



Sección Temática

Violencia y convivencia escolar en América Latina: Políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción

Editorial

Verónica López*¹, Paula Ascorra¹, Lucía Litichever^{2,3}, Azucena Ochoa⁴

1 Editoras, Revista Psicoperspectivas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

2 Editora Invitada, Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, Argentina

3 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina

4 Editora Invitada, Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México

* veronica.lopez@pucv.cl

Cómo citar este artículo: López, V., Ascorra, P., Litichever, L., & Ochoa, A. (2019). Editorial Sección Temática Violencia y convivencia en América Latina: Oportunidades, perspectivas y proyecciones. *Psicoperspectivas*, 18(3), 1-8. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue3-fulltext-1608>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Aquí empiezan mis quebrantos

*Con moño y delantal blanco
a los seis años justitos
al brazo mi cuadernillo
me voy al colegio al tranco.
En viendo el camino franco
me puse a dar unos brincos.
Me dobla fuerza y ahínco
tal seremil de chiquillas,
volando cual candelilla
contaba de uno hasta cinco.*

*Aquí principian mis penas,
lo digo con gran tristeza,
me sobrenombran "maleza"
porque parezco un espanto.
Si me acercaba yo un tanto,
miraban como centellas,
diciendo que no soy bella
ni pa' remedio un poquito.
La peste es un gran delito
para quien tiene su huella.*

Violeta Parra, en *Décimas: Autobiografía en versos*, 1976, p. 53.

Así como le ocurrió a Violeta Parra, cantautora del folclor chileno, según relata ella misma en su autobiografía escrita en décimas, la experiencia escolar puede ser para algunas niñas y niños una experiencia traumática y puede marcar un camino hacia la deserción. En su caso, las huellas físicas que dejó la viruela que sufrió a los tres años, intersectado con la condición de pobreza, estuvieron detrás de que ella viviera lo que hoy llamaríamos *bullying* por parte de sus compañeras. Detrás, porque a la experiencia escolar de violencia psicológica entre pares muchas veces subyacen dificultades para convivir con la diferencia, es decir, con el Otro.

La fotografía que acompaña esta sección temática retrata una sala de clases de la exhibición permanente del Museo de Educación Gabriela Mistral. También Gabriela Mistral, a pesar de sus tremendas competencias como docente y poeta, fue enormemente discriminada y en los términos actuales, podríamos decir que sufrió de exclusión social y homofobia.

Como sabemos ahora, el bullying, la homofobia, el racismo y el aptismo, entre otros, son marcadores del desarrollo personal presente y futuro, y determinan las posibilidades de vida que niñas, niños y jóvenes tienen en el mundo. Afectivamente, son mochilas cargadas de dolor las que acarrear estas experiencias cotidianas. Académicamente, marcan trayectorias que acercan más las posibilidades de la exclusión escolar y discontinuidad que lleva a la deserción, alejando la posibilidad de

trayectorias continuas. Coincidentemente con la publicación de este monográfico, durante estos días UNICEF y Hogar de Cristo en Chile publicaron un informe sobre deserción escolar, identificando como una de las causas de las trayectorias de exclusión, las relaciones conflictivas con los docentes y el bullying.

Convivencia es un término construido socio-históricamente en el contexto iberoamericano. Se empleó por primera vez en la historiografía española a principios de 1900 (Carbajal, 2013). Fue utilizado para describir una "Edad de Oro" durante la Edad Media en que musulmanes, judíos y cristianos fueron capaces de establecer relaciones pacíficas, a pesar de diferencias y tensiones (Ortega Ruiz, 1998, 2013).

Ahora bien, esta acepción se trasladó a ámbitos específicos de la vida social, siendo uno de ellos el espacio escolar. Como señala Carbajal (2013), "el término convivencia en el contexto escolar implica comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática" (p. 14).

Sin embargo, el término *convivencia escolar* (CE) no encuentra una traducción equivalente, ni en la literatura ni en la jerga cotidiana anglosajona. En el hemisferio norte, se utiliza el término *clima escolar* para referirse al ambiente de aprendizaje. *Clima escolar* tiene un origen

histórico-conceptual distinto, más cercano al ámbito de desarrollo organizacional. Éste suele entenderse (y medirse) como la percepción de la calidad de las relaciones interpersonales que permiten desarrollar adecuadamente el trabajo fundamental en una organización (en el caso de la escuela, lograr aprendizajes escolares), junto a las normas y condiciones de trabajo que permiten y facilitan dichas organizaciones. Aplicado al ámbito escolar, suele comprenderse (y medirse) como la percepción de la calidad de las relaciones entre estudiantes y profesores.

La tradición de investigación en el ámbito de las relaciones interpersonales entre pares comenzó en Europa durante la década de los 1980 como investigación en violencia escolar. El concepto de *bullying* acuñado por Dan Olweus (1994), se amplió rápidamente al ámbito anglosajón y luego como anglicismo en América Latina. La investigación sobre bullying derivó, con el paso de los años, en la investigación en violencia escolar (Toledo, 2014). Según Blaya (2015), a nivel internacional, el paso de violencia escolar a clima escolar se debió a una transformación de tipo global en la investigación e intervención escolar, en la que se reconoció, por una parte, que la reducción de la violencia escolar no necesariamente mejoraba la calidad de la vida escolar; y consecuentemente, que era necesario invertir recursos en mejorar las condiciones que posibilitan la construcción de formas de relación positiva, preventivas y promocionales.

Esta tradición anglosajona centrada en bullying y violencia escolar primero, y en clima escolar después, y su aplicación en países del sur (perspectiva norte-sur) difiere de la tradición sur-sur y sur-norte, donde el acento, particularmente en América Latina durante las décadas de los '80 y '90, estuvo puesto en la convivencia democrática como modo de restaurar democracia e instalar procesos pacíficos de solución de conflictos. Desde esta perspectiva, diversos investigadores latinoamericanos (& Chaparro, Caso, Fierro, & Díaz, 2015) -como también diversos actores involucrados en las políticas educativas en nuestros países (Figueroa, 2016; Yáñez, 2015)- han argumentado que clima escolar y convivencia escolar serían constructos distintos, en tanto a) el clima escolar ofrece una visión estática, "fotográfica", recogida en un momento determinado (mediante estudios transversales) de la percepción de los estudiantes o de la comunidad escolar sobre la calidad del ambiente escolar, mientras que la convivencia escolar refiere a prácticas concretas, cotidianas y localmente situadas, que ocurren de manera sostenida en el tiempo; b) el clima escolar es entendido ya sea como "condición previa" o como "efecto" de la convivencia escolar, y c) el clima escolar sería menos modificable que la convivencia

escolar, la que sería esencialmente aprehensible; "a convivir se aprende". No obstante, estas diferencias conceptuales y paradigmáticas entre la perspectiva norte sur y sur-norte no han sido suficientemente documentadas, argumentadas ni investigadas.

Por otra parte, desde los inicios de la educación escolar, las escuelas han buscado distintas formas y estrategias para manejar los conflictos al interior de las mismas y en las salas de clases. Objetos como las palmetas, los punteros y las sillas de castigo eran de amplio uso durante el siglo XIX y fueron abolidas lentamente durante el siglo XX. Sin embargo, aún persisten prácticas de castigo y exclusión en la escuela, y se crean nuevas formas y dispositivos que cumplen fines similares.

Así también, algunas prácticas locales innovadoras que incluían la participación activa de los estudiantes forman parte de la historia de los países de la región. Por ejemplo, buscando archivos históricos como parte de su tesis del Doctorado en Psicología PUCV, Andrea Ceardi encontró un artículo fechado en Valparaíso, Chile, publicado en julio de 1921 en el suplemento educativo del periódico local *'La Sarmiento: Lazo de Unión entre la Escuela y el Hogar'* que describía los llamados "tribunales escolares" (Figura 1).



