

LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

PROGRAMA PAZ EDUCA

Catalina Mertz
FUNDACIÓN PAZ CIUDADANA
Julio de 2006

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Magnitud del problema y por qué prevenirlo	3
a) Magnitud del problema de la violencia en las escuelas	3
b) Por qué prevenir la violencia en las escuelas	4
c) Los establecimientos educacionales como plataformas para la prevención	8
3. Cómo prevenir la violencia en las escuelas	10
4. La prevención de la violencia en las escuelas en Chile	15
5. Paz Educa, el programa de prevención de la violencia en las escuelas de Fundación Paz Ciudadana	17
a) Los pilares del programa Paz Educa	18
b) Etapas del Programa Paz Educa	19
Referencias	21

1. Introducción

En los últimos años, la violencia en las escuelas ha empezado a ser protagonista cada vez más frecuente de las noticias en medios de comunicación masiva en nuestro país. ¿Se trata de un incremento real en la frecuencia de estos hechos o de una mayor cobertura de ellos en los medios?, ¿cuán grave es el problema de la violencia en las escuelas en nuestro país?, ¿debieran invertirse recursos en prevenirla?, y, de ser así, ¿cómo prevenirla?

En el presente documento se resume la información científica y empírica actualmente disponible en Chile y en el mundo sobre el fenómeno de la violencia escolar y las acciones eficaces para prevenirla, respondiendo así a las interrogantes recién planteadas. Adicionalmente, en la última sección, se describen brevemente las acciones emprendidas en el nivel gubernamental y no gubernamental para la prevención de la violencia en las escuelas en Chile, al igual que el programa Paz Educa, el programa referido a la prevención de la violencia de las escuelas de la Fundación Paz Ciudadana actualmente en marcha.

2. Magnitud del problema y por qué prevenirlo

a) Magnitud del problema de la violencia en las escuelas

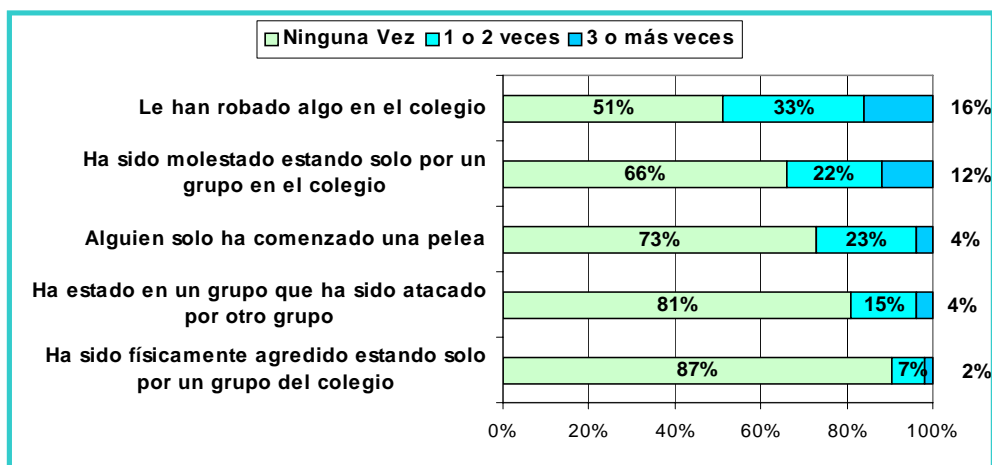
La respuesta a las dos primeras preguntas planteadas en la introducción -sobre cuál ha sido la evolución en el tiempo de la violencia en las escuelas y cuán grave es este problema en nuestro país- debe realizarse sobre la base de información empírica existente acerca del fenómeno. Lamentablemente, en nuestro país la información estadística disponible a la fecha es todavía relativamente escasa. No existen datos públicos con representatividad nacional que permitan establecer la trayectoria de este fenómeno a lo largo del tiempo ni su magnitud con respecto a lo que ocurre en otros países. Sin embargo, en los últimos años diversos investigadores, instituciones y universidades han recopilado información que, si bien es dispar en términos de representatividad y contenido específico, permite caracterizar la violencia escolar en nuestro país. A continuación se describe la violencia escolar en Chile mediante los datos levantados por el Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (Conace), por los investigadores Mauricio García y Pablo Madriaza, y por Timeresearch y UNICEF.

En términos de la magnitud del problema en el nivel nacional, es decir, la frecuencia de hechos de violencia en los establecimientos escolares de nuestro país, la encuesta nacional de consumo de alcohol y drogas¹ realizada por Conace incluyó en 2003, por primera vez, un conjunto de preguntas relativas a la violencia que afecta a los alumnos. De acuerdo a éste, la mitad de los alumnos declaró que le robaron algo en el colegio durante los 12 meses previos a la encuesta; alrededor de un tercio fue molestado estando solo por un grupo o declaró que alguien comenzó una pelea con él; aproximadamente un quinto de los niños señaló que, estando en un grupo de alumnos, fue atacado por otro

¹ La muestra fue de alrededor de 58.000 alumnos de entre octavo básico y cuarto medio. Durante 2006 se darán a conocer los resultados de la encuesta aplicada el 2005, lo cual permitirá conocer la trayectoria del fenómeno entre los años 2003 y 2005.

grupo; y uno de cada 10 niños dijo que fue físicamente agredido por un grupo de alumnos mientras se encontraba solo.

Cuadro N°1: Prevalencia anual de hechos de violencia en establecimientos escolares, año 2003



Fuente: Opazo, M., 2004.

Por su parte, los investigadores García y Madriaza aplicaron un cuestionario estándar del Observatorio Europeo de Violencia Escolar a alrededor de 1.500 alumnos de enseñanza media de la ciudad de Santiago. Los autores indagaron en las percepciones sobre los niveles de violencia en los establecimientos escolares de la capital y desagregaron analíticamente la violencia que se da entre los alumnos en violencia física y psicológica. Los resultados fueron que el 14% de los encuestados percibía que en sus establecimientos educacionales existía “bastante” o “muchísima violencia”, el 17% indicó que había sido agredido físicamente en el último año, y el 48% señaló haber sido insultado o agredido verbalmente en el mismo periodo de tiempo (García y Madriaza, 2005)². Los autores destacan además que, contrario a lo que se podría suponer, no existen diferencias en los niveles de violencia de acuerdo a nivel socioeconómico de los alumnos, hecho también constatado en la encuesta de autorreporte de comportamientos de riesgo realizada a jóvenes escolarizados de los principales centros urbanos del país (Hein y Barrientos, 2004).

En cuanto a la violencia ejercida por adultos en los establecimientos escolares, la encuesta sobre convivencia en el ámbito escolar realizado por Timeresearch y UNICEF en 2004³ arrojó que el 4% de los alumnos declaró que era víctima de amenazas, maltratos o abusos por parte de uno o más de sus profesores, inspectores o del director, a veces o frecuentemente.

