

Convivencia Escolar

Verónica López

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

¿Por qué es importante la convivencia escolar?

La UNESCO y sus Estados Miembros celebraron entre el 2001 y el 2010, la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No-Violencia para los Niños del Mundo”. Esta acción refleja la relevancia que tiene la convivencia y la violencia en la educación a nivel mundial. En el marco del Derecho a la Educación como derecho humano fundamental, y en especial de la iniciativa “Educación para Todos”¹, esto significa que la convivencia escolar, entendida como prevención de violencia, generación de climas escolares constructivos/nutritivos y/o formación ciudadana, debe ser parte de la garantía del derecho y por tanto se ha ido constituyendo como un eje cada vez más central de las políticas educativas.

La necesidad de priorización de las políticas y prácticas tendientes a mejorar la calidad de la convivencia al interior de las escuelas latinoamericanas viene reforzada por los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la calidad

de la educación (SERCE) de la UNESCO que, realizado conjuntamente con países de la región, mostró la importancia que tiene la convivencia escolar para mejorar la calidad de los aprendizajes. A pesar de esta evidencia y las políticas que se han desarrollado, subyacen distintas lógicas respecto de por qué es importante preocuparse de la convivencia escolar.

Una parte de los esfuerzos por mejorar la convivencia escolar se basa en una racionalidad instrumental que entiende a la convivencia escolar como un medio para lograr buenos aprendizajes. Por cierto, esto ya no es un supuesto sino un hecho con suficiente evidencia empírica. Como señalan Blanco (2005) y 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 estudio SERCE (UNESCO, 2008) mostró que el clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño académico de los estudiantes de enseñanza primaria en países de la región. Otro

¹ La iniciativa Educación para Todos se acordó por los Estados Miembros de la UNESCO en el año 2000, en Dakar, Senegal. Se trata de 6 metas educativas para las cuales los países firmantes se comprometieron a realizar esfuerzos para lograr hasta el 2015 y un marco de acción y de seguimiento liderado por la UNESCO para contribuir con el cumplimiento de dichos compromisos.

estudio (usando resultados de las pruebas PISA 2009) encontró que el ambiente escolar mediaba la relación entre el nivel socioeconómico y el logro académico (López *et. al*, 2012).

No obstante lo anterior, también es cierto que mejorar la convivencia es 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, 2013). Así, la educación social, emocional, ética y académica es parte del derecho humano a la educación que se debe garantizar a todos los estudiantes. Además, a participar se aprende, y este es uno de los elementos que forman parte de la educación para la ciudadanía, que se reconoce actualmente, junto con los logros en los aprendizajes académicos, como uno de los objetivos finales de los sistemas educativos. ¿Qué tipo de ciudadanos estamos formando?

¿Cómo entendemos la convivencia escolar?

Así como existen distintas visiones o lógicas respecto de por qué es importante la convivencia escolar, también las hay respecto de qué es la convivencia escolar. Es necesario comprender estas distintas orientaciones conceptuales, para entender por qué se opta por determinadas estrategias y acciones en un momento u otro, o en un país en comparación a otro. En otras palabras, las formas de abordar la convivencia escolar se relacionan con las maneras en que entendemos la convivencia escolar.

La perspectiva tradicional en la investigación sobre violencia escolar puso el foco en el concepto de *bullying*. El propio Olweus (2004, 2010), quien desde Escandinavia acuñó el concepto, lo definió como una forma de acoso permanente o constante, por una o más personas en posición de poder (físico, de estatus social) respecto de otras, que ejerce daño de manera intencional. Esta perspectiva de análisis fue muy influyente en las últimas décadas del siglo XX, pues ponía el foco en las características individuales de agresores y víctimas. A comienzos del siglo XXI, los investigadores escandinavos y anglosajones incorporaron a los testigos o espectadores en sus análisis, en lo que se denominó el “triángulo del acoso escolar” (Hoglund & Leadbeater, 2007). Esto permitió pasar de una perspectiva individual o diádica en la comprensión del fenómeno, a una perspectiva de grupo.

No obstante, como fenómeno complejo, tanto la violencia como la convivencia escolar necesitan ser analizadas tomando con consideración la interrelación entre los distintos niveles participantes que operan en y a través de ella. En este sentido, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1989) resulta de interés, y ha sido utilizado ya en la investigación de violencia escolar (Espelage & Swearer, 2010; Khoury-Kassabri, Astor & Benbenishty, 2009; López, Bilbao & Rodríguez, 2012). Desde este modelo, el fenómeno de la violencia escolar, así como el de convivencia escolar, se entiende inserto dentro de dinámicas relacionales de la escuela, que guardan relación con el clima de los espacios de aprendizaje y convivencia así como con aspectos del entorno y de políticas del establecimiento educacional. Estas son las llamadas variables escolares, que inciden en mayor o

menor grado en los niveles de intimidación y victimización (*bullying*), dependiendo del contexto que las rodee.

Las concepciones generan ciertos efectos sobre las prácticas escolares. Así, una concepción de la convivencia focalizada en los problemas de conducta de los estudiantes, tenderá a generar sistemas de castigo ante la falta de cumplimiento de las normas esperadas, fortalecerá la creación de sistemas de normas y velará por su cumplimiento. Una concepción centrada en el ambiente de aprendizaje, tenderá a involucrar más a los profesores en la comprensión de que ellos son parte de la solución, en tanto pueden ser también parte del problema, y tenderá a vincular la convivencia escolar con los aspectos técnico-pedagógicos, para crear ambientes de aprendizaje que logren mejorar el rendimiento de todos los estudiantes. Por último, una concepción de convivencia escolar de tipo transformacional vincula a la escuela con la formación en ciertos valores sociales y humanos (por ejemplo, valores republicanos, cristianos) y generará acciones que vinculan fuertemente a la convivencia escolar con el ethos escolar, generando una fuerte identidad de estudiantes y apoderados con la escuela y promoviendo acciones de la comunidad escolar que trascienden el aula.

Convivencia Escolar y políticas educacionales

Ambientes punitivos de política educativa

La discusión en América Latina acerca de las políticas en torno a la convivencia escolar se relaciona con las tensiones que a nivel global están ocurriendo en relación a los ambientes de política educativa (Debarbieux, 2003), las que afectan las posibilidades de priorizar el mejoramiento de la convivencia escolar como parte de la agenda Post- 2015. Estas son el ambiente crecientemente punitivo que ha adoptado la política educativa sobre la violencia escolar en algunos países, el efecto de las pruebas estandarizadas con altas consecuencias para las escuelas, y las prácticas de exclusión y segregación escolar.

Las políticas de rendición de cuentas basadas en test de logro académico han tendido a exigir resultados iguales para todos, pero sin abordar las inequidades sociales y estructurales que producen los resultados dispares (Ravitch, 2010), poniendo el énfasis en la responsabilidad por vía de la sanción. La investigación muestra que el ambiente creado por estos instrumentos punitivos pueden producir efectos adversos, entre ellos, la instalación del miedo como estado de ánimo que prevalece en los profesores debido a la amenaza de las consecuencias negativas; la sobrefocalización en la consecución de buenos resultados en las pruebas estandarizadas, a través del entrenamiento en las áreas evaluadas, con la consecuente reducción de áreas del conocimiento consideradas no prioritarias al no ser evaluadas; y la generación de un alto nivel de estrés y malestar en los docentes.

Según Hargreaves (2003), estas reformas basadas en estándares han derivado en una estandarización que premia a los mejores y degrada o culpabiliza a los centros con peores resultados, generalmente situados en zonas marginales. Lo que se debate a nivel internacional es si acaso estas políticas son generadoras de mayores niveles de exclusión socio-escolar y, por ende, de segregación educativa. Esto también se vincula con la convivencia escolar, por cuanto en un sistema escolar que segrega por clase social se terminan concentrando los problemas de convivencia en sectores que resultan altamente estigmatizados (Casassus, 2003). De hecho, los estudiantes que provienen de comunidades de nivel socioeconómico bajo informan una mayor frecuencia de conductas de intimidación (Kornblit *et. al*, 2009; SERCE-2006). La lógica excluyente se ha reproducido al interior de las propias escuelas, ya que los estudiantes que son considerados como diferentes de la mayoría, o diferentes de lo que la escuela espera de ellos, no participan de igual manera en los espacios de aprendizaje, son estigmatizados y excluidos por sus pares y profesores. Todo esto restringe la noción de calidad de la educación y de paso agrava la inequidad.

Orientaciones para políticas nacionales y locales de convivencia escolar

Lo que no funciona en materia de convivencia escolar, son las políticas de tolerancia cero que buscan “extirpar” el problema del *bullying* o de la violencia escolar. La violencia escolar se corresponde con los fenómenos de violencia social (Debarbieux, 1997; Chaux, 2012): va mucho más allá de lo que una escuela o un sistema

escolar puede hacer por sí solo. Por otra parte, la violencia es una de muchas formas de resolver un conflicto, y el conflicto es parte de la vida cotidiana y de la vida escolar (Bardisa, 2001), por lo que se trata de encontrar formas no violentas de gestionar o administrar los conflictos. Además, muchas veces el *bullying* y otras formas de violencia en la escuela son las “hojas” o expresiones manifiestas de raíces más profundas, relacionadas con discriminaciones con base en clasismo, racismo, sexismo y otros “ismos”: si se cortan estas “hojas”, quedan las raíces que vuelven a producir nuevas expresiones de violencia (por ejemplo, el *ciberbullying*). Por último, las políticas y métodos de tolerancia cero generan “cero conocimiento” pues no desarrollan en los actores de la escuela capacidades para comprender los orígenes de sus conflictos ni para tomar decisiones basadas en evidencia, evaluar sus impactos y aprender de la experiencia (Astor & Benbenishy, 2006).

Otra estrategia que tampoco funciona es la de contratar a psicólogos, asistentes sociales u otros profesionales afines para atender, en la escuela, en forma individual o a través de un enfoque clínico, los problemas de conducta de los estudiantes-problema. Si el problema está en los niños, entonces la solución pasa por “arreglar” a estos niños: la patologización de la infancia es perjudicial porque lleva a la medicalización de la infancia. Esto no significa que algunos niños no puedan recibir atención individualizada, o que ellos u otros no requieran nunca de apoyo clínico. El problema es de orden y de proporción: la estrategia de atención individual/clínica debiese ser la última opción y solo para un

porcentaje reducido de estudiantes al interior de una escuela.

En efecto, lo que funciona en materia de convivencia escolar son estrategias sistémicas a nivel de escuela completa, que contemplan acciones en los tres niveles que indica la Organización Mundial de la Salud para las intervenciones psicosociales: un nivel de promoción o prevención primaria, un nivel de prevención secundaria, y un nivel de prevención terciaria (ver Figura 1) (Dimmit & Robillard, 2014).

MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL OMS



http://www.who.int/mental_health/evidence/Prevention_of_mental_disorders_spanish_version.pdf

El Nivel 1, de prevención primaria, es indicado para el 100% de los estudiantes -¡y adultos!- y debiera ser suficiente para el 80% de ellos. Se trata de brindar oportunidades para el desarrollo humano y académico, y aglomera acciones positivas que “no pueden hacer mal”. Por ejemplo, currículums centrados en el bienestar, en el desarrollo de hábitos de estudio, en el desarrollo de competencias en matemáticas, lenguaje, ciudadanas, etc.

El Nivel 2, de prevención secundaria, requiere de ciertas estrategias específicas y grupales para algunos estudiantes que,

en el Nivel 1, se encontró que estaban en riesgo. Los riesgos pueden ser múltiples y diversos; por ejemplo, de deserción y fracaso escolar, de repitencia, de problemas de conducta. Se espera que entre un 10 a 20% de los estudiantes podrían no responder suficientemente a las estrategias a nivel de escuela total y por lo tanto requerirán acciones a Nivel 2. En este nivel se incluyen las intervenciones y programas para grupos específicos, las que generalmente se desarrollan en grupos pequeños. Por ejemplo, los talleres de reforzamiento escolar, los sistemas de tutorías, y los talleres de desarrollo de habilidades sociales se encuentran en este nivel de intervención.

El Nivel 3 consiste en estrategias de prevención terciaria e intervención para estudiantes con riesgo alto. Estas estrategias debieran iniciarse solo una vez que se constata que las estrategias de Nivel 1 y 2 –es decir, de nivel escuela y en grupos pequeños– no han sido suficientes para un grupo específico de estudiantes. La proporción de estudiantes debiera ser alrededor de un 5% del total y en ningún caso superar el 10%. En este nivel se concentran las intervenciones individuales para atender situaciones relacionadas con fracaso escolar, problemas conductuales más severos y problemas de salud mental. Las acciones generalmente requieren de un equipo de profesores y profesionales que se reúnen para coordinar la atención individual con servicios y profesionales fuera de la escuela de manera intensiva. Pero también incluye acciones individuales al interior de la escuela, tales como consejería individual, seguimientos diarios o semanales.

Por último, se debe procurar una aproximación multi-nivel e intersectorial, en la que los sistemas escolares se articulan con los sistemas de atención pediátrica, de atención en salud mental y con los sistemas protectores de la infancia (Kazak, Hoagwood, Weisz, Hood, Kratochwill, Vargas, & Banez, 2010).

Convivencia Escolar en América Latina y el Caribe

Medición y evaluación de la violencia y convivencia escolar en la región

Las últimas décadas han visto surgir una gran preocupación por el nivel de violencia perpetrado en las escuelas. Esta preocupación es compartida a nivel internacional. En muchos países, ha llevado al establecimiento de políticas educativas orientadas a diagnosticar los niveles de violencia escolar.

Tal es la situación en Chile, Perú, México y El Salvador, países que han buscado mediciones a gran escala de los niveles de violencia escolar. Sin embargo, los cambios de gobiernos electos han mermado, en ocasiones, la estabilidad de las evaluaciones. Además, en la mayoría de los países donde existen evaluaciones, no resulta claro cómo los resultados de estos esfuerzos evaluativos se traducen en mejoras para las escuelas.

Sin duda, el instrumento de mayor significancia en la Región de América Latina y el Caribe ha sido la prueba SERCE (y con seguridad lo será la prueba TERCE próxima a ser publicada en diciembre de 2014). Esta prueba mide resultados de aprendizaje de

lenguaje, matemáticas y ciencias en tercer y sexto grado de enseñanza básica y recoge información fundamental sobre los “factores asociados” al aprendizaje. La lógica es la siguiente: si encontramos una asociación entre los ambientes de aprendizaje de la sala de clases (clima de aula) y los niveles de agresión escolar, entonces podemos suponer que, actuando sobre los climas de aula, podemos disminuir los niveles de agresión escolar y a la vez mejorar las condiciones para el aprendizaje. No obstante, es distinto “medir” que “evaluar” la convivencia escolar. La evaluación siempre implica un para qué, se realiza con un norte que guía la acción, en este caso educativa, con un sentido. En la mayoría de los países que han invertido recursos y esfuerzos en la medición de la calidad de la convivencia escolar, el esfuerzo tiende a quedarse en el nivel de la medición.

Un caso excepcional es el de Colombia, país que en esta última década desarrolló estándares para la formación ciudadana, a través de la modalidad de competencias ciudadanas. Las competencias son formas de saber y saber hacer en la vida cotidiana. Las competencias ciudadanas prescritas en el curriculum colombiano orientan la formación –indican un “norte” a seguir– con énfasis hacia el ejercicio civil más que en los conocimientos cívicos. Así, se entiende que competencias como el manejo de la ira, la empatía, la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración de las consecuencias, el pensamiento crítico, la escucha activa y la asertividad, son relevantes para “blindar a la escuela” de agresiones escolares y otras formas de violencia escolar, a la vez que permiten “formarse” como ciudadano(a)

(Chaux, 2012). Este currículum diseñado se condice con uno implementado: el Programa Nacional Competencias Ciudadanas de Colombia. Las competencias ciudadanas son a su vez evaluadas cada dos años de manera censal, junto a los logros académicos básicos, por el Instituto de Evaluación Educativa, tanto en educación primaria como secundaria y terciaria.

Para profundizar sobre evaluación de la convivencia escolar, se puede consultar un especial de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, que incluye aportaciones desde México, Brasil, Chile y España (RIIE, Vol. 6, número 2, disponible en www.rinace.net)

Enfoques en la Región de América Latina y el Caribe

Tabla 1

Estrategias e iniciativas legales en materia de convivencia escolar en países de América Latina y el Caribe (Díaz, 2014).