Figura 1
El veredicto en la Escuela Sarmiento (La Sarmiento, julio 1921)

Fuente: Archivo Biblioteca Nacional.

En el texto se lee:

El veredicto en la Escuela Sarmiento Tribunal Escolar, establecido desde el 21 de Marzo último, dando en cinco meses de trabajo, resultados muy satisfactorios. Tiene por objeto juzgar las faltas de conducta, aplicación, orden y asistencia de sus compañeros, aplicándoles el castigo que indica el "Código", según la falta y reincidencias.

El Tribunal Escolar se ha ido propagando en los distintos (...) del establecimiento, a petición de los mismos alumnos. Cada Tribunal se compone de siete miembros: un pre (...), secretario, un fiscal, un defensor y tres voceros. Se eligen en elección secreta, entre todos los alumnos del curso"

Fuente: Microfilm del Departamento de Restauración, Conservación y Microfilmación, 2004; los puntos suspensivos (...) indican texto no disponible en el microfilm.

Sin embargo, ha sido recién durante estas últimas décadas cuando hemos registrado en la región de América Latina y el Caribe una proliferación de leyes de violencia escolar (VE) y convivencia escolar (CE) en distintos países (Morales, & López, 2019). En muchos casos subyacen a estas leyes lógicas y concepciones distintas y paradójicas de CE. Por otra parte, muchas de las políticas actuales en CE de los países de América Latina, obedecen también -o a la vez- a los lineamientos emanados de otros organismos internacionales, como el Banco Mundial y la OCDE, que presionan fuertemente por los resultados medibles, cuantificables y por tanto comparables, que sitúan a la convivencia escolar como un medio para lograr el fin mayor: resultados entendidos (y reducidos) como rendimiento académico en pruebas estandarizadas.

Así, en la discusión internacional acerca de las políticas relativas a la convivencia escolar, destaca una tensión por el efecto negativo del exceso de pruebas estandarizadas que presionan y estresan a las escuelas, y las prácticas de exclusión y segregación escolar que se resisten a las medidas de inclusión en países con grados de inequidad altos (Darling-Hammond, 2016). En distintos espacios de colaboración entre las editoras de esta sección temática, hemos identificado una tendencia progresiva en los países latinoamericanos hacia políticas de rendición de cuentas que involucran el ámbito de la convivencia escolar (Ascorra, Carrasco, López, & Morales, 2019), a través de pruebas estandarizadas con consecuencias para las escuelas y sus administradores, así como mediante la instalación de dispositivos públicos de denuncia de actos de violencia escolar y de infracción a las escuelas por incumplimiento de las leyes de CE. Por lo tanto, constatamos la necesidad de generar investigación colaborativa y comparativa en relación a las políticas

educativas en convivencia escolar y las maneras en que éstas permiten, o restringen, las posibilidades de una convivencia escolar democrática e inclusiva.

Por último, a las prácticas y políticas que se han desplegado en la Región subyacen distintas lógicas o racionalidades respecto de la relevancia o del para qué es importante invertir en mejorar convivencia escolar (López, 2014; Morales, & López, 2019). Así, una parte de los esfuerzos por mejorar la convivencia escolar viene dado por una racionalidad instrumental que entiende a la convivencia escolar como un medio para lograr buenos aprendizajes. Como señalan Blanco (2005) y Cohen (Cohen, 2006; Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009), la existencia de un buen clima afectivo y emocional en la escuela y en el aula es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente en la clase, el clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño de los estudiantes [de enseñanza primaria] de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2008).

No obstante, lo anterior, mejorar la convivencia es también un fin en sí mismo. La escuela debiese ser un espacio donde los niños construyan aprendizajes académicos y socioemocionales y aprendan a convivir de manera democrática, convirtiéndose en los protagonistas de sociedades más justas y participativas (UNESCO, 2002, 2013). Como señala Cohen (2006), la educación social, emocional, ética y académica es un derecho humano que se debe garantizar a todos los estudiantes, e ignorar esto es una forma de injusticia social.

Tomando en cuenta lo anterior, esta sección temática de Psicoperspectivas convocó artículos científicos que dieran cuenta de las tensiones de las políticas en violencia y convivencia escolar, así como entre las políticas y las prácticas en las escuelas de distintos niveles educativos y en el aula, los marcos de comprensión y las acciones en las escuelas y otros ámbitos o niveles educativos en América Latina. En concordancia con la cobertura y enfoque temático de la Revista, cuyo propósito es contribuir a la transformación social a partir de una visión crítica de problemas sociales de relevancia actual y de sus posibilidades de cambio, nuestra convocatoria era hacia artículos originales inéditos basados en investigaciones empíricas, investigaciones teóricas o sistematización de intervenciones. Aun cuando el foco estaba puesto en América Latina y el Caribe, también buscábamos contribuciones de otros países y regiones que pudieran enriquecer la discusión sobre cuestiones mundiales/globales sobre políticas, prácticas y marcos sobre la violencia escolar, convivencia escolar y clima escolar.

Recibimos un total de 32 artículos, de los cuales 11 fueron

aceptados para publicación, es decir, un 34%. Los artículos de esta sección temática abordan la violencia y convivencia escolar en América Latina desde distintos ángulos. Las y los autores se aproximan al tema desde la revisión del concepto de convivencia escolar; el rol docente y su función en la intervención escolar, estrategias participativas y pedagógicas para facilitar una mejor convivencia escolar, el uso de dispositivos sociotécnicos como métodos de regulación de la convivencia y factores claves para comprender la traducción de políticas públicas en prácticas locales, el registro de incidentes de conductas agresivas o violentas, la puesta en práctica de programas estatales para una mejor convivencia, el análisis sobre la influencia de la microviolencia en el clima de aula, el análisis comparativo respecto de la violencia o conflicto escolar en escuelas pertenecientes a clases altas y bajas, la criminalización de los estudiantes en la prensa y sus repercusiones, hasta la comprensión de las prácticas de autolesión y suicidio, y la necesidad de pensar una intervención socioeducativa.

Los artículos reflejan una mirada acuciosa, fruto de una investigación rigurosa en la que se hizo uso de diversas aproximaciones metodológicas y analíticas, entre ellas, el análisis de discurso y contenido, la teoría del actor-red, la teoría fundamentada, y el enfoque de evaluación de la implementación de programas.

Las autoras Patricia Carbajal y María Cecilia Fierro revisan, en *"Convivencia Escolar: Una revisión del concepto"* el concepto de convivencia escolar considerando tres ejes: el pedagógico-curricular, el organizativo-administrativo y el socio-comunitario. Las autoras plantean la necesidad de avanzar en un lenguaje común en América Latina, para ello incluyen una propuesta basada en su revisión.

En cuanto a las experiencias de los niños y jóvenes, Guido García y Marina Tomasini en *"Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina"* describen y analizan la conflictividad escolar en escuelas de muy distinto contexto socioeconómico muy distinto y constatan cómo esta podría no diferir radicalmente en sus tipos de manifestaciones, aunque sí en las connotaciones situacionales que podrían adquirir, según los marcos cognitivos y morales desde los cuales son interpretados.

Carina Kaplan y Ezequiel Szapu, en *"Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre las prácticas de autolesión y suicidio"*, analizan a partir de entrevistas en profundidad y desde la perspectiva de los estudiantes, las prácticas de suicidio y autolesión. Sus resultados sugieren que dichas prácticas están vinculadas a vivencias subjetivas de

desigualdades en la distribución de recursos materiales y culturales entre las y los estudiantes, en tanto producen sentimientos de exclusión y sensación de vacío existencial. Los autores argumentan la necesidad de que la escuela comprenda y actúe responsablemente frente a estas situaciones y anticipe las mismas brindando contención y apoyo.

En lo que respecta a los docentes, Sonia Podestá analiza su rol y participación en proyectos de intervención escolar nacidos a partir de la campaña *Stop Bullying* realizada en el año 2017 en Sant Boi de Llobregat, Barcelona, España, en el artículo *"Metáforas del rol docente en una intervención sobre acoso escolar"*. Para ello realiza un análisis cualitativo sobre las metáforas del rol docente, a partir la observación participante, proponiendo cinco metáforas que enriquecen nuestros marcos de comprensión y acción. Por su parte, Claudia Carrasco y Antonio Luzón en *"Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas"*, abordan la pérdida de respeto que señalan los docentes como fruto de múltiples políticas neoliberales, y analizan cómo esta percepción de pérdida del rol docente impacta en la convivencia escolar. En líneas similares, Jaime Retamal y Sebastián González en *"De la microviolencia al clima escolar: Claves de comprensión desde el discurso de profesores"*, analizaron las percepciones del clima escolar y la microviolencia de profesores de enseñanza media con más de 30 años de experiencia en escuelas públicas de Santiago. Entre los hallazgos destaca el peso del sistema económico neoliberal en las vivencias de los profesores, como un marcador muy presente en el vínculo que ellos plantean entre las microviolencias y el clima escolar.

Otros artículos presentan sistematizaciones de experiencias locales y evaluación de programas nacionales. En el artículo *"El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar"*, Azucena Ochoa y Luis Pérez sistematizan la experiencia que vivieron 117 estudiantes de tres escuelas secundarias públicas de Querétaro, México, al implementar la metodología de aprendizaje servicio (APS) en sus escuelas. La apuesta de estos autores por esta metodología radica en sus posibilidades para transformar las prácticas escolares y las políticas de gestión escolar. Los resultados de su estudio muestran una mejora del clima escolar, la modificación de algunas prácticas pedagógicas, así como el posicionamiento del alumnado como protagonista del proceso de implementación de proyectos de APS. En *"Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana"*, Alicia Chaparro, Noé Mora y Viviana Medrano evalúan la puesta en marcha del Programa Nacional de Convivencia

Escolar (PNCE) que se lleva a cabo en México a través del análisis de información de los participantes en una entidad federativa. Los resultados evidencian la necesidad de mejorar aspectos como capacitación, materiales, contenidos y actividades, así como el acompañamiento, a la hora de su instrumentación.

Dos artículos abordan las políticas en convivencia escolar a partir del análisis del papel que están cumpliendo los dispositivos de registro de incidentes en México, Argentina y Chile. Los autores Verónica López, Lucía Litichever, René Valdés y Andrea Ceardi seleccionan como dispositivos el libro de clase con sus anotaciones positivas y negativas; y la nota de cargo, -que se usan en Chile y Argentina respectivamente para regular la convivencia escolar- y, a partir de ellos, describen y analizan comparativamente políticas y prácticas de abordaje de la convivencia escolar en ambos países. En el artículo *“Traduciendo las políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile”*, señalan que estos dispositivos sociomateriales son relevantes a la hora de comprender la traducción de políticas públicas en prácticas locales. El registro de incidentes de conducta agresiva o violenta es también una de las acciones que integra la política educativa en México. En el artículo *“El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México”*, Cristina Perales analiza la política a nivel normativo y detalla su ejecución e implicaciones como práctica de diagnóstico de convivencia, visibilizando por qué esta política presenta una visión restringida de convivencia y sus implicaciones, a la vez que puntualiza la necesidad de reorientar la propuesta existente hacia concepciones más comprensivas de convivencia para desarrollar relaciones pacíficas, inclusivas y democráticas.

Focalizándose en el papel de los medios de comunicación, Virginia Sáez en *“La criminalización mediática en los discursos sobre la escuela argentina”* analiza e interpreta los discursos sobre episodios de violencia en las escuelas que fueron cubiertos a través de 3,581 notas por los diarios *El Día, Hoy, Extra* y *Diagonales* de la ciudad de La Plata, Argentina, durante el período 1993-2011. Los resultados muestran que los periódicos analizados tienden a comunicar que los estudiantes son los (únicos) responsables de las situaciones de violencia, que los centros escolares no son capaces de resolver los conflictos que generan violencia escolar, y que la solución posible es por la vía punitiva.

En relación a la criminalización de la violencia en las escuelas y a la propuesta de soluciones punitivas como la mejor solución posible, quisiéramos finalizar esta editorial compartiendo con los lectores una de las últimas modificaciones en la legislación actual chilena respecto de violencia y convivencia escolar. Poco después de recibidos los manuscritos para esta sección temática, el Presidente de Chile, El Sr. Sebastián Piñera y su Ministra de Educación, Sra. Marcela Cubillos, propusieron un proyecto de ley denominado "Aula Segura". Su objetivo era "fortalecer las facultades de los directores de escuela para expulsar y cancelar la inscripción en los casos de violencia indicados". Las situaciones de violencia indicadas se relacionaron con episodios de estudiantes matriculados en escuelas secundarias públicas académicamente selectivas del municipio de Santiago, Chile, ubicadas en el centro de la ciudad, quienes, supuestamente como parte de protestas estudiantiles, se vistieron con overoles blancos y con máscaras en la cara, arrojaron bencina a los profesores y al personal de la escuela. Estos episodios fueron ampliamente cubiertos en los medios de comunicación cuyas imágenes fueron utilizados por el Presidente y sus Ministros para justificar este proyecto de ley, que se consideró extremadamente urgente. El argumento fue que "estos estudiantes no son estudiantes, son delincuentes" y que "los profesores y los estudiantes necesitan estudiar en un ambiente seguro".

Así, el poder ejecutivo propuso al legislativo la aprobación Ley de Aula Segura con extrema urgencia. De hecho, solo tomó 54 días aprobar el proyecto de ley. Se propuso el 20 de septiembre y se aprobó el 12 de noviembre de 2018 por una gran mayoría de votos en el Senado. Más de 30 investigadores chilenos sobre violencia escolar y convivencia escolar unieron fuerzas, firmaron dos declaraciones públicas y participaron como expertos en la Cámara de Diputados, en el Senado y en más de 30 foros de televisión, radio y periódicos, argumentando en contra del proyecto de ley. El argumento fue que las medidas punitivas de tolerancia cero para abordar la violencia escolar y la seguridad escolar no solo han demostrado ser ineficaces a nivel internacional, sino que pueden causar más daño a un sistema escolar ya altamente segregado y excluyente como el chileno¹.

A pesar de estos argumentos, el Senado aprobó el proyecto de con algunas enmiendas, referidas principalmente a garantizar el debido proceso de los estudiantes, incluidos otros actores más allá de los

¹ La primera declaración, publicada el 26 de septiembre de 2018, fue firmada por 27 investigadores y se encuentra disponible en <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2018/09/26/investigadores-manifiestan-preocupacion-por-proyecto-aula-segura-y-senala-que-expulsiones-no-resuelven-el-problema/>.

La segunda declaración, firmada por 36 investigadores de 15 universidades y centros de investigación, se publicó el 23 de octubre de 2018 y se puede encontrar en <https://www.24horas.cl/nacional/aula-segura-comunidad-cientifica-afirma-que-medidas-como-la-expulsion-acrecientan-la-violencia-2844154>

estudiantes como posibles perpetradores, que incluyen tanto faltas "graves" como "muy graves" para la integridad física y mental de cualquier miembro de la escuela, e incorporando suspensiones como parte del debido proceso. La Cámara de Diputados no incorporó más enmiendas y aprobó la versión modificada por el Senado, por una amplia mayoría.

En conclusión, la argumentación de los investigadores en violencia y convivencia escolar no tuvo peso suficiente, y primó el "sentido común" de que la mejor solución es la vía punitiva. Por otra parte, pese a que no existe una opinión única por parte de todos los investigadores firmantes respecto a su rol en las políticas públicas, sí hay acuerdo en que es necesario cerrar la brecha entre las investigaciones, las políticas educativas y la práctica escolar.

Esperamos que este número contribuya a instalar la

necesidad de discutir la brecha actual entre la investigación, las políticas y las prácticas de convivencia y violencia escolar, reuniendo un conjunto de artículos arbitrados por pares en un proceso de tipo "doble ciego", y articulándolos entre sí a través de esta sección temática, contribuyendo con ello a la generación de conocimiento científico y de redes de colaboración. Siendo miembros y/o participantes de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, Red de Investigación en Violencia y Convivencia Escolar (Chile), Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar PACES-PUCV (Chile), Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIEI (Chile), Núcleo de Estudios sobre la Escuela y los Vínculos Generacionales de FLACSO (Argentina), ESCOPA Escuela Secundaria Convivencia y Participación (Argentina), y Observatorio de la Convivencia Escolar de la Universidad de Querétaro (México), como editoras de sección temática nos comprometemos a difundir y discutir estos artículos en nuestras redes.

Invitamos a revisar el contenido de este nuevo número de Psicoperspectivas.

Verónica López y Paula Ascorra
Editoras Psicoperspectivas

Lucía Litichever
Universidad Pedagógica Nacional y FLACSO, Argentina
Azucena Ochoa
Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México
Editoras Invitadas Sección Temática

Referencias

- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., & Morales, M. (2019, en prensa). *La política pública sobre convivencia escolar en Chile: Análisis de sus contradicciones y nudos críticos*.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Preal*, 1, 174-177.
- Blaya, C. (2015). Escuela en la era 2.0: Clima escolar y ciberviolencia: Clima escolar y bienestar. *Education and Training Review*, 88-89, 29-40.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35. Disponible en <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art01.pdf>
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M., & Díaz C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41.
- <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2015/n149a2015/mx.peredu.2015.n149.p20-41.pdf>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91.
- La Sarmiento, Valparaíso. (junio 1921). El veredicto en la Escuela Sarmiento: Tribunal escolar. *La Sarmiento*, [órgano de la Escuela y de la Brigada Sarmiento], 1(6). Microfilmado por el Departamento de restauración, conservación y microfilmación de la Biblioteca Nacional de Chile (2004).
- López, V. (2014). Convivencia escolar. *UNESCO, Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015*, 4, 1-18.

- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5).
<http://dx.doi.org.10.14507/epaa.27.3800>
- Ortega Ruiz, R. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla, España: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega Ruiz, R. (junio, 2013). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil: Ciberconvivencia*. Presentación llevada a cabo en el V Congreso Iberoamericano de Violencia Escolar, Santiago, Chile.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. En L. R. Huesmann (Ed.), *Agressive behavior: Current perspectives* (pp. 97-130). New York, NY: Plenum Press.
http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- Toledo, M. I. (julio, 2014). *Cartografía de las violencias*. Presentación llevada a cabo en Conferencia Internacional Violencia y discriminación en la escuela: Propuestas para mejorar la vida escolar, Valparaíso, Chile.
- UNESCO (2002). *Educación y diversidad cultural*. México, D. F.: Unesco.
- UNESCO (2008). *SERCE Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: OREALC-Unesco.
- UNESCO (2013). *Informe Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015 para todos*. Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIEDespanol.pdf>
- Yáñez, P. (2015). Prólogo. En V. López, H. Díaz, & C. Carrasco, *Nosotros sí podemos: Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar*. Santiago, Chile: LOM.