En resumen, en nuestro sistema educacional se están manifestando diversos tipos de violencia - la violencia entre pares o el *bullying*, la violencia entre adultos y alumnos, y la violencia de carácter delictivo-, y existe consenso entre investigadores y actores del sistema educacional en que, si bien estas cifras no indican una situación generalizada de violencia crítica en las escuelas del país, sí existen establecimientos específicos en que

² Debido a que se trata de un cuestionario aplicado en diversos países, permite la comparación internacional de los datos, resultados que serán publicados durante 2006 por los mencionados autores.

³ El instrumento se aplicó a 720 casos (alumnos de 7° o 8° básico y de 3° y 4° medio).

el problema es especialmente grave, por una parte, y se trata de niveles de victimización que deben ser prevenidos por diversos motivos, por otra.

b) Por qué prevenir la violencia en las escuelas

Las tres principales razones por las cuales la violencia en las escuelas debe ser prevenida son que: dificulta el aprendizaje de los alumnos, le causa daños físicos y psicológicos a las víctimas de ella, y, por último, que el involucramiento en ella es un factor de riesgo que incrementa las probabilidades de emprender trayectorias de vida problemáticas. A continuación se describe cada motivo en mayor detalle.

Respecto del primer motivo, desde la perspectiva de las escuelas como organizaciones, los comportamientos disruptivos o amenazantes crean un ambiente adverso que dificulta el aprendizaje de todos los alumnos (Lawrence, 1998). Es decir, dificulta la tarea primaria encomendada a los establecimientos educacionales, cual es transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos y habilidades requeridos para una inserción social y laboral exitosa. Es más, la investigación empírica indica que las escuelas sin problemas de violencia son las más efectivas académicamente, y viceversa (Sprague y Walker, 2005).

Por otra parte, y relacionado con la segunda razón, la violencia en las escuelas debe ser prevenida porque causa daño físico y/o psicológico a las víctimas directas de ella. Constituye una vulneración de derechos a temprana edad, que tiene como consecuencia que los niños victimizados disfrutan menos de ir a la escuela, tienen menos amigos, y encuentran menos utilidad en lo aprendido. Existe evidencia empírica que indica que en alumnos victimizados sistemáticamente por sus pares, por ejemplo, se exacerbaban problemas como la baja autoestima, la ansiedad, la depresión, la falta de confianza en los demás, los síntomas sicosomáticos, y el rechazo hacia el colegio (Pelper et al., 2004). A principios de los ochenta⁴ incluso se registraron casos en que las víctimas reiteradas de la violencia entre pares se suicidaron, hechos que visibilizaron el problema en el mundo desarrollado y atrajeron la atención de la comunidad científica y de las autoridades públicas hacia este fenómeno. La investigación respecto de lo ocurrido en los homicidios y suicidios registrados en la última década en diversas localidades de Estados Unidos, también ha permitido concluir que los hechores habían sido victimizados por sus pares durante años, situación que los había motivado a cometer los mencionados crímenes. Si bien el suicidio y el homicidio son el resultado más exacerbado del problema de la violencia en las escuelas, no cabe duda de que las políticas públicas deben hacerse cargo de este fenómeno debido a sus consecuencias sobre las víctimas directas de ella.

El tercer motivo para prevenir la violencia en las escuelas, sin embargo, no tiene relación con las víctimas de los hechos, sino que con sus autores. El abandono de teorías generales del delito y la adopción del enfoque de salud pública⁵ en el análisis de la violencia y la delincuencia y otros comportamientos de riesgo o antisociales ha

⁴ En 1983 hubo tres casos de alumnos reiteradamente victimizados que se suicidaron en Noruega, situación que se ha dado también en otros países.

⁵ En esencia, éste establece que la probabilidad de sufrir determinadas enfermedades es más alta cuando se dan simultáneamente un conjunto de factores de riesgo, y que dicha probabilidad puede ser disminuida previniendo dichos factores de riesgo, por un lado, o promoviendo ciertos factores protectores, por otro.

generado información científica que permite imputarle a la prevención de la violencia en general y la que se manifiesta en las escuelas en particular, beneficios sociales adicionales a los ya mencionados en los dos párrafos anteriores. Concretamente, estudios longitudinales realizados en países desarrollados en los últimos 30 años han identificado el conjunto de características personales o del entorno predicen una mayor probabilidad de ejercer comportamientos de riesgo o problemáticos -denominados factores de riesgo-, al igual que el conjunto de características personales o del entorno que predicen una mayor probabilidad de lograr trayectorias de vida exitosas en los ámbitos sociales, académicos y laborales -denominados factores protectores- (Lawrence, 1998; Loeber y Farrington, 1998; Catalano et al., 1999; Gottfredson 2001). Y, en el caso específico de los comportamientos problemáticos juveniles -abuso de drogas, delincuencia, embarazo adolescente, deserción escolar, violencia, depresión y ansiedad-, una de las conclusiones más relevantes a las que ha arribado la investigación recientemente es que éstos tienen en común parte o la totalidad de un conjunto determinado de factores de riesgo. En el siguiente cuadro se presentan cuáles son estos factores de riesgo en los ámbitos escolar e individual o del grupo de pares (se excluyen el ámbito familiar y comunitario) y los comportamientos problemáticos en que influyen. La cruz en la casilla correspondiente indica que existe una relación causal entre el factor de riesgo y el comportamiento problemático respectivo.

Cuadro N°2: Factores de riesgo escolares e individuales asociados comportamientos problemáticos juveniles

	Abuso de drogas	Delincuencia	Embarazo adolescente	Deserción escolar	Violencia	Depresión y ansiedad
Ámbito escolar						
Fracaso académico al final de la enseñanza básica	X	X	X	X	X	X
Falta de compromiso con la escuela	X	X	X	X	X	
Ámbito individual/grupo de pares						
Comportamiento antisocial temprano y persistente	X	X	X	X	X	X
Rebeldía	X	X		X		
Amigos que ejercen el comportamiento problemático	X	X	X	X	X	
Actitudes favorables hacia el comportamiento problemático	X	X	X	X		
Iniciación temprana en el comportamiento problemático	X	X	X	X	X	
Factores constitucionales (ej. bajo control de impulsos)	X	X			X	X

Fuente: traducción y adaptación propia de Catalano, R. The Research Base for Prevention Science, Social Development Research Group, University of Washington, en <http://depts.washington.edu/sdrg/richmondkeynote.pdf>, láminas 9 y 10.

Como se puede observar, el fracaso académico al final de la enseñanza básica es un factor de riesgo para todos los comportamientos de riesgo considerados (abuso de drogas, delincuencia, embarazo adolescente, deserción escolar, violencia, depresión y ansiedad), al igual que el comportamiento antisocial temprano y persistente. La falta de compromiso con la escuela, el tener amigos que ejercen el comportamiento

problemático respectivo y la iniciación temprana en el comportamiento problemático son factores de riesgo para cinco de los seis comportamientos antisociales descritos, mientras que el tener actitudes favorables hacia el comportamiento problemático y el tener ciertos factores constitucionales están ligados a cuatro comportamientos antisociales, y la rebeldía, a tres.

En Chile no contamos con estudios longitudinales que permitan establecer con rigurosidad las relaciones de causalidad entre características o comportamientos que pueden ser entendidos como factores de riesgo y el desarrollo de comportamientos problemáticos, pero el estudio de autorreporte de comportamientos de riesgo y factores asociados realizado a jóvenes escolarizados por Fundación Paz Ciudadana encuentra resultados que se condicen con la literatura internacional y permite concluir que en nuestro país también existe una matriz de factores de riesgo y comportamientos problemáticos como la presentada en el cuadro N°2 (Hein y Barrientos, 2004).

Además del hecho de que los comportamientos problemáticos comparten factores de riesgo, existe evidencia empírica que indica que el hecho de ejercer un determinado comportamiento problemático implica una mayor probabilidad de ejercer, también, alguno de los otros comportamientos de riesgo⁶: “las personas que se ven comprometidas en algún tipo conducta problemática tienen una alta probabilidad de verse comprometidas en otros” (Gottfredson 2001). Esta relación también fue establecida para el caso chileno en el estudio de Hein y Barrientos (2004). En el caso particular de la violencia y delincuencia grave, en EE.UU. incluso se han podido establecer patrones de ingreso y desarrollo de las carreras delictivas de acuerdo al tipo de factor de riesgo y edad al que fue experimentado por el niño (Thornberry, Huizinga, Loeber, 2004), siendo la externalización temprana y reiterada de comportamientos antisociales predictores muy importantes del desarrollo de carreras delictivas.

En resumen, el estudio sistemático de la prevalencia de factores de riesgo y su influencia sobre los patrones de conducta de las personas ha arrojado como conclusión que trayectorias de vida negativas están precedidas por la externalización de una serie de comportamientos problemáticos, que son expresados en diversos ámbitos y que, a su vez, están influenciados por un mismo conjunto de factores de riesgo.

Paralelamente, y aun cuando la investigación al respecto es menos extensa (Loeber y Farrington, 1998; Gottfredson, 2001), se ha concluido que los factores protectores de dichos comportamientos problemáticos son, también, los mismos. En términos generales, son la provisión de oportunidades de tener interacciones y realizar acciones pro sociales, el reforzamiento positivo de las acciones pro sociales, la provisión de creencias sanas y estándares de comportamientos claros, y la formación de vínculos afectivos o emocionales (*bonding*) con personas que tiene dichas creencias, en todos los ámbitos sociales (familia, escuela, grupo de pares y comunidad).

Por último, no sólo se han establecido cuáles son los factores de riesgo y protectores para conductas problemáticas, si no que también se ha determinado que la exposición a un mayor número de factores de riesgo incrementa la probabilidad de que un niño desarrolle comportamientos problemáticos, mientras que la exposición a un mayor número de factores protectores previene comportamientos problemáticos, a pesar de la

⁶ El conocimiento respecto de que distintos comportamientos problemáticos están estrechamente ligados fue, de hecho, la base para adoptar el enfoque de salud pública en este ámbito de investigación.

exposición a factores de riesgo. Por ejemplo, el porcentaje de jóvenes que declara consumir drogas es mayor en personas expuestas a tres o cuatro factores de riesgo que el porcentaje de consumo en jóvenes expuestos a sólo uno o dos, o expuestos a los mismos factores de riesgo pero a la vez a algunos factores protectores (Catalano, 2004) .

En este contexto y de acuerdo a todo lo anterior, el tercer y más importante motivo para prevenir la violencia que se manifiesta en las escuelas es que hacerlo no sólo disminuye el sufrimiento de las víctimas o los costos directos de los hechos, sino que puede prevenir que niños y jóvenes se involucren en un amplio rango de conductas negativas, tanto en el presente como en el futuro, y tanto dentro como fuera de los recintos escolares. Es decir, programas que logren reducir o contrarrestar los factores de riesgo a los cuales están expuestos los alumnos o que forman parte de sus características personales, mediante la provisión de factores protectores, son de alta rentabilidad social.

Si bien todo lo anterior puede no parecer novedoso en la actualidad, estos descubrimientos cambiaron radicalmente lo que se pensaba sobre el origen de conductas problemáticas como la violencia, y permitieron abordar la prevención de dichas conductas de forma más acertada. Es de este cuerpo de conocimiento -basado en la epidemiología de los comportamientos problemáticos- que surgió la evidencia empírica sobre la conveniencia social de políticas públicas de prevención que aminoren factores de riesgo o fomenten factores protectores, entre ellas las radicadas en los establecimientos educacionales.

c) Los establecimientos educacionales como plataformas para la prevención

El sistema educacional juega un papel crucial en la prevención de conductas problemáticas. Aun cuando existen diversas teorías criminológicas sobre el efecto del proceso educacional sobre comportamientos antisociales, y no cabe duda respecto de que se trata de una relación causal compleja, existe consenso teórico⁷, y evidencia empírica que lo respalda, sobre el hecho de que los establecimientos educacionales pueden tanto fomentar comportamientos problemáticos -no haciéndose cargo de situaciones y procesos escolares que constituyen factores de riesgo y no asegurando la exposición de sus alumnos a factores protectores-, como desincentivarlos -haciendo lo contrario. Algunos de los factores del clima escolar que contribuyen al desarrollo de comportamiento antisocial en niños y jóvenes son la instrucción ineficaz que deriva en el fracaso académico, las prácticas administrativas inconsistentes y punitivas, la falta de oportunidades de aprender y practicar habilidades interpersonales pro sociales y de autocontrol (*self-management skills*), reglas y expectativas imprecisas respecto de la conducta esperada, y la incapacidad de individualizar la instrucción para adaptarse a las diferencias personales (Sprague et al., 2001).

Las escuelas que explotan su potencial de constituir una plataforma sobre la cual se puede exponer a los niños y jóvenes a factores protectores y permitir el acceso a servicios de apoyo, por su parte, contribuyen al desarrollo de comportamiento pro social

⁷ La importancia del sistema educacional como centro de actividad para el desarrollo de intervenciones de prevención de la violencia fue, por ejemplo, una de las principales conclusiones del equipo de trabajo sobre juventud y violencia de la Sociedad Norteamericana de Psicología que se dedicó a analizar el tema de la violencia en las escuelas y a realizar recomendaciones de política a principios de los noventa (Sprague y Walker, 2005).

(Gottfredson, 2001). Desde la perspectiva del desarrollo infanto-juvenil, los años escolares son un momento ideal para prevenir comportamientos problemáticos en la adultez. Debido a que se espera que todos los niños asistan al colegio durante estos años, intervenciones basadas en el colegio tienen el potencial de abarcar a toda la población, incluyendo a los que están en mayor riesgo de desarrollar comportamientos antisociales (Hawkins y Herrenkohl, 2003). Sin apoyos, es muy probable que estos niños, que están expuestos a un alto número de factores de riesgo en los demás ámbitos en que se desenvuelven, no puedan sino ingresar en trayectorias de vida en que se dañen a sí mismo y a otros, y que requieran de apoyos sociales durante toda su vida (Sprague y Walker, 2005). Los niños que no aprenden a controlar la agresión, que no son exitosos académicamente, que no desarrollan un compromiso hacia el aprendizaje académico, que no desarrollan estándares personales de desaprobación de comportamientos antisociales, y que no desarrollan las habilidades para resistir las influencia social de participar en actividades antisociales, están en riesgo de desarrollar comportamientos problemáticos en la adultez.

