelam um movimento global pela convivência, enraizado em tradições críticas, comunitárias e de direitos humanos.

Olhando para o futuro: Uma escola que educa para a vida em comunidade

Este livro é mais do que uma compilação de estudos; é um convite a repensar a escola como um projeto ético e político. Os autores aqui reunidos oferecem uma visão complexa e plural, que reconhece que bem-estar, aprendizagem e democracia estão profundamente entrelaçados nas salas de aula, nos pátios, nos territórios e nas políticas educacionais. A convivência escolar

não é um tema adicional nem um indicador secundário; é o coração mesmo de uma educação transformadora.

Este epílogo, portanto, convoca pesquisadores, educadores, líderes escolares, famílias, estudantes e formuladores de políticas a assumirem coletivamente a tarefa de construir escolas como comunidades de cuidado e respeito. Que este livro sirva como ferramenta de reflexão, formação e ação, inspirando processos de mudança em diferentes países e contextos. A convivência escolar, compreendida como um bem público, é um compromisso com a construção de sociedades mais justas, inclusivas e democráticas. Sua construção é uma responsabilidade compartilhada: um projeto coletivo que, como demonstram as experiências aqui reunidas, transcende fronteiras e nos une em um esforço global para garantir o direito de aprender e conviver com dignidade.

Diálogos Educativos: Clima Escolar y Prevención de la Violencia

10ª Conferencia Mundial sobre Clima Escolar y Violencia en las Escuelas (WCSV 2025)

Este libro nace del espíritu de diálogo y colaboración que inspira la 10ª Conferencia Mundial sobre Clima Escolar y Violencia en las Escuelas (WCSV 2025), bajo el lema “Diálogos que fortalecen a las comunidades y territorios educativos”. Organizada por el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, junto al Observatorio Internacional sobre Clima Escolar y Prevención de la Violencia (IOSCVP) y siete universidades chilenas, esta edición invita a repensar la convivencia y el bienestar en las escuelas desde una perspectiva colectiva, global y situada.

A diferencia de los formatos tradicionales de conferencia, este encuentro propuso a sus conferencistas —investigadores y profesionales de reconocido prestigio internacional— un ejercicio de reflexión dialógica: responder a preguntas orientadoras comunes, primero por escrito y luego en conversación abierta durante las mesas de la conferencia.

El resultado de este proceso es este libro: una obra coral que reúne marcos conceptuales, evidencias empíricas y propuestas de acción en torno a tres ejes fundamentales para la educación contemporánea: el fortalecimiento de las comunidades escolares, la prevención de la violencia y la construcción de una convivencia democrática.

Diálogos Educativos está concebido como un espacio de encuentro entre teoría, investigación y práctica. Sus textos no solo documentan una conversación académica internacional, sino que también buscan inspirar nuevos diálogos en escuelas, redes educativas y equipos formativos de distintos países. Publicado en tres idiomas —español, inglés y portugués—, este volumen invita a prolongar la conversación más allá del congreso, promoviendo una reflexión sostenida y colectiva sobre cómo construir escuelas que cuidan, incluyen y transforman.

COLABORAN:



PATROCINAN:

