

**Conferencia sobre Violencia Escolar a cargo del Lic. Daniel Miguez (\*) Sala de Sesiones –  
Consejo General de Cultura y Educación**

**13 de mayo de 2008**

La primera cuestión que hay que decir sobre violencia es que cuando hablamos de violencia usamos un concepto complejo por dos razones: una de esas complejidades surge porque todas las palabras tienen un componente de ambigüedad y todas las palabras son, en última instancia, símbolos sonoros, son grafismos, un punto, una señal visual que utilizamos, son símbolos. Y esos símbolos contienen siempre una cuota de ambigüedad que los antropólogos o lingüistas llaman polisemia, porque la sociedad le atribuye varios significados. La sociedad llega a un consenso acerca de los símbolos. Es por ello que, cuando hablamos de violencia no podemos - a priori - eludir la ambigüedad del concepto. Podemos entender de manera parcialmente diferente aquello a lo que estamos aludiendo cuando hablamos de violencia y en ese sentido, el primer obstáculo que tiene que salvar cualquier investigación, es definir de qué estamos hablando cuando hablamos de violencia. Sobre eso voy a volver en un rato: qué definición de violencia utilizamos o qué definiciones de violencia - porque en realidad fueron varias - utilizamos en este caso particular para estudiar la violencia en las escuelas, si es que la hay.

La segunda cuestión en relación al término violencia o a la noción de violencia es que -además de tener la ambigüedad que contiene cualquier concepto- tiene otra característica que es un calificativo o un adjetivo. Cuando hablamos de un acto violento estamos calificando una práctica determinada o una acción determinada de una forma. La particularidad que tiene eso es que las calificaciones no siempre coinciden ya que distintos individuos pueden calificar un mismo acto de distinta forma. Esto es interesante desde el punto de vista del investigador, pero no para quien tiene que lidiar con ellos .ya que distintos grupos de actores los califican de formas diferentes; o dicho de una manera mas sencilla: lo que algunos consideran violencia para otros puede no serlo.

Así cuando uno mira lo que sucede dentro de las comunidades escolares lo que encuentra son calificaciones diversas de los mismos hechos y eso genera una complejidad adicional, no insoluble, porque creo que es interesante plantearlo así. No cualquier tensión de este tipo implica violencia, pero sí que hay un problema que de alguna manera hay que abordar y resolver, que no se puede ignorar.

Lo que voy a tratar de buscar cuando exponamos los resultados de la investigación, es cómo operan esas definiciones diversas de aquello que es violento.

Resumo hasta acá. Hay dos cuestiones judiciales que se plantean cuando uno investiga la violencia: uno es que el concepto puede tener varias definiciones, otra es que los propios actores tienen percepciones diversas de lo que es violencia, incluso los actores que forman parte de algunas, comunidades escolares. La segunda cuestión va a quedar en evidencia cuando veamos los resultados

Con respecto a la definición de violencia, al menos utilizamos dos. Hay una definición de violencia de la cual partimos, pero que no es la única que utilizamos, que dice que "la *violencia se define como producción del daño físico o como resistida producción del daño físico*". Es una cuestión sutil pero importante de que no toda producción de daño sobre alguien es resistida. En algunos casos, incluso, es aceptada o consensuada. Por ejemplo, los ritos de iniciación como la circuncisión. Esto implica que no toda producción de daño sobre alguien no es resistida, podría ser entendida como violencia ya que en algunos casos, las supuestas víctimas de este daño la aceptan.

En un punto de partida, pensar la violencia como una resistida producción de daño físico tiene una habilitación o implica una habilitación que es diferente si consideramos violento solamente aquello que tiene que ver con el daño físico.

Los actores se cuestionan la definición diciendo que hay una producción de daño que no se remite exclusivamente al cuerpo sino que impacta sobre la subjetividad, sobre la estructura psicosocial en un actor o un individuo o un grupo de actores. Algunos sociólogos también definen como violencia simbólica o violencia psicológica el deterioro de la estructura psicosocial de un sujeto que inhibe o restringe su posibilidad de integración social, de proyectarse en el grupo al que pertenece. Entonces hay una tensión entre dos maneras de mirar la violencia: una que define la conducta psicosocial del sujeto que limita o restringe, otra que limita la violencia ante todo a lo físico.

Entonces ahí hay una tensión entre dos maneras de mirar la violencia. Una que restringe y que llaman -en el campo de investigación- *la versión*

*restringida de violencia* que la limita, sobre todo, al daño físico. Cuando no solo considera el daño físico amplía un poco la definición y considera como violencia aquello que transgrede algún código normativo formal. Por ejemplo, transgredir la ley o algún código de conducta escolar. Así todo lo que no implica transgresión de un código formal no es considerado violencia, lo llaman la definición ampliada de violencia que es aquella que considera como "*violento todo aquello que la víctima perciba como tal*"; es decir si alguien se siente dañado eso le alcanza para decir hubo violencia.

Cada una de esas definiciones tiene ventajas y desventajas. La versión restringida permite una noción muy precisa de un hecho violento, pero excluye una serie de factores que podrían también ser pensados como parte de violencia. La versión ampliada tiene el problema opuesto y es que, si bien permite captar una serie muy diversa de fenómenos, es muy imprecisa. Por lo tanto, corremos el riesgo de poner en una misma bolsa cosas muy diferentes entre sí o de magnificar la violencia al incluir cualquier cosa a la que podemos considerar como parte del fenómeno de la violencia.

Lo que nosotros hicimos en la investigación es usar las dos perspectivas para tratar a la vez de tener como un punto de partida un poco preciso acerca de lo que consideramos violencia. En todo caso, los resultados del trabajo mostraron la necesidad de ampliar esta noción e ir extendiéndola en función de esos datos. Eso dio lugar al trabajo con dos estrategias básicas. *Una estrategia fue la de encuestas*, que necesariamente por las características del método exige definiciones más rígidas, podríamos decir más restringidas. Hicimos también los ensayos cualitativos en las escuelas pidiendo las dinámicas de interacción y ahí -en general- apelamos a una noción más clara.

Para la investigación consideramos violencia a la producción de daño físico y también psicosocial. Con eso podríamos entender algo, evidentemente no todo pero, por lo menos, alguna parte.

Vamos a empezar por ver algunos de los resultados estadísticos.