En el ámbito nacional, Hein y Barrientos (2004) definen a la escuela como “el ámbito natural desde el cual es posible llegar los jóvenes en riesgo y prevenir una potencial carrera de comportamientos de riesgo”, y el Foro de Expertos en Seguridad Ciudadana convocado por el Ministerio del Interior en 2004, incluyó, como parte de sus conclusiones y recomendaciones para una política nacional contra la delincuencia, que “el trabajo preventivo en los establecimientos escolares representa una de las prioridades a abordar, no sólo por las situaciones de violencia o delitos que puedan existir en su interior, sino especialmente por el potencial socializador que éstos tienen sobre la población en general. El esfuerzo de la educación para la prevención... [debe] considerar explícitamente los objetivos de socialización positiva de los futuros ciudadanos y sus familias” (Foro de Expertos en Seguridad Ciudadana, 2004).

3. Cómo prevenir la violencia en las escuelas

Habiendo establecido la rentabilidad social de prevenir la violencia que se manifiesta en las escuelas y la conveniencia de utilizar los establecimientos educacionales como plataformas de intervención, cabe preguntarse cómo lograr tal objetivo. En un primer lugar, el cuerpo teórico recién comentado pone en evidencia la ineficacia de abarcar un determinado comportamiento problemático en forma aislada de otros comportamientos negativos y de prevenir cada comportamiento problemático con un programa de prevención particular. Pero una respuesta más exhaustiva a la interrogantes sobre cómo prevenir la violencia en las escuelas debe buscarse en el acervo de evidencia empírica existente sobre la efectividad de los programas que ya se han llevado a cabo.

Al respecto, y aun cuando existen diversas iniciativas que se han puesto en marcha en Chile en los últimos años, no existen evaluaciones de impacto sistemáticas respecto de estas experiencias que permitan alimentar las acciones de prevención que se emprendan con información sobre lo que ha tenido impacto en la violencia en las escuelas y lo que no, ni por qué. La información existente en otros países, en cambio, es más abundante, destacándose el caso de Estados Unidos. En dicho país, el trabajo desarrollado especialmente por Denise y Gary Gottfredson ha puesto a disposición de la comunidad internacional los resultados de la revisión sistemática y basada en evidencia empírica de la efectividad de la gran variedad de programas de prevención de comportamientos problemáticos en general y de la violencia en las escuelas en particular que se ha desarrollado en dicho país (Gottfredson, 1997; Loeber y Farrington, 1998; Gottfredson, 2001; Gottfredson et al., 2002a; Gottfredson et al., 2002b; Hawkins y Herrenkohl, 2003; Srpage y Walker, 2005).

Como lo reconocen los propios autores, las investigaciones disponibles hasta la fecha tienen algunas limitaciones. Sin embargo, la evidencia empírica respecto de la prevención de la violencia en las escuelas sí permite establecer algunas recomendaciones. Específicamente, debido a que una multiplicidad de programas ha demostrado efectividad en reducir comportamientos problemáticos, la investigación no recomienda ningún programa o práctica en particular (Gottfredson, 2001). Más bien, indica que las estrategias de prevención deben basarse en un pequeño número de principios para ser efectivas. Concretamente, las escuelas pueden reducir los comportamientos problemáticos en que incurrir sus alumnos mediante una organización y administración escolar efectiva, la creación de ambientes que promuevan el comportamiento pro social, la provisión de instrucción, capacitación y entrenamiento específico en el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para el autocontrol, y mediante la implementación de programas o prácticas de una forma rigurosa y de alta calidad. A continuación se presenta una tabla que resume los principios básicos mencionados.

Cuadro N°3

Principios básicos para la prevención basada en la escuela

1. Establecer normas, comunicar expectativas de comportamiento claras, hacer valer las normas de forma consistente, proveer premios para el cumplimiento de las normas y castigos para las infracciones.
2. Organizar la entrega de instrucción en formas que promuevan un aprendizaje máximo y un sentido de comunidad de parte de todos los actores escolares.
3. Mejorar funciones de administración general (tales como la coordinación y asignación de recursos y establecer y mantener objetivos claros para la organización).
4. Aumentar el control social mediante redes de adultos comprometidos que interactúan regularmente con los estudiantes y que comparten normas y expectativas respecto de sus estudiantes.
5. Instalar estrategias de manejo conductual.
6. Proveer instrucción, capacitación y entrenamiento en el desarrollo de competencias y habilidades sociales para todos los alumnos.
7. Proveer instrucción, capacitación y entrenamiento en el desarrollo de competencias y habilidades sociales para alumnos en alto riesgo.
8. Mejorar el diseño, uso y supervisión de los espacios escolares.

Traducción y adaptación propia de Tabla 8.1 en Gottfredson, 2001. Ver, también, Loeber y Farrington, 1998, y Sprague y Walker, 2005.

Las evaluaciones de los programas indican, además, que han tenido impacto algunas formas concretas de implementar los principios mencionados. En el caso de el mejoramiento de la gestión escolar como un todo y de la disciplina en particular, tienen éxito los programas que funcionan sobre la base del trabajo que desarrolla un equipo de gestión escolar y que usan métodos de planificación claramente definidos y que facilitan el involucramiento de los actores relevantes, tanto en la planificación como en la implementación de cambios a favor de la seguridad escolar y la disciplina.

El establecimiento de normas y expectativas de comportamiento, por su parte, tiene efecto ya sea cuando se realiza mediante la instrucción de contenidos en el currículum, como cuando se realiza mediante la organización de actividades para todo el establecimiento⁸.

El mejoramiento de los aprendizajes ha sido, también, objetivo de diversos programas y sus evaluaciones arrojan que tienen resultados positivos los basados en el mejoramiento de la organización y manejo del aula y de las estrategias de instrucción, las estrategias de manejo conductual, la organización o reorganización escolar, y diversos currículos que enseñan habilidades que promueven el buen comportamiento dentro de la sala de clases y fuera de ella. Con respecto al primer conjunto de estrategias, diversas prácticas en el aula han demostrado ser efectivas en incrementar los aprendizajes de los alumnos y disminuir problemas conductuales. Éstas incluyen la reducción del tamaño del curso entre primero y quinto básico, la agrupación de los alumnos por habilidad, el manejo proactivo del aula, el aprendizaje cooperativo, y las tutorías (Hawkins y Herrenkohl, 2003).

⁸ Un ejemplo de esto último es el programa contra la violencia entre pares desarrollado por Olweus en Noruega en 1991.

Con respecto a las estrategias de manejo conductual, existe una gama de programas que tienen como objetivo directo reducir el comportamiento agresivo persistente en la escuela que predice comportamiento antisocial en la adultez. Las evaluaciones arrojan que, por ejemplo, actividades estructurales en el recreo, el monitoreo conductual y el refuerzo de conductas positivas, y la derivación a escuelas alternativas de estudiantes altamente disruptivos en la enseñanza media⁹, son efectivos (Hawkins y Herrenkohl, 2003).

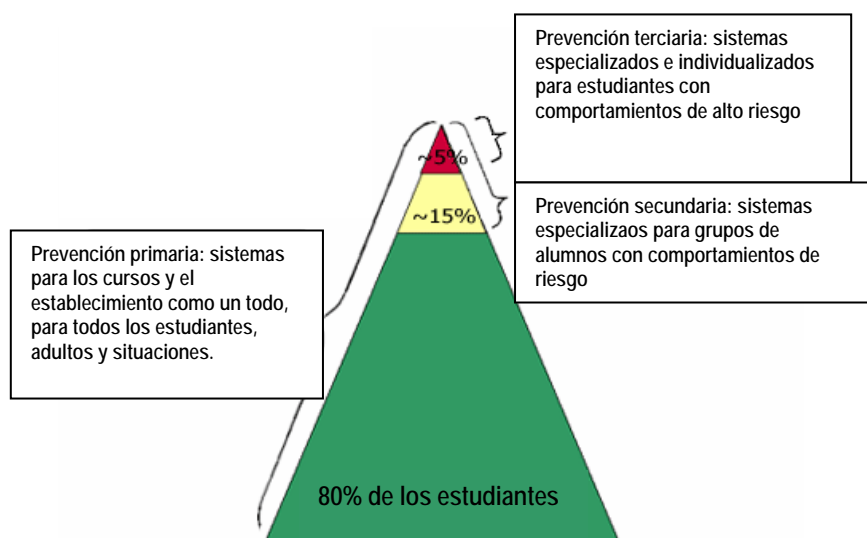
Por último, la provisión de instrucción, capacitación y entrenamiento en competencias y habilidades sociales son más efectivos cuando se utilizan métodos cognitivo-conductuales -tales como los ensayos, el juego de roles y la discusión-, y tienen su mayor impacto cuando son aplicados a pequeños grupos de jóvenes identificados como en riesgo (Gottfredson et al., 2002a; Gottfredson et al., 2002b; Scheckner et al., 2004). Sin embargo, la evidencia sugiere que estos programas, por sí solos, tienen un impacto limitado si no van acompañados de programas de prevención que cambian el ambiente escolar como un todo, siendo esta última clase de intervenciones las que tienden a mostrar mejores resultados.

Por su parte, la evidencia empírica indica que no tienen impacto sobre comportamientos problemáticos los programas de instrucción que no utilizan métodos cognitivo-conductuales; la orientación psicopedagógica, la asistencia social y otras intervenciones terapéuticas; y los programas de recreación y el tiempo libre (Gottfredson et al. 2002a).

En síntesis, la recomendación para las escuelas es que todas las acciones que se realicen deben formar parte de una estrategia global de cambio organizacional que tenga como objetivo clarificar normas de comportamiento, establecer y mantener una gestión disciplinaria justa y firme, mejorar la administración general del establecimiento, y la creación de ambientes sociales cohesionados. Para tener impacto, la instrucción realizada como parte de programas curriculares de prevención debe realizarse mediante métodos cognitivos-conductuales, y deben instalarse programas más intensivos para alumnos con niveles de riesgo más altos, creando un sistema de apoyos al comportamiento pro social continuo en todo el establecimiento, el que se sintetiza en la figura N°1.

⁹ La derivación a escuelas especiales durante la enseñanza básica ha sido mal evaluada. En este tramo etéreo, el manejo del alumno dentro de la sala de clases regular alterando estrategias de enseñanza y manejo y la entrega intensiva de habilidades sociales pareciera rendir los mejores frutos en términos de incrementar el rendimiento académico, mejorar el compromiso con la escuela y mejorar el comportamiento (Hawkins y Herrenkohl, 2003).

Figura N°1: Representación de un sistema de apoyos al comportamiento pro social continuo en todo el establecimiento



Fuente: traducción y adaptación propia de Sprague, J., School-based Interventions for Preventing Juvenile Delinquency, IVDB, University of Oregon, 2004.

Como se observa en dicha figura, la estrategia de fomento a conductas pro sociales debe contemplar un componente universal, es decir, para todos los alumnos, adultos y situaciones del establecimiento educacional. Esto debido a que la exposición universal a expectativas de comportamiento claras y a sistemas que fomentan el actuar pro social previene la gran mayoría de conductas problemáticas que se dan en los establecimientos, cambiando el clima organizacional y mejorando el comportamiento de alrededor de 80% del alumnado. Sin embargo, existen poblaciones específicas de alumnos que requieren apoyos más intensivos para dejar de exteriorizar conductas negativas. En Estados Unidos se estima que alrededor del 15% de los alumnos tiene alguna conducta problemática y que requiere de intervenciones grupales especialmente destinados a él, y que el 5% presenta problemas conductuales más serios, estando involucrado en una mayor cantidad de comportamientos problemáticos y con mayor intensidad, y que requiere de apoyo intensivo e individualizado. En esta clase de prevención, denominada secundaria y terciaria, el uso de redes interinstitucionales con agencias especializadas es necesario para poder entregar los servicios requeridos por estos alumnos.

Si bien estas cifras corresponden a la realidad norteamericana, el estudio de Hein y Barrientos (2004) también analizó la proporción de jóvenes escolarizados que ejerce una variedad de comportamientos problemáticos y con una alta intensidad. El porcentaje de encuestados que cayó dentro de esta categoría resultó ser el 3%, cifra similar a la norteamericana.

Por otra parte, la calidad de la implementación de las diversas acciones es crucial. La magnitud del impacto logrado por los programas con resultados positivos sobre la

prevalencia de comportamientos problemáticos es relativamente pequeño, lo que diversos autores (Gottfredson 2002a, Olweus 2004) atribuyen, en gran parte¹⁰, a una baja calidad de la implementación de las acciones. En su estudio nacional sobre los programas escolares de prevención, Gottfredson concluyó que la calidad de implementación podía ser caracterizada, en general, como mediocre. Los autores de un informe sobre la prevención de la violencia en las escuelas desarrollado para el Departamento de Educación de Estados Unidos en 2002 también concluyó que las actividades de prevención en las escuelas no cumplían con criterios mínimos de calidad con respecto a una serie de características básicas, tales como el apoyo financiero, la frecuencia de la participación de los alumnos y el monitoreo y la evaluación (Cantor et al., 2002). En este contexto, se podrían lograr avances en la prevención de las conductas de riesgo simplemente implementando mejor los programas que ya existen.

¹⁰ Otro aspecto que influye sobre los bajos niveles de impacto es que falta detallar las teorías sobre las cuales se basa la prevención en las escuelas y cuya especificación permita que las intervenciones estén más alineadas con las variables causales críticas.