País	Estrategias	Leyes
Perú	Oficina General de Comunicación Social y Participación Ciudadana – OGECOP SISEVE: Sistema especializado en reporte sobre Violencia Escolar.	Decreto Supremo N° 006-2012-ED del 31 de marzo de 2012
Argentina	Políticas Socioeducativas; Educación Sexual Integral; Coordinación de Programas para la Inclusión Democrática en las Escuelas; Programa Nacional de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación del Ámbito Educativo; Programa Nacional de Mediación Escolar; Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas; Unidad de Apoyo Territorial para el abordaje inmediato de situaciones complejas en las escuelas; Convivencia escolar; escuela y la familia; Escuelas solidarias; Educación y Cuidado; Educación Sexual Integral; Educación y Prevención de las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas; Programa de Salud; Medios y TIC; Escuela y medios	Ley 26.150

País	Estrategias	Leyes
Colombia	Política Educativa para la formación escolar en convivencia	Ley de Convivencia Escolar
Paraguay	Campaña “aprender sin miedo”; taller de formación para erradicar y prevenir la violencia escolar. Manual de Prevención e Intervención al Acoso Escolar con Guías de Actividades para todos los niveles y ciclos educativos y una caja de herramientas con información y actividades para estudiantes, educadores, padres y madres, disponibles en las páginas: www.mec.gov.py , www.bastadebullying.com , info.paraguay@plan-international.org .	Resolución N° 8353/12 Protocolo de Atención para casos de violencia escolar; Ley No 4.633/12 Contra el Acoso Escolar en Instituciones Educativas
Brasil	Observatorio de Violencia Escolar/Consejos Escolares	
Ecuador	Estudiantes y Familia/ Educación para la Democracia y el Buen Vivir (Escuelas del Buen Vivir; Escuelas Solidarias; Sistema de Declaratoria de “Escuelas del Buen Vivir y de Calidad; MUYU: Fruta comida, semilla sembrada; Educación para la Democracia ; Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo Adolescente	Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (81); Instructivo para la implementación del programa de participación estudiantil (13260)
Chile	Marco de la Buena Enseñanza; Marco de la Buena Dirección; Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación; Política de Convivencia Escolar; Consejos Escolares.	Ley de Violencia Escolar incorporada a la Ley General de Educación

En algunos países, la preocupación por “hacer algo” respecto de los temas de violencia y convivencia escolar han llevado a un mayor activismo desde la política pública, a través de la forma de legislación parlamentaria y programas ministeriales desde el nivel central (ver Tabla 1).

En la región, así como en otras latitudes, parecieran coexistir a lo menos dos enfoques de política educativa en relación a la prevención de violencia y promoción de convivencia en las escuelas.

Un primer enfoque entiende a la prevención de violencia escolar como parte de prevención de otras formas (futuras) de violencias y delincuencia. Bajo este enfoque, prevenir la violencia se asocia con “detenerla” antes que escale. Los métodos suelen ser punitivos y de vigilancia. Un ejemplo de ello son las políticas de tolerancia cero iniciadas en algunos estados de Estados Unidos durante la década de 1990, y en las medidas de prevención situacional tales como cámaras de vigilancia y detectores de metal (Portillos, González, & Peguero, 2012). Para Hirschfield y Celinska (2011), el auge de estas medidas es señal de un cambio paradigmático, donde el marco de la “disciplina estudiantil” ha sido reemplazado por el del control del crimen. Bajo esta lógica, violencia y criminalidad se acercan conceptualmente, toda vez que esta tiende hacia la criminalización de la violencia escolar, que suele ser ejecutada como una criminalización de las minorías raciales y de la pobreza (Retamal, 2010; Watts y Erevelles, 2004). Una de las mayores implicancias de esta lógica es la segregación y exclusión social de esas mismas minorías, al crearse escuelas “más peligrosas” que otras.

A veces las políticas públicas permiten o propician un enfoque menos punitivo, pero son las propias comunidades escolares y/o las sociedades quienes las aplican de manera judicial o bajo una lógica penal. Para Scheinvar (2012), así ha ocurrido en Brasil, país que, por la ley 8.069 de 1990, creó los consejos tutelares, órganos representativos de la sociedad civil, que instaló para efectos de propiciar una participación democrática en la resolución de conflictos, con el propósito de desjudicializar las prácticas

de asistencia social y descriminalizar los procesos de atención a la infancia y adolescencia. Los consejos tutelares, inicialmente propuestos como un órgano de garantía de derechos, en muchas ocasiones se convierten en aliados de las escuelas que buscan castigar a los alumnos y actúan bajo una racionalidad penal.

Neubauer y Tigo de Silveira (2009) han notado que en otros países de América Latina los Consejos Escolares –organismos representativos e inter-estamentales de toma de decisiones al interior de las escuelas, creados también con afanes de gestión democrática en países como Bolivia, Brasil, Ecuador, Guatemala, México y Nicaragua– muchas veces se relacionan con asuntos de gestión administrativa o mejoramiento de la infraestructura escolar, pero que la participación en temas de convivencia escolar es reducida. Es más, cuando se abordan materias de convivencia escolar, la discusión tiende a orientarse hacia la elaboración de reglamentos, que más que fomentar un buen clima o una identidad compartida al interior de la institución escolar, se focalizan en sanciones para quienes los trasgreden.

Otro enfoque, que a nivel internacional ha sido reconocido como más exitoso (Craig, Pepler & Cummings, 2009; Olweus, 2004; Orpinas & Horne, 2006), busca resolver el conflicto con acciones que visibilizan y permiten incluir la diferencia (Araos & Correa, 2004). Bajo este enfoque, las escuelas, localidades, distritos o países buscan desarrollar en sus estudiantes competencias de autoregulación individuales (Wilson, Gottfredson & Najaka, 2001), y en los actores de la escuela capacidades para

proteger a los estudiantes y para agenciar el cambio educativo (Astor & Benbenishty, 2006; Hawkings, Catalano, Arthur, Egan, Brown, Abbott & Murray, 2008). Se trata de un enfoque con una lógica más formativa-promocional, que busca empoderar a las escuelas y a las comunidades que las rodean con información y mecanismos para que puedan participar en resolución de temáticas de violencia escolar.

Un ejemplo de un programa diseñado bajo este tipo de enfoque es el de Aulas en Paz, creado a mediados de los 2000 en Colombia por el grupo de investigación de Enrique Chaux (Chaux, 2012). El programa se basó en el Programa de Prevención de Montreal (Tremblay *et al.*, 1995) y se enfoca en el conjunto de competencias ciudadanas definidas por el Ministerio de Educación y agrupadas bajo la dimensión de “convivencia y paz”. Mediante un modelo multicomponente, que incluye un currículum de aula de 40 sesiones implementados por los propios docentes, talleres con grupos heterogéneos, visitas a las familias y formación de docentes, busca desarrollar empatía, asertividad y pensamiento crítico en niños de segundo y cuarto grado; y manejo de ira, toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias y escucha activa en niños de tercer y quinto grado (Chaux, 2012). La evaluación de impacto del programa, con grupo control, mostró resultados positivos: disminución de agresiones y de creencias legitimadoras de agresión y aumento de comportamientos prosociales (Chaux *et al.*, 2009).

Sin embargo, muchas veces se observa una hibridez en las estrategias y políticas

educativas en su relación con las iniciativas legales. Por ejemplo, en Chile, Magendzo, Toledo y Gutiérrez (2012) y Carrasco, López y Estay (2012) han identificado dos paradigmas en tensión que sustentan la Ley de Violencia Escolar promulgada en el año 2011. Uno es el paradigma de control y sanción, y otro el paradigma de convivencia democrática. Mientras que el primero aborda fundamentalmente como problemática social la inseguridad ciudadana según se aplica al ámbito escolar, el segundo aborda la seguridad, el bienestar y la construcción de ciudadanía. Mientras que en el primero predomina el enfoque conductista como concepción de educación, en el segundo prevalece una concepción crítica de la educación. En el primero es la violencia escolar el objeto de intervención, y el castigo y la sanción su forma de abordaje y gestión de las interacciones en la escuela; por el contrario, en el segundo, son las medidas formativas y las sanciones reparadoras las modalidades de gestión de las interacciones que se enfatizan.

Prioridades post-2015: proponiendo una Agenda para América Latina

1. Incorporar nuevas perspectivas para la convivencia en las escuelas

Una alternativa que permitiría abrir nuevos horizontes de posibilidad transformacional al trabajo desarrollado en la región, es incorporar nuevas perspectivas de análisis que permitan “refrescar” la narrativa de que es necesario mejorar la convivencia escolar para disminuir la violencia en la escuela o en la sociedad, o bien para mejorar el rendimiento académico. De alguna manera, ambas retóricas se agotan en algún punto

pues sitúan a la convivencia escolar desde una posición instrumental en la que puede comenzar a perderse el sentido del para qué mejorar la convivencia escolar.

Una de estas perspectivas es, ciertamente, la de formación ciudadana. Todos los países de la región necesitamos fortalecer nuestros procesos democráticos y formar ciudadanos críticos y capaces de dialogar y vivir juntos en un mundo cada vez más cambiante. Lo que está haciendo Colombia debería mirarse con reflexión y agudeza para vislumbrar cuáles son las posibilidades de incorporar la formación ciudadana como una dimensión en las metas post-2015.

Otra es la perspectiva de justicia social. Desarrollada al interior del movimiento de educación multicultural anglosajón, la justicia social engloba hoy a un conjunto de investigadores y practicantes cuyo sueño es generar puentes concretos para que la escuela y la educación puedan ser un lugar donde se genere mayor inclusión social, a través de la visibilización y discusión activa de las distintas formas de injusticia social (Adams, Bell & Griffin, 2007; Banks, 2008). Esta perspectiva recoge las tradiciones de la pedagogía de la liberación y de las recientes pedagogías feministas para desarrollar metodologías de diálogos sistemáticos que permiten a las personas aprender herramientas de análisis para comprender las diferencias sociales y las formas de opresión presentes en los sistemas sociales y en sus propias vidas, y para desarrollar y ejercitar formas para interrumpir y cambiar estos patrones y comportamientos opresores.

Una tercera aproximación es la de bienestar social en la escuela. Nacida al interior de

la tradición del bienestar subjetivo, esta perspectiva ha sido reconsiderada en la última década por organismos como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, 2013; Helliwell, Layard y Sachs, 2013), dada su relevancia para lograr políticas cercanas al sentir de la gente y que favorezcan la salud mental positiva de sus pueblos, el desarrollo social y, en último término, la democracia. El bienestar subjetivo es comprendido como una valoración general que hacen las personas respecto a sus vidas y a las circunstancias en que viven (Bilbao, 2014; Diener, 2006). El bienestar social incorpora de manera más explícita cómo los entornos y contextos sociales producen bienestar (y también malestar). Esto significa que para comprender el bienestar y el malestar dentro de una comunidad escolar, debemos mirar las relaciones entre sus integrantes, tanto al interior de cada grupo (estudiantes, niveles, docentes, directivos, apoderados, etc.) como entre ellos y con la comunidad local.