Nosotros trabajamos con dos encuestas. Las encuestas se aplicaron en el 2000 y en el año 2005, excepto en EGB y el 3º de polimodal que tenían algunas preguntas sobre violencia. Puede verse que la violencia está relacionada con dos cosas: robo y agresiones físicas. Lo que surge de la lectura de las secciones azules de la columna, es que entre el 33% y el 42% de los alumnos de este ciclo escolar, manifiestan haber sido víctimas de

algún hecho de violencia, de algún robo o de haber vivenciado agresiones físicas.

Acá hay un dato interesante: si bien los porcentajes de violencia son aparentemente altos, lo que uno puede ver en la 3º columna es que no parece generar perspectiva de ser lastimado, es decir que si uno concibe la pregunta "*¿pensé que otro alumno podía lastimarme?*" como un indicador de temor, uno nota que ese nivel de temor es significativamente menor que las otras tres variables. Lo que muestra que, si bien son situaciones que señalan un alto nivel de victimización, la contrapartida interesante de eso es que esto no parece inspirar temor en la misma proporción.

Acá tenemos más variables en donde se puede ver la misma cuestión pero con otros datos. Las variables que dicen rep en realidad, son reportes del alumno que presenció, que fue testigo de hechos violentos y las últimas tres variables implican el protagonismo directo, ya sea como víctima o victimario de un alumno en estos hechos de agresión o de robo. Lo que puede verse es una gran diferencia. Los reportes de agresión son 65,1%, pero la participación directa en hechos de agresión es del 38%. Las formas más extremas o graves de violencia (portación de armas o robos con uso de la fuerza) tienen una participación mucho menor. Nos vamos del 60%, 50% a un 4 o un 6%. Lo que esto muestra es que los tipos de violencia que llegan a los medios tienen una escasa frecuencia en las comunidades escolares y que hay otro tipo de violencia menos grave, más leve, que es mucho más cotidiana y frecuente: las agresiones, pequeños robos, pequeñas peleas tienen una frecuencia importante que las formas extremas de violencia, más graves y más mediáticas que tienen una frecuencia bastante menor.

Esto resume lo que acabo de decir. Las variables que indican participación directa y evidencian temor, muestran porcentajes de victimización significativamente menores al resto. Otro dato importante es que hay una altísima cantidad de alumnos que no contestan las preguntas sobre violencia.

La comparación entre primaria y secundaria muestra que las sentencias son análogas en los dos ciclos escolares. Una de las cosas que intentábamos ver era a qué estaba asociada la violencia en las escuelas. Resumimos la información en dos variables: violencia que es agresión, es decir conflicto o uso de la fuerza entre compañeros, y robo como otra forma posible de violencia.

Tomamos los niveles de vulnerabilidad social de los alumnos que tiene que ver con las necesidades básicas insatisfechas. Lo que aparece como dato interesante es que en el sexto de EGB y el 9° no parece haber importantes diferencias de los niveles de violencia por el grado de vulnerabilidad social. La idea de que la violencia sea asociada a la pobreza, no aparece confirmada según estos datos.

Si nosotros vemos cuántos alumnos fueron victimizados una o más veces notamos diferencias relativamente leves; incluso si se observa la variable violencia y quiénes manifiestan haber sido victimizados una o más veces, los no vulnerables aparecen como más victimizados que los más vulnerables. Parecería ser que la variable tiene un comportamiento inverso a lo que frecuentemente se cree. La violencia no estaría asociada a la condición social o incluso al revés: a una mejor condición social, más violencia.

Sin embargo existe una particularidad. Les hacia notar que había una gran proporción de alumnos que no contestaba. En la variable robo - para tomar un ejemplo - la dimensión nunca va decreciendo a medida que aumenta el nivel de vulnerabilidad, pasamos del 48,9% al 37,1. Uno tendría que suponer que los que nunca fueron victimizados decrecen y que los que sí fueron victimizados deberían crecer, es el comportamiento lógico. Sin embargo, eso no ocurre. Lo que pasa es que los que no contestan suben por grado de vulnerabilidad. Entonces lo que esto parece sugerir es que aquellos que no se animan a contestar o que no contestan nunca tampoco se animan a contestar si fueron victimizados. Como todas son encuestas autoadministradas, uno podría suponer que a mayor grado de vulnerabilidad, mayor dificultad de lectoescritura y que, por lo tanto, menos tendencia a responder. Sin embargo, esta hipótesis que nosotros manejamos no funciona, porque lo que se puede ver es que sí contestan las preguntas sobre vulnerabilidad, pero eluden contestar específicamente las preguntas sobre violencia. Se nota que hay un incremento de reticencia de un sector social a contestar las preguntas que refieren a violencia. Eso podría, no lo sabemos a ciencia cierta, pero podría estar ocultando el hecho de que existe una asociación -aunque encubierta- entre el nivel de vulnerabilidad social y violencia. De todas maneras, aunque fuera así, lo que también hay que decir es que la incidencia de la condición social aún que existiera, no es muy marcada. Por más que nosotros resolviendo el problema de la no respuesta lográramos ver una relación, los porcentajes nos indican que, posiblemente esta relación no fuera muy pronunciada.

La evolución de proporción de población victimizada en la mayor parte de las variables no muestra mayor diferencia significativa por sector socioeconómico. Muchos de los que evitan indicar que nunca fueron victimizados, tampoco manifiestan haber sufrido violencia, sino que optan por no contestar y lo que yo no mencioné es que existe cierta asociación entre la victimización reiterada y la condición social.

Los datos del 2005 permiten ver la frecuencia de victimización. Los chicos pueden declarar que fueron victimizados una vez, dos veces, tres veces, cuatro veces, cinco o más veces. Cuando uno hace estimaciones sobre aquellos que declaran cinco o más veces y los niveles de vulnerabilidad social, empieza a encontrar que cuando hay mucha reiteración sí se empieza a manifestar cierta asociación con los niveles de vulnerabilidad.

El 29,7 % de los encuestados -uno de los más vulnerables- sufrió cinco o más robos, mientras que el 18% de los no vulnerables padeció esa reiteración. Si consideramos la gravedad, o sea el tipo de violencia más grave, notamos que básicamente el nivel de mayor vulnerabilidad social duplica las tasas de violencia grave a los niveles no vulnerables. O sea que uno podría decir para sintetizar, que a la violencia se asocian sus extremos. Las formas más frecuentes y más graves de violencia se asocian con las formas extremas de vulnerabilidad social. Es importante entender que esta idea de que se asocia a sus extremos implica, a su vez, que las formas más moderadas de violencia y las formas más moderadas de pobreza, no tienen vinculación. Y es importante tener en mente que las formas más frecuentes de violencia son las menos graves -o sea- que la mayor parte de la violencia, no está relacionada con la condición social. Hay una forma extrema y reiterativa de violencia que sí, pero que proporcionalmente es menor y que no responde a la condición social de los alumnos y vamos a ver que responde a otros factores.

Hay una cierta asociación entre la recurrencia de los hechos de violencia y los niveles de temor. Nosotros veíamos que los niveles de temor del alumnado eran del 17%. La mayor parte no se sentía amedrentado por los episodios de violencia. Sin embargo, cuando la violencia se vuelve muy recurrente los niveles de temor aumentan y en la mayor parte de los establecimientos lo que se ve es que cuando uno desagrega la variable por establecimiento escolar, la mayor parte de las escuelas son muy parecidas entre sí y que hay una proporción pequeña de escuelas con esa concentración.

Además de ver los niveles de vulnerabilidad pudimos medir a partir de los datos disponibles, lo que nosotros llamamos niveles de integración social. Son variables que se construyen a partir de las sensaciones de pertenencia que manifiesta el alumnado en relación a sus compañeros. Por ejemplo, si se sienten bien con sus compañeros de curso, si se sienten escuchados, si se sienten aceptados o si se sienten rechazados. Se hicieron cuatro o cinco preguntas que nos permitieron medir esa cuestión y lo que se ve es que esa variable sí tiene un nivel significativo de asociación con la violencia. Es decir, a mayor nivel de integración, menor nivel de victimización; a menor nivel de integración, más victimización. Esto se vio en el año 2000 y en el año 2005 para los distintos ciclos educativos que nosotros pudimos estudiar

Las escalas de integración se hicieron porque los cuestionarios que se aplicaron en el 2000 y en el 2005 fueron distintos y permitían distintos tipos de escalas, pero básicamente las variables midieron la misma cosa.

En síntesis, a menor integración, más victimización. Otro dato importante es la recurrencia y gravedad de victimizaciones. Esto se asocia aún más a los grados de integración social, es decir si ya cualquier forma de violencia está asociada al nivel de integración, cuando nos vamos a los extremos las formas más recurrentes y graves, la asociación es todavía mas fuerte.

Otra cuestión importante es que cuando nosotros vemos qué porcentaje de alumnos manifiesta problemas de integración, notamos que no es un problema extendido sino que es un problema que afecta a un grupo pequeño de alumnos, o sea sólo el uno o el dos o el tres % de los alumnos manifiesta sentirse distante de sus compañeros. La mayor parte -el 90% aproximadamente- de los alumnos, manifiesta sentirse cómodo. O sea que es un problema que se concentra en algunos pocos, no es un problema de integración que afecta a todo el cuerpo de los alumnos, sino que tiene que ver con las dificultades que se originan entre un grupo particular y el conjunto.

Lo que estoy diciendo parecería ser la estigmatización de algunos individuos y eso es algo que se ve en los estudios de casos y en el trabajo más cualitativo. Las dinámicas de vinculación que generan algunos están por afuera de ellos,

Otro dato importante es que cuando se mira la relación entre los niveles de integración social y victimización, los niveles de integración entre las variables crecen del 2000 al 2005, o sea que la capacidad explicativa de la

variable integración social es mayor en los años más recientes, es decir que el nivel de asociación es más grande en los últimos años.

Otra variable que nosotros construimos y que mostró capacidad de integración importante es la que bautizamos como "contención institucional". Esto tiene que ver con los niveles de integración entre alumnos y adultos de la comunidad escolar. Recién nos preguntábamos si se sienten escuchados por los maestros o profesores, los directivos, si se sienten cómodos en su relación con ellos o si se sienten discriminados. Hicimos una serie de preguntas para intentar ver qué nivel o qué sensaciones tenían los alumnos en relación con los miembros adultos de la comunidad escolar. Esa variable también mostró bastante capacidad explicativa. Podía verse que ese factor, la sensación de ser escuchado se relacionaba bastante bien con la victimización por agresión física, ser lastimado por y también otras variables. No con todas las variables pero con las que más directamente miden violencia si.

La dificultad que tuvimos fue que esta variable no la pudimos aplicar en la escuela primaria porque los datos no nos permitían hacer eso y solo pudimos utilizarlas para el nivel secundario, en realidad en 5º secundaria, 3º polimodal y en 9 de EGB.

El siguiente cuadro va a mostrar básicamente lo mismo del 2005. Y es otro resumen de lo que acabo de exponer: mayores niveles de violencia, menores grados de contención institucional y algunos datos que muestran eso. Hay diferencias de hasta de 5 u 8 veces - depende la variable que consideremos- pero la diferencia entre los que se sienten contenidos y los que no se sienten contenidos es grande: 5 veces más, 8 veces más. Y cuando consideramos la frecuencia o recurrencia la diferencia crece sideralmente hasta cien veces más. Los que no se sienten contenidos declaran haber sido victimizados reiteradamente hasta 100 veces más que los que se sienten contenidos. O sea que la capacidad explicativa de esa variable (aunque a veces las características magnifican y hasta a veces subdimensionan un fenómeno) muestran que las diferencias son muy importantes. Otra vez así como en el 2000 y en el 2005 la integración social era cada vez más un factor importante para explicar los niveles de violencia, también la contención institucional entre el 2000 y el 2005 fue un factor cada vez con mayor capacidad explicativa.

Digamos que lo que estos datos muestran es que la capacidad de establecer buena comunicación y proximidad emocional con los alumnos se

vuelve un factor con cada vez más incidencia sobre los niveles de violencia en las escuelas.

Otra cosas que nosotros estudiamos es si había una conexión entre los niveles de contención institucional y los niveles de integración social. Se partió de la hipótesis de que, en la medida en que los adultos tuvieran mayor capacidad de comunicación con sus alumnos – lógicamente - iban a poder mediar en la relación entre los alumnos. Así, los niveles de integración deberían hipotéticamente ser mayores y esto es algo que relativamente los datos confirman. Es decir que, a mayores niveles de contención, mejores niveles de integración o viceversa. También aquí las diferencias son muy grandes: 36 veces, 32 veces. Son diferencias realmente muy importantes.

Otro factor que hay que considerar es que los problemas de integración afectan sobre todo a pequeños grupos de alumnos. Lo que se está mostrando es que los niveles de contención institucional permiten reducir las sensaciones de marginación que tienen pequeños grupos de alumnos dentro de sus comunidades escolares. Es este fenómeno el que explica o parece explicar - según nuestros datos - la mayor parte de esa violencia menos grave pero más expandida que está presente- por los menos en los datos que nosotros pudimos estudiar- y que son representativos a nivel nacional.

De hecho nosotros estudiamos la distribución por provincias de las variables y no parece haber patrones distinguibles que digan estas provincias tienen más problemas que otras. Hay si pequeñas variaciones pero no hay un patrón claro que nos permita decir el problema se focaliza en tal y tal región.

Eso muestra el resultado de los datos cuantitativos de nuestra investigación. Hay también un conjunto de estudios de casos que fueron hechos siguiendo estudios cualitativos, o sea observación y entrevista de lo que sucedía en varias escuelas. Nosotros hicimos esos trabajos en 5 o 6 escuelas de distintos lugares del país y lo que aparece como llamativo es la recurrencia de las formas de vinculación en las distintas comunidades escolares. La idea de distribuirlas en distintas provincias era para ver si había diferencias entre provincias y más que diferencias lo que encontramos son similitudes.

Los datos cualitativos muestran generalmente dos formas en que la violencia aparece en las comunidades educativas que nosotros estudiamos. Una tiene que ver con los usos de la fuerza: no estoy hablando todavía del uso de la fuerza como violencia sino en cómo aparece el uso de cuerpo y de la fuerza en los sistemas vinculares dentro de las comunidades escolares.

La mayoría de las investigaciones fue en los sectores pobres urbanos y ahí aparece una cuestión que tiene que ver con el uso de la fuerza. El uso de la fuerza o el uso del contacto físico o los niveles de contacto físico que tienen como dos dimensiones dentro de las comunidades escolares que nosotros estudiamos.

Una dimensión que tiene que ver con que ese uso está autorizado para ciertos sectores de la comunidad educativa. En general hay un conjunto de alumnos pero no el conjunto de los alumnos que hacen del contacto físico parte de sus juegos o incluso parte de su forma de cortejo. Nosotros pudimos ver que incluso en el proceso en que se construye una pareja dentro de la escuela aparece el uso del cuerpo no en el sentido romántico sino en el sentido de la violencia como un componente de agresión- Agresión no solamente de varones sobre mujeres sino también al revés. Esto aparece de manera recurrente y que tiene, hasta un punto de tolerancia, que difiere de otros miembros de la comunidad. Nosotros vimos juegos, partidos de fútbol que consistían - en realidad - en darles patadas al que tenía la pelota , no en hacer el gol sino en darles patadas a la persona que tenía la pelota- Todos aceptaban esas reglas de juego. El que recibía "*la tunda*" - digamos - jugaba a ver cuál era su punto de máxima resistencia. Por lo tanto para ese grupo que no eran todos los alumnos sino un sector del alumnado ese uso del cuerpo y ese uso de la agresión física estaba tolerado y no era violencia, en el sentido que no era una práctica condenada o resistida producción de daño era aceptada producción de daño. Eso producía una división de opinión entre los docentes. Había docentes que aceptaban esa naturalización que otros hacían del uso de la fuerza y otros docentes que no la aceptaban. A eso se agregaba el dilema de si era bueno o no aceptar ese nivel de naturalización del uso de la fuerza. Al respecto no había resoluciones homogéneas con respecto a esa práctica.

Ahí está el problema que mencioné al principio de que la definición de qué es violento o que no es violento difiere entre sectores sociales y eso genera un problema. Porque, incluso, uno podría agregar el hecho de que entre los propios progenitores de los alumnos no había consenso acerca de que si eso

estaba bien o mal, lo cual al conflicto que tenían los docentes de cómo resolver esto se agregaba la demanda sobre esa práctica.

Un problema adicional con esto es que hay una gran labilidad en esa definición de violencia, .Es decir, hay una cierta naturalización del uso de la fuerza pero el nivel de autoridad no está claramente delimitado, por lo tanto fácilmente esa violencia que es aceptada pasa a no ser aceptada y reanuda, un ciclo de agresiones recíprocas (lo que nosotros llamábamos sistema de reciprocidades negativas).

En antropología hay dos ideas de reciprocidad: una es el *sistema de reciprocidad positiva* en donde todos los factores colaboran entre sí en lo que es un beneficio colectivo e individual para todos los integrantes y un *sistema de reciprocidad negativa* en donde se acumula beneficios en detrimento de otros. cuando se rompía el consenso de la forma de violencia tolerada era a ciclos de reciprocidad negativa - que a veces escalaban y a veces no -. A veces, por ejemplo, quedaban en una confrontación a la salida, no pasaba de eso, algo que podríamos decir casi habitual y permanente. Recuerdo eso de pasarse de escuela por agarrarse a trompadas a la salida. Pero nosotros pudimos ver también, en algunos casos, que si bien a veces de ese ciclo de reciprocidad negativa queda poco, digamos muere en corto plazo. En otras circunstancias eso se extiende, dando lugar a confrontaciones entre barrios, entre grupos dentro de los barrios (que tiene que ver con el entorno inmediato que es uno de uno los integrantes del conflicto).O sea que esta dinámica sobrepasa la normalidad y desborda lo que es aceptado, naturalizado o usual.

Otra cosa que vimos -que a veces ocurría es que esas formas de reciprocidad negativa terminaban involucrando a algunos de los adultos de la comunidad escolar, es decir a veces sin darse cuenta docentes, padres de alumnos, directivos quedaban involucrados en ese sistema de reciprocidad . Y, por lo tanto, se sentían expuestos a ese sistema de reciprocidades negativas que es una forma de dirimir el status de cada uno dentro de ese sistema social .Entonces quedaban involucrados en un sistema de reciprocidad que tenía el uso de la fuerza como su componente para dirimir conflictos. Y eso descolocaba a los adultos dentro del sistema de la comunidad escolar porque no era un recurso que estuvieran dispuestos a utilizar o que estuvieran habituados a utilizar, mientras que los demás itinerantes del sistema de reciprocidad si estaban habituados a utilizar la fuerza como manera de dirimir tensión. Esto desconcertaba y generalmente las medidas como la expulsión y la negatividad de la expulsión aparecían

como el punto diacrítico entre los propios integrantes adultos de la comunidad.

¿Qué pasa con un alumno que amenaza a una persona?, ¿se lo hecha y entonces se lo reduce al sistema de marginalidad al que pertenece o se lo deja y entonces rompe con las medidas convencionales de la comunidad escolar? Ahí hay un punto de compleja resolución. Hay algunos de los componentes o formas de la violencia que aparecen en lo que nosotros pudimos observar.

Otra manera o forma de la violencia que nosotros pudimos ver la bautizamos *ausente de sentido*. En este caso estuvimos trabajando con una definición- si ustedes quieren - restringida de la violencia. La violencia como producción de daño físico. Cuando nosotros hablamos de la violencia como vacío de sentido estamos hablando de otra definición de la violencia como producción de daño psicosocial.

Muchas veces los dos factores están vinculados, es decir el desconcierto que producía verse (sobre todo como docente) recluido en esta forma de reciprocidad negativa ponía en duda o en cuestión su rol dentro del espacio institucional y, por lo tanto, el sentido que para ellos tenía es su actividad profesional. Eso no ocurría solamente cuando se veían involucrados en esos sistemas (para decirlo de alguna manera). No estaban preparados para posicionarse dentro de un esquema de vínculos sociales que no era para el que se los había preparado, por lo menos profesionalmente. A veces había algunos escenógrafos se aventuraron a dar un taller para trabajar la violencia. sobre dinosaurios.

Nosotros, en algún momento, asumimos el rol de los docentes solo como un ejercicio. Entonces vimos que aparece el problema de que hay grupos de alumnos, no la totalidad de los alumnos ni muchos menos, pero hay un grupo de los alumnos sumamente refractarios a la forma de gestión del saber que se produce en la comunidad escolar, es decir tienen subjetividades que no son sensibles o que son difíciles de interpelar desde el tipo de conocimiento que se gesta en la comunidad educativa. Entonces eso produce un doble vacío, que interfiere cíclicamente en ese proceso de gestión. Y en realidad lo que producía era un doble vacío de sentido, en el sentido de que los docentes empezaban a retractar la subjetividad o sea el propósito de su actividad en el aula era una actividad sumamente problemática, difícil de resolver, llena de obstáculos, y por otro lado, lo que se podía ver también es que los propios alumnos sentían su permanencia en

le aula como algo que no tenía gran significado porque no podían relacionarse con aquello que estaba siendo expuesto, procesado o intentando gestar dentro del aula.

Lo importante de eso es que no era la totalidad de los alumnos sino una fracción de los alumnos, por lo que no se puede pensar que ese carácter refractario de la subjetividad es homogéneo en todo el cuerpo de alumnos sino que tienen que ver con particularidades de algunos grupos que suelen estar distribuidos más o menos aleatoriamente dentro de cada. Esto es una dificultad recurrente.

Nosotros pudimos ver renunciaciones presentadas en esos momentos de crisis. No directamente las misiones señalan circunstancias en las que no sabían qué hacer y no hay un caso aislado de un docente que tuvo una crisis educativa sino que es un factor recurrente. Nosotros resumimos esas diversidades de experiencia en la idea de no tener un lenguaje para interpelar esa subjetividad.

Ahora lo que nosotros conjeturamos es que lo que sucede son conjuntos de actores que aparecen en esa situación sin ser plenamente responsables de ella porque ni los alumnos pueden ser plenamente responsables de no tener un sistema cognitivo o de sensibilidades adecuadas para relacionarse con ese saber que está siendo gestado en el aula ni los docentes pueden ser plenamente responsables de no tener los elementos para enseñar una subjetividad que no fue prevista en su formación.

Otra cosa interesante es que ambos podían reconocer el dilema del otro - por lo menos- hasta cierto punto, pero eso no resolvía la cuestión ni tampoco servía como freno a las agresiones pasivas, (pero no por eso menos agresivas) que se desarrollaban en esos dos conjuntos de actores. En un caso una acción docente que se manifestaba como monótona y un alumnado que desatendía como manera de resistencia de forma tal que la clase se desarrollaba como si estuvieran siendo gestionados esos saberes pero en realidad no lo estaban... Y otra vez en ambos lados eso se vivía no como un estado normal de cosas sino como un estado dañoso de cosas. Ninguno de los dos estaba contento con ese arreglo sino que ambos se veían forzados a esta situación de interacción vivida como algo que preferían evitar

Nosotros pudimos observar esfuerzos bien dirigidos aunque con algunos problemas a resolver.

En general, la dificultad que aparecía en los talleres - y que nosotros pudimos ver- es que los recursos que fueron orientados tanto a alumnos, docentes, como a otros integrantes de la comunidad y el entorno de una escuela eran presentados en un nivel de abstracción muy altos. Si era el concepto de resiliencia o el concepto de mediación, en ese nivel de abstracción era muy difícil de relacionar sobre todo para los alumnos e incluso, también, para los propios docentes con los procesos concretos que ellos deberían enfrentar cotidianamente. Entonces terminaban persiguiendo a esos recursos que no dejan de ser tales pero -tal vez- estaban presentados a un nivel mayor, distantes de las dinámicas cotidianas para poder ser visualizados como tales no eran percibidos de la manera en que podían ser integrados en la cotidianidad y eso terminaba fracasando.

Eso es lo que nosotros pudimos ver. Insisto no es que no hayamos podido ver todo, vimos algunas cosas. En función de eso se nos ocurrieron sugerencias acerca de cómo abordar el problema de las violencias de las escuelas y tuvimos la audacia de ponerlas por escrito pero son eso, sugerencias, y nada más.

Hay una expectativa muy extendida en los lugares donde pudimos acercarnos y trabajar acerca de que estos son problemas que se resuelven de una vez y para siempre. Se nos reclamaba a nosotros una especie de fórmula mágica para solucionar estos problemas inmediatamente y eso produce una reacción refractaria a cualquier cosa que no sea una solución inmediata al problema. Nosotros podemos equivocarnos y por mucho, pero a nosotros nos da la impresión de que no es un problema que tenga una solución rápida que es más vale una enfermedad grave que exige un largo tratamiento y no un resfrío que se cura con dos o tres pastillas.

En realidad, cuando hicimos algunas investigaciones históricas muestran que hay un largo proceso un poco complejo pero que es un largo proceso por el cual existen estos problemas de integración entre miembros de la comunidad educativa y que tienen que ver con cambios en las relaciones de generación.