4. La prevención de la violencia en las escuelas en Chile

Desde el punto de vista de las políticas públicas en educación, en los últimos años el ministerio del ramo ha realizado diversas acciones que promueven la convivencia escolar (ver Ávalos, 2003), y cuenta actualmente con una Política de Convivencia Escolar cuya implementación está a cargo la Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Dicha política establece, principalmente, cuatro áreas de acción¹¹. La primera tiene relación con el levantamiento de información estadística sobre el fenómeno, área en la cual se ha avanzado con la realización de dos encuestas en 2005 y que serán dadas a conocer durante 2006. Una de ellas es un estudio cualitativo sobre la convivencia en las escuelas¹² que cuenta con un universo de alrededor de 40 mil alumnos, mientras que la otra es un estudio nacional sobre la violencia propiamente tal¹³ y que tiene como objetivos cuantificar el problema, para lo cual cuenta con representatividad en el nivel de establecimientos escolares.

La segunda línea de acción presente en la política mencionada es la creación de metodologías de trabajo que favorecen la convivencia en las escuelas. Entre los productos más significativos logrados en esta área se encuentran los estándares de calidad de la convivencia escolar y su inclusión en un manual distribuido a 8 mil establecimientos educacionales para la auto evaluación por parte de éstos. Dicho manual incluye, también, metodologías participativas para la revisión y renovación de los reglamentos escolares. Por otra parte, actualmente se está trabajando en elaborar un mapa curricular del tema de la convivencia escolar, para establecer en qué sectores y niveles de aprendizaje hay contenidos sobre esta materia y facilitar su instrucción de parte de los profesores. Por último, el Ministerio ha apoyado en el pasado iniciativas regionales o comunales en programas relativos a la mediación entre pares, por ejemplo, y actualmente se están desarrollando programas pilotos para prevenir la violencia y promover la convivencia escolar que fueron adjudicados mediante concurso y en conjunto con el Ministerio del Interior a diversas instituciones, y que tienen una duración de 18 meses. Estos pilotos tienen como objetivos la intervención de establecimientos educacionales con problemas de violencia, la atención clínica de casos, la generación de redes interinstitucionales y la instalación de prácticas para la prevención de la violencia en los establecimientos educacionales.

Por último, el Ministerio ha realizado una serie de actividades de sensibilización y de capacitaciones en materia de convivencia escolar a diversos actores, entre ellos a los supervisores en educación, coordinadores regionales, directores de escuelas y docentes.

Este esfuerzo del gobierno central ha sido complementado, además, con las acciones de algunos municipios, instituciones de educación superior y organizaciones no gubernamentales. Diversas universidades¹⁴ han realizado seminarios sobre la prevención de la violencia en las escuelas o materias estrechamente relacionadas, y

¹¹ Información proporcionada por Enrique Azúa, profesional de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad del Ministerio de Educación, en abril de 2006.

¹² Esta encuesta fue llevada a cabo en conjunto con el Instituto Ideas.

¹³ Este estudio se realizó en conjunto con la División de Seguridad Ciudadana del Ministerio del Interior y la Universidad Alberto Hurtado.

¹⁴ La Universidad Católica de Temuco, la Universidad Internacional SEK, y la Universidad Central, entre otras.

varios profesionales en instituciones de educación superior¹⁵ se encuentran investigando el fenómeno y, en algunos casos, aplicando programas de prevención. En este último campo destacan el programa de Educación para la No Violencia y el programa Valoras, ambos de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Chile.

Por su parte, organizaciones no gubernamentales como el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) entre 1998 y 1999 y la Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (FASIC) entre 1999 y 2005 desarrollaron y aplicaron programas que utilizaban las horas de consejo de curso, de orientación o religión para instrucción de contenidos relativos a la convivencia y la resolución pacífica de conflictos, y contemplaban la formación de docentes para llevar a cabo tal instrucción.

Sin embargo, y pese a éstos y otros esfuerzos, existe amplio consenso respecto de la necesidad de profundizar el trabajo en la prevención de la violencia en las escuelas, tal como lo declaró el Foro de Expertos de Seguridad Ciudadana en 2004 (ver cita en página 9). Si bien el Ministerio de Educación ha creado las condiciones necesarias para permitir las acciones de prevención y generado manuales de trabajo en esta línea, es reconocido que su capacidad de apoyar los procesos de adopción de prácticas de prevención en los establecimientos educacionales del país es, por la magnitud y naturaleza del sistema educacional, limitada. En cuanto a las iniciativas no gubernamentales, éstas han tenido, por diversos motivos, escasa cobertura y duración en el tiempo. Aun cuando las líneas de investigación de las universidades son más estables en el tiempo, su reciente inicio implica que la incorporación de sus conclusiones en las prácticas preventivas de los colegios sea todavía escasa.

Por otra parte y a la luz de los principios básicos para la prevención de la violencia en las escuelas resumidos en el cuadro N°3, también existen algunos vacíos en términos de los contenidos de la mayoría de los programas de prevención que se han puesto en marcha en nuestro país. En primer lugar, los programas chilenos tienden a centrarse en la instrucción de estrategias de resolución pacífica de conflictos o la mediación, programas que bien ejecutados forman parte de los principios mencionados, pero no constituyen una estrategia integral de prevención de la violencia en las escuelas. Carecen, por ejemplo, de la intervención del espacio físico como factor de riesgo para las conductas negativas utilizando técnicas de la prevención del crimen mediante el diseño ambiental (*Crime Prevention Through Environmental Design*, CPTED). Además, son estrategias ineficaces para el abordaje del maltrato entre alumnos (*bullying*), donde, a diferencia del conflicto que puede ser denominado normal, existe un diferencial de poder entre las partes involucradas que impide cualquier tipo de mediación (Title, 2004). Esta clase de violencia en las escuelas debe ser comprendida cabalmente y abordada con estrategias de intervención distintas. Programas de manejo de la ira que son usados para prevenir la violencia en general, por ejemplo, no son útiles para los que acosan a sus compañeros, ya que la ira rara vez es la motivación para sus acciones (Pelter et al., 2004).

En este contexto, el análisis realizado durante 2004 sobre las acciones emprendidas para prevenir la violencia en las escuelas mediante la asistencia a foros y seminarios, y la entrevista a encargados gubernamentales e investigadores ligados al tema y a diversos

¹⁵ Por ejemplo, existen equipos de investigación sobre la violencia en las escuelas en general o sobre la violencia entre pares en particular en la Universidad Católica de Chile, la Universidad Alberto Hurtado y la Universidad del Desarrollo.

actores del sistema educacional, permitió concluir a la Fundación que en el país existe una demanda insatisfecha respecto de formas o modelos de trabajo integrales y prácticos, que ayuden a los equipos de gestión de los establecimientos educacionales prevenir eficazmente los comportamientos problemáticos que se manifiestan en el ámbito escolar.

5. Paz Educa, el programa de prevención de la violencia en las escuelas de Fundación Paz Ciudadana

En 2004 la Fundación Paz Ciudadana decidió emprender una línea de trabajo permanente que tiene como objetivo la creación de metodologías de trabajo concretas, replicables y empíricamente validadas para la prevención de la violencia en las escuelas, y que en el futuro puedan ser puestas a disposición de los establecimientos educacionales del país.