2. Trabajo en red entre países de la región: Red Latinoamericana de Convivencia Escolar

Un desafío post-2015 es la conformación de redes de trabajo sistemáticas entre países de la región, en materia de convivencia escolar, que permitan ir dando respuestas pertinentes a la pregunta “¿y ahora, qué?” que nos queda después de los resultados de la prueba SERCE-2006 y seguramente después del próximo TERCE. Son tan diversas las orientaciones conceptuales, tantos bemoles en las políticas educativas y en las evaluaciones involucradas, que

es necesario alimentar y retroalimentar los aprendizajes entre los países de la región. Se requieren, además, conversaciones relevantes entre los organismos internacionales, las instituciones que producen investigación y quienes diseñan e implementan políticas públicas en materia de convivencia escolar, para no replicar (como a veces ocurre) malas prácticas de algunos países anglosajones; y también, para producir prácticas y políticas propias, desde el sur, que puedan servir de ejemplo a otros países dentro y fuera de la región.

En este sentido, cabe destacar el trabajo aún poco conocido de una red de investigadores latinoamericanos que opera desde el año 2003 y que se formalizó el año 2008 bajo el nombre de Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (ver www.convivenciaescolar.net). El objetivo de esta red es constituir un espacio de diálogo latinoamericano, aprendizaje, investigación y colaboración de académicos y actores educativos en temas de convivencia escolar y formación socioemocional y ética, aportando a la transformación de la escuela.

3. *La discusión clave: políticas, estándares y evaluaciones de la convivencia escolar*

Como hemos señalado, el clima escolar y el clima de aula son variables contextuales que inciden en el aprendizaje y en la agresión entre escolares. Los resultados de la investigación en Chile y en mundo lo demuestran. Sin embargo, persiste una brecha profunda entre el nivel de desarrollo de la investigación sobre clima escolar y el desarrollo de políticas públicas y de programas de prevención de violencia escolar que aborden los efectos del clima escolar.

En general, las reformas educativas no han contemplado diseño de políticas orientadas al clima escolar ni al clima de aula (Cohen *et al.*, 2009). Las reformas legislativas que han vivido algunos países de la región contienen una lógica penal que tiende a castigar al culpable y obliga a denunciar a los agresores para proteger a las víctimas de violencia escolar. Leyes contra la violencia escolar centradas en la denuncia y el castigo tienen, a lo menos, los siguientes cuatro riesgos: no favorecen el adecuado clima escolar dentro de un colegio; desresponsabilizan a la escuela de su potencial de acción preventivo; focalizan la acción en la intervención de terceros (policía, jueces, psicólogos) y no en la escuela; y hacen primar las acciones legalistas que tienden a la exclusión, por sobre las acciones de promoción y prevención que tienden a la inclusión (López, 2011; Carrasco, López & Estay, 2012). Por el contrario, las reformas educativas con sentido pedagógico, como lo puede ser la puesta en común sobre la necesidad de crear estándares para la formación ciudadana, y el consenso requerido para establecer cuáles son las competencias ciudadanas relevantes para el país y cómo las vamos a desarrollar en nuestras escuelas y universidades, pueden generar grandes aprendizajes educativos.

4. *Gestionar la convivencia escolar es gestionar la inclusión y diversidad*

Un liderazgo autoritario no tiene los mismos efectos sobre la convivencia escolar que un liderazgo de tipo democrático. La investigación ha mostrado que el primero afecta negativamente la convivencia, al instalar prácticas de castigo y aplicación arbitraria de normas. Al vincular a la comunidad educativa en el diseño de las

normas y al velar que estas sean aplicadas con justicia, el segundo es una semilla para mejorar la convivencia.

Es importante comprender que en sociedades donde la violencia política y los regímenes autoritarios, a nivel de la macropolítica, son parte de la historia reciente, el autoritarismo es una forma de relación socialmente legitimada. Esto hace que probablemente también lo sea a nivel de las relaciones micropolíticas al interior de una escuela (Bardisa, 2001). Entonces, la gestión y el liderazgo democrático no suelen ser las expresiones “espontáneas” de relación en muchas comunidades escolares; por el contrario, son formas de relación que muchas veces resultan difíciles de implementar y por tanto se deben intencionar (Mena *et al.*, 2011). Expresiones como “la letra con sangre entra” o “hay que sacar a la manzana podrida” son parte de una matriz cultural que sigue legitimando la violencia interpersonal y la exclusión social como prácticas aceptables. Gestionar la convivencia escolar significa gestionar las diferencias, la diversidad.

5. Generar formas y sistemas de apoyo (y no castigo) a las escuelas

Un elemento clave es la manera en que los países de la región delinean políticas que permitan apoyar a los profesores para disminuir la violencia escolar, mejorar el clima escolar y la formación ciudadana. Aunque suene de perogrullo decirlo, como ya hemos visto, muchas políticas definen lo que la escuela o los estudiantes no deben hacer, pero ofrecen pocas orientaciones respecto de qué y cómo hacerlo.

La paradoja, entonces, es que las escuelas tienen la obligación de mejorar la convivencia escolar, sin tener suficiente información sobre cómo lo están haciendo y qué se puede mejorar. Se mueven, por lo tanto, más o menos en la oscuridad, ya que no tienen un diagnóstico claro ni retroalimentación. Por lo tanto, es difícil para ellos tomar decisiones relevantes y pertinentes en cuanto a la asignación de recursos y la definición de prioridades.