Las formas de vinculación entre generaciones se han modificado y los modelos de interacción entre generaciones con buena capacidad instrumental del pasado han ido desapareciendo. Todavía no tenemos los nuevos, es decir, tradicionalmente existían vínculos que permitían la transferencia intergeneracional de conocimiento, de cultura o la relación

intergeneracional de las relaciones más jerárquicas más cuestionables - si uno quiere -desde ese punto de vista pero eran operativas en tanto mecanismos para transmitir o gestionar intergeneracionalmente la cultura y el saber. Esos vínculos posiblemente hayan sido el beneficio de cierta democratización y desjerarquización y- probablemente - todavía no haya modelos equivalentes u homólogos a los anteriores que permitan esa gestión eficaz intergeneracional del saber, de la cultura, de los valores etc. Eso es lo que percibimos como una crisis del sistema educativo y es un proceso que tiene, por lo menos ,30 o 40 años y que no parece poder resolverse con facilidad, lo cual no quiere decir que no haya que presentar algún tipo de resolución de la manera de gestionar esa dinámica pero, probablemente, sea ilusorio pensarla como una resolución inmediata.

Dicho esto alguna sugerencia. Una de las cosas que presentamos como punto de partida es que la violencia, los incidentes de violencia no son nunca hechos aislados, son parte de un proceso o un sistema vincular y eso tiene que ver con pautas de vinculación social dentro de la comunidad escolar y no como un evento específico o particular. Entonces para gestionar esa conflictividad escolar es preciso conocer cómo funciona ese sistema vincular y conocer no quiere decir solamente la percepción intuitiva de lo que está pasando sino algo más. Entonces hay algunas preguntas específicas que a mí me parece que permiten caracterizar ese sistema vincular y son estas: ¿Cómo pautan los actores de la comunidad escolar sus formas de interacción? ¿Qué valores? ¿Qué sistemas de percepción fundamentan? ¿Qué diferenciación hay entre los alumnos? Quizás no hay un consenso homogéneo acerca de cómo debemos forjar las formas de relación dado que los sistemas de percepción pueden tener ambigüedades.

Los alumnos que tienen conflictos en la escuela no se van definitivamente, La escuela es un lugar en el que se está en conflicto pero del que no se desea retirarse totalmente. Se percibe por un lado que es el camino, sobre todo en los sectores que tienen problemas de marginalidad. Es un camino de ingreso a las instituciones integradoras de la sociedad. A su vez se está en conflicto con ese canal, entonces, hay ambigüedades. A veces, esas ambigüedades son el camino a la interpelación de la subjetividad. Ese captar de las ambigüedades permite encontrar un camino de interpelación de subjetividades que son- en principio -refractarias.

Es importante discernir factores contextuales. Es decir, hay factores endógenos que tienen que ver con la existencia de la violencia o de la conflictividad, y hay factores exógenos. A veces esa conflictividad es

importada de afuera y - otras veces- es gestionada desde adentro y a veces hay alguna proporción de las dos cosas. Es importante poder discernir esas dimensiones.

El conocimiento en forma efectiva o instrumental del conocimiento tiene que ver con mecanismos de interpelación de las subjetividades, tanto en el sentido de interpelar para modificar pautas de interacción que suelen ser conflictivas, como para resolver lo que nosotros llamamos "*el problema de la violencia por falta de sentido*".

Al comenzar esta charla decía que la intervención es siempre procesual, que tiene que ver con una dinámica vincular y un nivel histórico, por lo tanto la intervención no es episódica, o no puede ser episódica, es procesual. Es un proceso de readecuación de los vínculos y no de creer que veo el problema, lo resuelvo y me voy. Eso tiene que ver con una estrategia institucionalmente implementada que implica una estrategia a mediano o largo plazo. Por lo tanto tiene que ser orgánica ya que tiene que integrar varios actores de la comunidad escolar.

Hay recursos y técnicas externas que están ahí. Por ejemplo, en la actividad de taller es necesario que sean numerativas. No pueden ser populares a un nivel muy alto de abstracción sino que tiene que establecerse la vinculación concreta entre esos instrumentos y lo que pasa en un lugar específico. Esa mediación tiene que ver con comprender lo que está pasando y eso resume los puntos anteriores. Si uno entiende el tema vincular en relación con la violencia puede entender en qué contexto, de qué forma específica y particular esos recursos abstractos tienen una funcionalidad específica.

Es necesario determinar desde qué lugares se pueden desarrollar las acciones, las actividades. Hay que pensar en liderazgos institucionales., en algún actor específico con alguna estrategia que puede ser más o menos efectiva. El problema de eso no es la iniciativa que es interesante, el problema es que difícilmente esfuerzos aislados logren resolver los problemas que tienen que ver con sistemas vinculares. Y hay otra dificultad y es que los aprendizajes que hace el individuo sino forman parte de una estrategia individual se pierden. Hay personas que tendrán más o menos facilidad para intentar estrategias individuales de resolución de esos problemas. Ahora el problema de esto es que - en general -es una iniciativa aislada y que termina teniendo poca repercusión y - por otro lado- si no forma parte de una estrategia orgánica lo que se aprende de eso se va como persona y no se acumula. Entonces la lógica de cualquier actividad

intencional es justamente acumular intergeneracionalmente e interindividualmente los aprendizajes.

Por otro lado algunas cosas que aparecen en otros casos es que llevar adelante una de estas cosas implica agregar niveles de calificación, es decir estrategias de análisis vincular que podrían ser interesantes y que forman parte, en general del bagaje de los profesionales dentro de las comunidades escolares.

### **Pregunta 1**

*Las mayores situaciones de violencia que se producen en los colegios, no aparecen en los cuadros. En general, notamos con nuestro equipo de DIPREGEP que los directivos minimizan o restan importancia a hechos que, posteriormente, "generan pompas". Al menos, en lo que va de este año, la mayor parte de los problemas surgen de ahí y vos en el cuadro no ponías el tema de la contención, de escuchar, de la comunicación.*

### **Respuesta**

La verdad es que nosotros no lo descubrimos en esta gestión en particular. Lo que sí es que - como cuestión penal- nosotros vimos que los problemas de estigmatización de un conjunto de un grupo de alumnos comunitarios dentro de una comunidad escolar mayor no es un problema para el que existan estrategias sistemáticas de abordaje en la mayor parte de las escuelas que estudiamos,

Si el alumno tiene una estigmatización que pacta (no digo que en la subjetividad de los integrantes de las escuelas sea así) pero de pacto esa situación queda librada a su propia suerte, pasa que producen algún tipo de estallido. Eso si aparece. Tal vez no se percibe que la violencia que emerge tiene que ver con esas dinámicas y no se prevé que ese germen después produce estallidos mayores.

### **Pregunta 2**

*¿Cómo juegan los medios en esta cuestión?*

### **Respuesta**

Nosotros no tenemos datos estadísticos para ver eso. No podría cuantificar. Lo que si hay es una obvia dinámica de los medios que toman los hechos más graves y los presentan como de una frecuencia que no es real. Se puede ver que los robos con violencia o de portación de armas tienen una incidencia bajísima en las escuelas. Muchas veces lo que ocurre en los medios tiene un impacto sobre la percepción de los propios docentes, sobre sus comunidades escolares que creen que eso va a pasar inminentemente en sus escuelas. Es como una especie de psicosis, por ejemplo, de que los apuñalamientos que ocurrieron en una escuela se van a reiterar y expandir por todas las demás y es una percepción que muchas veces no coincide con las probabilidades reales de que eso pase. Pero tiene ese tipo de efecto. Más allá de que eso pase, nosotros no lo pudimos medir.

### ***Pregunta 3***

¿A qué llaman contención institucional?

*Respuesta*

La variable cuantitativa está construida a partir de una serie de preguntas. No las recuerdo puntualmente a todas pero tienen que ver con la sensación que tienen los alumnos de ser escuchados o ser discriminados, en el punto de vista positivo ser escuchados en el punto de vista negativo ser discriminados o injustamente sancionados por parte de los adultos. Ahora hay una manera de técnica de preguntas específicas referidas a esa cuestión, pero en términos generales mide eso.

### ***Pregunta 4***

Acá por ejemplo ante la situación contención, una de las cosas, sobre todo en los niveles de secundaria, que más vemos es que los chicos - cuando tienen alguna cuestión fuera de la escuela - de todas maneras se acercan a ella para que sea la escuela la que contenga. Esto lo vemos a diario. Se acercan a un lugar porque van a tener la contención, van a separar lo que van a actuar en esa situación. Esto fortalece la idea de que van a ser escuchados.

*Respuesta*

Quiero hacer una aclaración. Se dan cuenta que ahí el chico no dice que no se sienten escuchados, dicen lo contrario, que la minoría es la que no se

siente escuchada. No es que la mayoría de los alumnos no se sienta escuchado por sus adultos. Lo que pasa es que en esta minoría se concentra la violencia. Eso es lo que están mostrando los datos. Indudablemente podemos disentir sobre esto que afirmo, pero los datos que nosotros tenemos muestran eso.

### **Pregunta 5**

*Las dinámicas de transformación de las relaciones entre generaciones vienen cambiando por lo menos desde la década del 60 en adelante. ¿Tiene que ver algo con los medios de comunicación?*

### **Respuesta**

No tiene que ver con cambios, con aspectos más generales de la sociedad que no son necesariamente los de la comunidad educativa. Tiene que ver con transformaciones intergeneracionales, de padres e hijos, con procesos de democratización de esos vínculos. Lo que pasa es que la democratización- aparentemente por lo que uno ve- es una situación más compleja de lo que uno en principio cree que ve.

### **Pregunta 6**

*¿Mencionó los talleres como una posibilidad de trabajo, y que estos eran demasiado abstractos?*

### **Respuesta**

A veces yo insisto en que podemos mencionar algunos casos, no quiere decir que todos. Realmente cuando hablamos de la parte cualitativa de la investigación no podemos proponer esos resultados como representativos de todo porque no lo son. Todos los estadísticos si tienen mayor representatividad. Todos los cualitativos tienen menor representatividad. O sea, nosotros no podemos decir todos los talleres en todos estos lugares tienen este problema. Lo que si podemos decir es que cuando los conceptos son planteados en un nivel de abstracción muy alto hay que enfrentar dificultades para ser operativos.

No podemos saber si los talleres que nosotros observamos son representativos de cómo operan en todas partes. Es importante conocer la distinción porque sino parecería hacer un juicio sobre todos los talleres que

no podemos discutir responsablemente, no sabemos qué pasa en todos. Sabemos una de las condiciones que deben darse para que sean funcionales. Eso si sabemos.

### **Pregunta 6**

*¿En ese campo de investigación pudieron observar alguna otra solución que no sean talleres? Algún otro trabajo*

### **Respuesta**

Nosotros no pudimos ver en estas investigaciones otro tipo de estrategias. He leído- no para el caso de la Argentina- sino para casos de otros lugares, relatos de estrategias que no son talleres. Por ejemplo, cuando hay casos que tienen que ver con la violencia relacionada con la estigmatización de algunos actores - lo que en otros lugares se llama "obstinamiento"- hay algunas estrategias específicas que tienen que ver con la neutralización de los líderes negativos- para ponerle un nombre que no es agradable- pero es el que se me ocurre ahora. Es eso- normalmente- cuando hay procesos de estigmatización sobre algunos en los que se concentra la violencia.

Hay un liderazgo que orienta la agresividad del grupo hacia esos estigmatizados. Muchas veces, trabajar sobre la percepción de ese grupo, no del líder solo o aislado sino del grupo en general sobre esas lógicas, sobre los efectos de esas lógicas de agresión y de estigmatización produce la neutralización de ese liderazgo. En dirección a la agresividad de un sector hay otras estrategias y eso se ha mostrado como relativamente efectivo. En la Argentina nunca lo vi pero relatos de experiencia ocurridos en Inglaterra, por ejemplo, muestran que es una manera en que se ha podido neutralizar este tipo de proceso. Hay estrategias que se llaman comunitarias que tiene que ver más con que la violencia viene de afuera hacia adentro de la escuela y que tiene que ver con cómo se posiciona la escuela dentro del sistema de estructuras institucionales, de un barrio, por ejemplo- Tiene que ver con la integración de la escuela a la comunidad y el liderazgo que pueda tener en relación con la comunidad y cómo el ejercicio de ese liderazgo tiende a neutralizar la posibilidad de que algunas traigan esa violencia de afuera hacia adentro.

La escuela tiene que ser percibida como algo distinto. Por lo menos, eso reduce la posibilidad de que la violencia externa ingrese. Insisto que ninguna de esas estrategias es de aplicación universal. Para entender cuál

de esas estrategias es, probablemente, el más efectivo primero hay que discernir cuáles son los procesos que generan violencia dentro de la escuela.