Para ello asistió en octubre de 2004 al seminario nacional anual más importante sobre el tema en Estados Unidos, el que es organizado por Hamilton Fish Institute¹⁶, institución que dirige un consorcio de las principales organizaciones dedicadas al tema en dicho país, con fondos del gobierno federal. Durante dicho encuentro, la Fundación estableció una relación de trabajo con Jeffrey Sprague, codirector del Instituto sobre Violencia y Comportamiento Disruptivo de la Universidad de Oregon (*Institute on Violence and Destructive Behavior*, IVDB¹⁷), profesional con amplia trayectoria en materias de violencia juvenil. Su metodología de trabajo, con fuerte énfasis en lo que se ha denominado “fomento de conductas positivas” (*Positive Behaviour Supports*), ha sido la base sobre la cual se ha diseñado Paz Educa.

El Instituto sobre Violencia y Comportamiento Disruptivo, IVDB

Los investigadores del IVDB tienen vasta experiencia como investigadores, consultores, creadores de programas, capacitadores, y expertos en políticas públicas en materias sobre la seguridad escolar y la prevención del comportamiento antisocial. Fue creado en 1994 en la Universidad de Oregon para servir como centro de investigación, asesoramiento y servicios para los distritos escolares norteamericanos y otras agencias del área de la seguridad escolar. Actualmente, el IVDB mantiene un portafolio diverso de actividades que promueven la seguridad escolar, y es la unidad administrativa para varios fondos de investigación federales y estatales adjudicados competitivamente y que financian estas actividades. El instituto y sus profesionales sirven a los distritos escolares como un centro de investigación y también como un filtro o unidad de evaluación que permite distinguir información sobre la violencia escolar que es confiable y digna de confianza de la que no es válida o incluso peligrosa. Desde agosto de 2001, el IVDB es, por encargo del Congreso, el fiscal estatal, y el gobernador del Estado de Oregon, el Centro para la Seguridad Escolar para dicho Estado.

Fuente: Sprague y Walker, 2005.

¹⁶ Ver www.hamfish.org.

¹⁷ Ver <http://darkwing.uoregon.edu/~ivdb/>.

a) Los pilares del programa Paz Educa

El programa Paz Educa ha sido y está siendo desarrollado plasmando en él tres pilares o características o fundamentales:

➤ ***Base en evidencia empírica***

El trabajo que se ha emprendido tiene como origen la revisión del estado del arte de la investigación en materia de prevención de la violencia en las escuelas. De igual forma, los resultados que se irán obteniendo con su implementación serán evaluados y retroalimentarán las decisiones que se adopten en el futuro respecto del programa.

➤ ***Integralidad***

Tal como lo plantean Sprague y Walker (2005) y de acuerdo a los principios básicos descritos en el cuadro N°3, una estrategia efectiva para la prevención de la violencia en las escuelas debe considerar simultáneamente las siguientes cuatro fuentes de vulnerabilidad de los establecimientos educacionales:

1. El diseño, uso y supervisión de los espacios escolares.
2. Las prácticas administrativas y de gestión de la escuela: el clima organizacional debe ser abordado para hacer las escuelas más seguras y académicamente más efectivas.
3. La naturaleza del barrio y la comunidad a la que sirve el establecimiento.
4. Las características de los estudiantes del establecimiento, caracterizados por el nivel de pobreza, el número de alumnos en riesgo, la frecuencia y el tipo de aprehensiones juveniles, el número de envíos a inspectoría, de suspensiones y de expulsiones, y los niveles de logro académico.

La integralidad se manifiesta, también, en que se trata de un programa que pretende prevenir todos los tipos de comportamientos problemáticos que se manifiestan en la escuela y que les genera daño a las personas que las ejercen o a otros. Considera tanto todas las manifestaciones de la violencia propiamente tal -la violencia de carácter delictivo, el maltrato entre pares (*bullying*) y el conflicto entendido como normal- como otros comportamientos problemáticos, tales como hacer la cimarra.

➤ ***Replicabilidad y fidelidad de la implementación***

Especialistas como Gottfredson recomiendan que los establecimientos educacionales implementen programas externamente desarrollados en vez de desarrollar programas propios, ya que programas desarrollados externamente han pasado por un desarrollo más extenso y se han beneficiado de la investigación (Gottfredson et al. 2002b). Sin embargo, para que su ejecución tenga la fidelidad necesaria para tener los efectos deseados, es necesario contar con: (a) materiales y métodos de trabajo estandarizados como, por ejemplo, manuales; (b) la integración de las actividades de prevención dentro del funcionamiento normal o cotidiano del establecimiento; y (c) un adecuado apoyo dentro de la organización en la forma del compromiso del director, de la realización de capacitación de alta calidad, y un adecuado monitoreo y supervisión. Estos requerimientos han sido considerados en el desarrollo del programa Paz Educa.

b) Etapas del Programa Paz Educa

El desarrollo de una línea de trabajo permanente sobre la prevención de la violencia en las escuelas se realizará mediante el cumplimiento de las siguientes etapas:

Etapa 1: Programa piloto

Los objetivos en esta etapa son el testeo en terreno de una estrategia de intervención y la estandarización de materiales de trabajo.

Esta etapa se inició en junio de 2005. Gracias a un aporte de la Sociedad de Canalistas del Maipo, la Fundación inició su trabajo en tres establecimientos educacionales de la comuna de Puente Alto, comuna escogida por la mencionada sociedad. Los establecimientos educacionales, por su parte, fueron seleccionados en conjunto con la Corporación de Salud, Educación y Atención de Menores de la Municipalidad de Puente Alto, teniendo como objetivo contar con tres establecimientos con diversidad de características y problemas y que no estuviesen en una situación crítica en términos de los niveles de violencia, pero sobre los cuales la Corporación sabe que tienen problemas en este ámbito. Concretamente, se trata del Liceo Juan Mackenna, la Escuela Padre Hurtado y el Liceo San Jerónimo.

Las principales actividades realizadas a la fecha en cada uno de los establecimientos son las siguientes:

- Realización de diagnósticos cuantitativos y cualitativos sobre la situación de violencia y el clima organizacional en los establecimientos educacionales (junio-octubre 2005).
- Establecimiento de un equipo de gestión del programa permanente dentro de cada establecimiento y de cronogramas de trabajo sobre la base de reuniones periódicas, tanto con como sin el equipo de Fundación Paz Ciudadana (octubre 2005-enero 2006).
- Talleres de trabajo y capacitación del equipo ejecutor con Jeffrey Sprague (octubre 2005).
- Propuesta y desarrollo de tres ejes temáticos mediante talleres de trabajo (enero 2006-junio 2006):
 1. Definición y comunicación a la comunidad escolar de expectativas de comportamiento.
 2. Mejoramiento del diseño de los espacios escolares mediante la aplicación de principios y técnicas de CPTED.
 3. Creación de un sistema de información, basado en los envíos a inspectoría, que permite monitorear los efectos del programa.