Por lo tanto, un desafío post-2015 es fomentar la autonomía de los equipos de gestión para planificar, implementar y evaluar planes de mejoramiento de la convivencia, que involucren el diagnóstico participativo de la comunidad educativa y la toma de decisiones colaborativas y democráticas en los elementos relevantes a mejorar.

6. Promover el diseño de intervenciones en los tres niveles de prevención y promoción

Muchas veces en las escuelas que buscan “parar” con el problema de la violencia escolar, se aprecia una búsqueda por alternativas de acción que privilegian el enfoque penal-judicial o bien, el trabajo de profesionales expertos que se hagan cargo de los “alumnos-problema”, a quienes los sacan de las salas de clase. Ambas estrategias desfavorecen el desarrollo de las capacidades de la escuela y perjudican a los estudiantes con más dificultades, generando para ellos ciclos de segregación y exclusión escolar.

Ciertamente, si bien intervenciones individuales o focalizadas en grupos-riesgo pueden favorecer en estos grupos

el desarrollo de herramientas de resolución de conflictos, es necesario tener en cuenta que su poder predictivo sobre la agresión es menor que el de variables contextuales como clima de aula y clima familiar; y que tienen el riesgo de etiquetar y estigmatizar a los estudiantes que participan en ella, perpetuando la dinámica de victimización.

Por lo tanto, y siguiendo las recomendaciones de la Organización Mundial de Salud, refrendadas por la Organización Panamericana de la Salud, proponemos que un desafío post-2015 sea promover que los programas y estrategias de acción en el ámbito de convivencia escolar en la Región, tengan en cuenta el modelo tripartito de promoción/prevención secundaria (nivel 1), prevención secundaria (nivel 2) y prevención terciaria (nivel 3). Esto significa que todos los estudiantes debieran recibir acciones afirmativas y educativas en la sala de clases y fuera de ellas; que algunos estudiantes (no más del 20%) identificados en riesgo a través de instrumentos o procedimientos fidedignos puedan recibir atención diferencial y en grupo como estrategia de prevención secundaria; y que la atención individual, intensiva y sistemática se realice únicamente con aquellos estudiantes (entre 5-10%) que, habiendo recibido las acciones de los Niveles 1 y 2, requieren de mayor apoyo. En la práctica, una mayor y mejor coordinación entre la racionalidad de salud mental y la racionalidad pedagógica en la escuela; una necesaria articulación entre el enfoque clínico y pedagógico, a favor del segundo.

7. Regresar la convivencia escolar a la pedagogía y al aula

Como señalan Bellei *et al.* (2013), es fundamental atender a la organización, y el clima escolar y pedagógico de las escuelas, de manera que exista coherencia entre lo que se enseña y lo que se practica y vive en ellas. Cuando existe esta coherencia y las relaciones entre profesores y alumnos son adecuadas, la comprensión sobre la democracia es más directa. Esto vincula los desafíos de la educación ciudadana con los de clima escolar antes discutidos.

El desarrollo de climas escolares o de educación ciudadana no es únicamente la preocupación ni la tarea de los equipos psicosociales o profesionales de apoyo en la escuela. Es, fundamentalmente, tarea y trabajo de los profesores de aula. Por ello, es importante incorporar en la agenda post-2015, la formación docente en el nivel inicial y como formación continua. También es tarea y trabajo de los equipos directivos. Por ellos, los programas y sistemas de apoyo debieran involucrar a los directivos como agentes claves del cambio y ofrecer recursos y tiempos para el asesoramiento in-situ, desde enfoques de asesoramiento educativo horizontales y centrados en el saber hacer.

Propuesta del GTA sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), 19 de Julio 2014

El objetivo universal en la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible referirá a asegurar educación inclusiva y equitativa de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. En ese marco, y entre otros 9 objetivos específicos, se puntualiza: asegurar que todas las niñas y los niños completen educación primaria y secundaria de calidad y equitativa que lleve a logros de aprendizaje efectivos y relevantes (...); también se propone que para 2030, todos los educandos habrán adquirido los conocimientos, las competencias, los valores y las actitudes que se precisan para construir sociedades sostenibles y pacíficas, mediante, entre otras, la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible...

Declaración Final, Reunión Mundial de EPT 2014, Acuerdo de Mascate (Omán), 14 de Mayo de 2014

Por su parte, en la Declaración de Omán señala que la agenda de educación debe adoptar un enfoque integral y de aprendizaje a lo largo de toda la vida, y proporcionar múltiples vías de aprendizaje mediante métodos innovadores y las tecnologías de la información y la comunicación. Al mismo tiempo, se acordaron como objetivos, entre otros: para 2030 asegurar a todos los estudiantes el conocimiento y las habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible, (...) los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía global y la apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible...



Referencias:

- Adams, M., Bell, L.A., Griffin, P. (2007). *Teaching for diversity and social justice*. Taylor & Francis Group: New York.
- Astor, R. A. y Benbenishty, R. (2006). *Zero tolerance for zero knowledge: Empowering schools and communities with data and democracy*. University of Southern California: Urban Policy Brief, Urban Initiative.
- Banks, J. (2008). *An Introduction to Multicultural Education* (4th. Edition). Pearson:Allyn/Bacon.
- Bardisa, T. (2001). La participación en las organizaciones escolares. En: García Decortázar y cols. (Eds). *Consensos y conflictos en los centros docentes no universitarios*. Madrid: UNED. Colección Varia.
- Bellei, C. (2013) Supporting Instructional Improvement in Low-Performing Schools to Increase Students' Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 106(3), 235-248.
- Benbenishty R, Astor R. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press.
- Berger, C. & Lisboa, C. (Eds.) (2009). *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bilbao, M.A. (2014). Tensiones y contradicciones para el desarrollo del bienestar subjetivo en la escuela. En Juan Carlos Oyanedel (ed.), *Debates sobre el Bienestar y la Felicidad*. RIL Editores.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista Preal*, 1, 174-177.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Carrasco, C. López, V. y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. Recuperado el 30 de Junio de 2014 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Casassus, J. (2003) *La escuela y la (des) igualdad*. LOM Santiago, Chile.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes. Taurus, Santillana
- 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, E.M., Michelli, N.M., Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111 (1) 180-213.
- Craig, W., Pepler, D., y Cummings, J. (Eds.) (2009). *Rise up for respectful relationships: Prevent Bullying*. PREVNet Series, Volume 2. Kingston, Canada: PREVNet Inc.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, 41, 582-602. doi:10.1108/09578230310504607
- Díaz, H. (2014). Contexto nacional e internacional en convivencia escolar. Documento interno, Diplomado Convivencia Escolar. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7:397-404

- Dimmit C. & Robillard, L. (2014). *Evidence-Based Practices: Pro-social skill development and violence prevention in K-8 Schools*. Documento interno no publicado. Massachusetts: Fredrickson Center for School Counseling Outcome Research and Evaluation, UMass Amherst
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults on the social ecology of youngsters. En S. R. Jimenson, S. S. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-86). Nueva York: Routledge.
- Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers' College Press and Buckingham: Open University Press.
- Helliwell, J., Layard, R., and Sachs, J. (2012). *World Happiness Report*. New York: Earth
- Hoglund, W. L., & Leadbeater, B. J. (2007). Managing threat: Do social-cognitive processes mediate the link between peer victimization and adjustment problems in early adolescence? *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 525-540.
- Kazak, A.E., Hoagwood, K., Weisz, J.R., Hood, K., Kratochwill, T.R., Vargas, L.A., & Banez, G.A. (2010). A meta-systems approach to evidence-based practice for children and adolescents. *American Psychologist*, 65, 85-97.
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A. & Benbenishty, R. (2009). Middle Eastern adolescents perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(1), 159-182.
- Kornblit, L., Adaszko, D. & Di Leo, P. F. (2009). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible, un estudio en escuelas medias argentinas. En C. Berger y C. Lisboa (eds.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria, 123-138.
- López, V. (2011). *La influencia de las variables contextuales en la agresión entre escolares: Resultados de una investigación empírica y lineamientos estratégicos para las políticas educativas*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, J., & Karmy, M. (2011). Individualizando la Violencia Escolar: Análisis de Prácticas Discursivas en una Escuela Municipal de la Región de Valparaíso. *Psyche*, 20(2).
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. A., Oyanedel, J. C., Moya, I. & Morales, M. (2012). El Ambiente Escolar Incide en los Resultados PISA 2009: Resultados de un estudio de diseño mixto. En Ministerio de Educación (Ed.), *Evidencias para las políticas públicas en educación: ¿Qué aprendemos de los resultados PISA 2009?* Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Centro de Estudios
- López, V., Bilbao, M., Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao M., Carrasco C., Morales, M., Ayala, A., Villalobos, B. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219.
- Magendzo, A., Toledo, M. I., & Gutiérrez, V. (2009). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 29(1), 377-391.
- Mena I, Becerra S, Castro P. (2011). Gestión de la convivencia escolar en Chile: Problemáticas, anhelos y desafíos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educativa: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 81-112). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Neubauer, R., de Silveira, G. (2009). Gestão dos sistemas escolares: quais caminhos perseguir. In: Schwartzman, S., Cox, C. (Eds.), *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. São Paulo: Campus, Instituto FHC, 2009.

- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How succesful can interventions be?* (pp. 13-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. En S. R. Jimerson, S. S. Swearer y D. L. Espelage (Eds), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9-33). Nueva York: Routledge.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2002). *Cultura de paz en la escuela: mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Orpinas, P. y Horne, A. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Páez, D. & Martín-Beristain, C. (2011). *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz*. Madrid, España: Fundamentos.
- Portillos, E. L., González, J. C. y Peguero, A. A. (2012). Crime Control strategies in school: Chicanas/os' perceptions and criminalization. *Urban Review*, 44(2), 171-188.
- Ravitch, D. (2010). *The myth of charter schools*. The New York Review of Books
- Retamal, J. (2010). Hacia la ampliación epistemológica del fenómeno de la violencia escolar en Chile. En P. Calderón (Ed.), *Violencia escolar: Una mirada desde la investigación y los actores educativos* (pp. 91-107). Valparaíso: Universidad de Playa Ancha- Biblioteca del Congreso Nacional.
- Scheinvar, E. (2012). Conselho tutelar e escola: a potência da lógica penal no fazer cotidiano. *Psicologia & Sociedade*, 24(n. spe.), 45-51.
- Tremblay, R. E., Masse, L. C., Vitaro, F., et al (1995). The impact of friends' deviant behaviour on early onset of delinquency: longitudinal data from six to thirteen years of age. *Development and Psychopathology*, 7, 649-668.
- UNESCO (2007). *Decenios y días internacionales de las Naciones Unidas*. [En red]. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/es/sector>
- UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. (Primer reporte del Segundo Estudio Regional Comparativo y Educativo, SERCE). Santiago de Chile.
- UNESCO. (2013) El Informe Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015 para Todos. [En red]. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Watts, I. E., y Erevelles, N. (2004). These deadly times: Reconceptualizing school violence by using critical race theory and disability studies. *American Educational Research Journal*, 41(2), 271-299.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C. y Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247-272.