### **Pregunta 7**

*Me preguntaba si también hay algún tipo de estudio hecho sobre la injerencia de la violencia al conflicto, porque al menos por el tratamiento de los medios pareciera que el hecho de que no haya violencia implica que no hay conflicto. En realidad, el conflicto no solo es posible sino que es condición. Una situación conflictiva debe ser puesta en palabras y que debe ser resuelta. A veces me parece que estas cosas no están claras, o son los chicos matándose entre si o es viviendo en un mundo de Disney*

### **Respuesta**

*Efectivamente son dos cosas distintas. Tres diría. Efectivamente conflicto y violencia no son las mismas cosas. A veces el conflicto cataliza como violencia y a veces no. A veces el conflicto es una parte natural de las formas de vinculación social. Puede tener hasta una dimensión productiva, depende como se lo procese digamos -Es decir, la existencia de diferencias en una comunidad escolar genera conflictos, ahora ese conflicto puede ser procesado de manera positiva o puede evolucionar en alguna forma de violencia o de obstruir el proceso de gestión de conocimiento. El conflicto de por si tiene muchas formas.*

### **Pregunta 8**

No se entiende

### **Respuesta**

No me refiero a una comunidad escolar en particular. El sistema educativo tiene variaciones entre provincias y tiene - dentro de si -una serie de recursos, de diversos tipos, algunas políticas, por ejemplo, de mediación, hasta personas que están abocadas a determinadas cuestiones, el observatorio sin ir más lejos. Estos son recursos -si ustedes quieren- están en la periferia de una comunidad educativa. Ahora para que esos recursos sean efectivos en general, tienen que ser incorporados a esa comunidad escolar.

Es muy difícil que un paracaidista que aterriza ahí pueda resolver una cosa que más que una dinámica vincular es cotidiana. La resolución de eso difícilmente pueda ser episódica. La intervención en este tipo de dinámicas tiene que ser procesual, no puede estar en manos de aquellos que gestionan permanentemente esa comunidad. Los recursos tienen que ser incorporados por los mismos gestores a la comunidad, por lo tanto, pueden acudir a los que están por afuera, apropiarse de los recursos y utilizarlos pero no pueden caer desde afuera. La cantidad de recursos es grande si enumerara todo eso sería muy extenso, la verdad no conozco todos pero sé de la existencia de varios.

### **Pregunta 8**

*¿Pudieron en el estudio diferenciar escuelas que utilizan régimen de convivencia con las que no?. Si esto es así, ¿había un efecto distinto?*

### **Respuesta**

No pudimos. Tenemos un problema que es que nosotros podemos desagregar los datos por escuela pero no podemos identificar escuelas en particular. Lo que pasa es que hay escuelas que están codificadas y hay un nomenclador. No coincide bien el nomenclador con la codificación, así que no podemos ponerle nombre y apellido a las escuelas.

### **Pregunta 9**

*Es interesante saber por lo menos desde el estudio institucional si el trabajo sobre gestión de convivencia produce algún efecto...*

### **Respuesta**

Con la colaboración del Ministerio probablemente logremos codificar lo que está encriptado. Lo digo porque es una codificación que hacen en el Ministerio mismo.

### **Pregunta 10**

*¿Entienden el régimen de convivencia como una estrategia de contención institucional?*

*La otra pregunta tiene que ver con otra estrategia y es la de mediación. La estrategia de mediación que tuvo formación de mediadores*

### **Respuesta**

Les puedo mostrar un caso. Justamente eran alumnos que habían ido a un taller de mediación pero no entendían el sentido. Era muy interesante porque nosotros les pedimos a todos que hicieran una lista con los principales problemas del lugar en que vivían y lo que ellos enfrentaban cotidianamente y el problema de la violencia apareció en el diagnóstico de los propios alumnos. Sin embargo, cuando hablaban del taller de mediación al que habían asistido no lograban identificar la utilidad de esos recursos en relación con los problemas que ellos mismos percibían. No es que no percibían el problema de la violencia como tal, que lo habían naturalizado a tal punto que no se podían dar cuenta siquiera de lo que pasaba. No podían ver la utilidad de los recursos que les daban para resolver esas dificultades. Por eso decimos que cuando están presentados a un nivel de abstracción muy alto, sobre todo los alumnos no logran resolver esa distancia entre lo que les pasa y lo que les dice que puede resolver el problema. Insisto pudimos verlo en un caso o en dos pero no alcanza para generalizar.

### **Pregunta 11**

*Pensé que se puede utilizar una relación entre violencia y contexto en sentido. ¿En este campo se pudo hacer una definición de género?*

### **Respuesta**

Nosotros no hicimos estimaciones en este caso en particular por tamaño de la coerción. Podríamos intentarlo pero, otra vez, tenemos el problema de la codificación. Tendríamos que ver la matrícula de esas escuelas. Son datos que podríamos obtener pero para ello deberíamos identificar las escuelas - una por una - en la base de datos sobre violencia y tenemos el problema de la codificación, eso no lo podemos hacer. Les puedo contestar de una manera un poco elíptica. Otra parte de mi investigación es sobre violencia delictiva. Y lo que se puede ver en los datos de violencia delictiva es que a mayor tamaño de la población, mayor es la tasa de delitos. Posiblemente este dato refleja algo de lo que pasa en las escuelas. Posiblemente exista algún tipo de relación pero, por el momento, los datos que tenemos no nos permiten verlo. Sobre géneros, la violencia más frecuente - sobre todo - en los usos de la fuerza física en los varones más que en las mujeres. Aunque

la observación de datos cualitativos muestran que las mujeres dirimen sus conflictos cada vez más con la fuerza física, sobre todo, en las disputas por las parejas.

### **Pregunta 11**

*¿Cómo se planteó la cuestión de integración social? ¿En base a qué cuestionario?*

### **Respuesta**

No me acuerdo de memoria pero igual en el informe del observatorio está. Básicamente tienen que ver con preguntas sobre de si se siente dejado de lado por sus compañeros, si se siente bien con sus compañeros, si se siente bien en la escuela. Tiene que ver con ese tipo de dinámica... ¿Cómo se percibe eso? Mi memoria es frágil pero está todo explicado en el informe que debería estar en la página del Ministerio de Educación, de la Nación

**(\*) Daniel Miguez.** Es Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, Doctor en Antropología por la Universidad de Amsterdam, Investigador del CONICET y de la Universidad de San Martín y profesor de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Ha investigado sobre cultura y marginalidad, particularmente en las áreas de educación, delito y religiosidad popular.