Las pautas y los materiales de trabajo están siendo incorporadas dentro de tres manuales, uno para cada eje temático, y los resultados de estas acciones serán evaluados a fines de 2006. Estas evaluaciones y la asesoría continua del IVDB serán utilizadas para perfeccionar el modelo de trabajo. Se espera, a continuación, poder ampliar los ejes temáticos e incorporar una mayor cantidad de estrategias concretas que aborden, de acuerdo a las necesidades de cada establecimiento, la instalación de estrategias de manejo conductual y la instrucción, capacitación y entrenamiento en el desarrollo de competencias y habilidades sociales para todos los alumnos o alumnos en alto riesgo.

Paralelamente, en octubre de 2005 la Municipalidad de Puente Alto y la Fundación Paz Ciudadana realizaron, un seminario al que asistieron principalmente los directores de establecimientos educacionales de la comuna y en que Jeffrey Sprague expuso los principales fundamentos y lineamientos de la metodología de trabajo.

Etapa 2: Intervención en establecimientos educacionales

El trabajo desarrollado y los aprendizajes obtenidos en la etapa de programa piloto permitirán contar con metodologías de trabajo concretas, replicables y empíricamente validadas para la prevención de la violencia en las escuelas, y que serán puestas a disposición de los establecimientos educacionales del país mediante el trabajo directo con escuelas y liceos, la realización de capacitaciones a equipos de gestión escolar y seminarios de difusión, entre otras acciones.

REFERENCIAS

- Avalos, Beatrice, (2003). Prevención de la Violencia en Escuelas de América del Sur. Catastro de programas y proyectos, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal).
- Cantor D., Crosse, S., Hagen, C., Mason, M., Siler, A., von Glatz, A., (2002) A Closer Look at Drug and Violence Prevention Efforts in American Schools, en Wide Scope, Questionable Quality, Three Reports from the Study on School Violence and Prevention, preparado para el Ministerio de Educación de Estados Unidos.
- Catalano, R. (2004) The Research Base for Prevention Science, presentación en Richmond, Virginia, Social Development Research Group, University of Washington, en <http://depts.washington.edu/sdrg/richmondkeynote.pdf>.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (1999). Positive youth development in the United States. Research findings on evaluations of the Positive Youth Development Programs. Report to the U.S. Department of Health and Human Services, Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation and National Institute for Child Health and Human Development. (access at <http://aspe.hhs.gov/hsp/PositiveYouthDev99/index.htm>)
- Foro de Expertos en Seguridad Ciudadana (2004), Resumen Ejecutivo y Recomendaciones, Ministerio del Interior.
- Fundación Paz Ciudadana (2004). Niños en riesgo: Estudio entre niños de 7a 9 años. Santiago, Chile, Fundación Paz Ciudadana – Adimark.
- Fundación Paz Ciudadana (2004). Victimización en jóvenes. Santiago, Chile, Fundación Paz Ciudadana – Adimark.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). Resultados Descriptivos de Estudio Internacional sobre Violencia y Convivencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de la Ciudad de Santiago de Chile, Segundo simposio nacional de investigación sobre violencia y delincuencia, Instituto de Sociología Pontificia Universidad Católica de Chile, Fundación Paz Ciudadana.
- Gottfredson, D., (1997). School-based crime prevention. En L. Sherman, D. Gottfredson, D. Mackenzie, J. Eck, P. Reuter, y S. Bushway (eds.), Preventing Crime: What works, what doesn't, what's promising. College Park, MD: Department of Criminology and Criminal Justice, University of Maryland.
- Gottfredson, D. (2001). Schools and Delinquency, Cambridge University Press.
- Gottfredson, D., Wilson D., Najaka, S., (2002a). School-based crime prevention. Capítulo cuatro en Sherman, L., Farrington, D., Welsh, B., MacKenzie, D., (Eds.) Evidence-Based Crime Prevention, Routledge.
- Gottfredson, D., Wilson, D., Najaka, S., (2002b). The Schools. Capítulo 7 en Wilson, J., Petersilia, J., (Eds.) Crime Public Policies for Crime Control, ICS Press, Institute for Contemporary Studies.
- Hawkins, J., y Herrenkohl, T., (2003). Prevention in the school years. En Farrington, D., Coid, J., (Eds) Early Prevention of Adult Antisocial Behavior, Cambridge University Press.
- Hein, A. y Barrientos, G. (2004). Violencia y delincuencia juvenil: comportamientos autorreportados y factores asociados, Fundación Paz Ciudadana. <http://www.pazciudadana.cl/documentos/autorreporte.pdf>
- Lawrence, R., (1998). School Crime and Juvenile Justice, Oxford University Press.
- Loeber, R., Farrington, D., (Eds.) (1998). Serious and Violent Juvenile Offenders Risk factors and Successful Interventions, Sage Publications.

- Olweus, D., (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. Capítulo 2 en Pelter, D., Smith, P., y Rigby, K., (Eds.) *Bullying in Schools How Successful Can Interventions Be?*, Cambridge University Press.
- Opazo, M., (2004). *Violencia Escolar en Chile: características y desafíos*, Primer simposio nacional de investigación sobre violencia y delincuencia, Instituto de Sociología Pontificia Universidad Católica de Chile, Fundación Paz Ciudadana.
- Pelter, D., Smith, P., y Rigby, K., (2004) Looking back and looking forward: implicatiosn for making interventions work effectively. Capítulo 16 en Pelter, D., Smith, P., y Rigby, K., (Eds.) *Bullying in Schools How Successful Can Interventions Be?*, Cambridge University Press.
- Scheckner, S., Rollin, S., Kaiser-Ulrey, C., Wagner, R., (2004). *School Violence in Children and Adolescents: A Meta-Analysisi of the Effectiveness of Current Interventions*. Capítulo 3 en Gerler, E., (Ed.) *Handbook of School Violence*, The Haworth Reference Press.
- Sprague, J., Walker, H., (2005). *Safe and Healthy Schools Practical Prevention Strategies*, The Guilford Practical Intervention in the Schools Series, The Guilford Press.
- Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, M., Shannon, T., (2001) *Translating Research into Effective Practice: The Effects of a Universal Staff and Student Intervention on Indicators of Discipline and Schools Safety*, The University of Oregon Institute on Violence and Destructive Behavior.
- Sprague, J., (2004). *School-based Interventions for Preventing Juvenile Delinquency*, IVDB, University of Oregon.
- Thornberry, T., Huizinga, D., Loeber, R., (2004). *The Causes and Correlates Studies: Findings and Policy Implications*”, *Juvenile Justice* Volume IX Number 1, September 2004, p 3-19.
- Title, B, 2004. Ponencia en Taller sobre resolución de conflictos y prevención de violencia escolar, Fundación Paz Ciudadana y Embajada de Estados Unidos de América, http://www.pazciudadana.cl/vio_escolar/Beverly%20Title.PDF
- Timeresearch y UNICEF (2004), *Informe cuantitativo primera parte: convivencia en el ámbito escolar*.