

La violencia escolar en perspectiva histórica

Un análisis de la trayectoria del
fenómeno en escuelas públicas de nivel
medio [Ciudad de Buenos Aires y
Conurbano Bonaerense, 1969-2010]

Autor:

Álvarez Prieto, Natalia

Tutor:

Sartelli, Eduardo

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

Autor: Natalia Alejandra Alvarez Prieto

La violencia escolar en perspectiva histórica

***Un análisis de la trayectoria del fenómeno en escuelas públicas
de nivel medio (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano
bonaerense), 1969-2010***

Tesis para optar por el título de Doctor en Filosofía y Letras

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Director: Dr. Eduardo Sartelli
Co-director: Dr. Peter McLaren

Buenos Aires
Julio de 2015

Índice

Introducción

Capítulo 1: Planteo del problema y diseño de la investigación

Capítulo 2: La sociedad argentina entre 1969 y 2010

Capítulo 3: La disciplina escolar en el nivel medio: de las amonestaciones a la convivencia

Capítulo 4: La violencia escolar en perspectiva histórica (1969-2010)

Capítulo 5: La violencia escolar en tres escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires (1969-2010)

Capítulo 6: La violencia escolar en tres escuelas públicas del Conurbano Bonaerense (1969-2010)

Conclusiones

Anexos

Introducción

El objetivo general de esta tesis es analizar la violencia escolar en las instituciones medias públicas desde una perspectiva histórica. Nos proponemos contribuir al conocimiento del fenómeno y sus transformaciones a lo largo de las últimas décadas. Se trata del primer balance estadístico de largo plazo sobre la situación nacional en relación a la violencia escolar, con todas las limitaciones propias de un estudio que ensaya este ejercicio por primera vez. A pesar de que el tema se ha caracterizado por convocar un número considerable de especialistas y de trabajos, este es el primer intento de mensurar el fenómeno, a lo largo de los últimos cuarenta años y con alcance nacional. Por otra parte, también es la primera investigación que se propone vincular el fenómeno con los cambios de la estructura educativa y de la clase obrera argentina. Por lo tanto, no se trata de medir un fenómeno abstracto sino de observar una transformación, es decir, entender qué proceso concreto se esconde detrás de lo que dio en llamarse “violencia escolar”. De allí que no nos proponemos tanto medir la magnitud del fenómeno sino, más bien, apreciar sus cambios cualitativos.

Como veremos a lo largo de los diferentes capítulos, del análisis se desprenden una serie de aspectos sustantivos. Fundamentalmente, que la violencia escolar no es una cuestión de percepción sino un hecho objetivo. Encontramos como proceso más general una tendencia a la descomposición de la relación escolar. Esa tendencia no es ni la expresión de una nueva concepción de la “convivencia” ni de la aparición de un proceso político de rebelión contra el orden escolar de clases sino, más bien, de la incapacidad de la clase dominante para darle sentido a los procesos educativos dentro del orden existente. Simétricamente, también es producto de la incapacidad por parte de los dominados de resignificar la relación escolar como instrumento de una política de transformación del orden vigente. La violencia escolar aparece, entonces, como la emergencia de contradicciones generales que no encuentran en la relación escolar una resolución positiva. En ese marco, la escuela se transforma en un espacio donde pierde centralidad lo “escolar”; proceso que afecta en forma más negativa a la clase obrera que a cualquier otra. Por ello, esta tendencia a la descomposición se registra con más fuerza y claridad en los establecimientos en los cuales dominan numéricamente las fracciones más pauperizadas de la clase. La relación entre pauperización y violencia escolar, en el sentido antes dicho, se observa nítidamente en estos últimos casos, sin encontrarse ausente necesariamente en otras experiencias.

Para dar cuenta de estos procesos, la tesis se divide en dos partes. En la primera, presentamos el problema, analizamos las transformaciones de la realidad social argentina y examinamos los cambios en la normativa escolar. Es decir, construimos un cuadro general que nos permitirá, en la segunda parte, contextualizar y explicar las transformaciones de la violencia escolar. Dado que ningún estudio parte de cero sino que avanza a partir del conocimiento acumulado hasta el momento, en el **capítulo 1** realizamos, en primer lugar, un exhaustivo estado de la cuestión y damos cuenta del marco teórico desde el cual parte nuestra investigación. Veremos allí que las investigaciones sobre la violencia escolar en nuestro país suelen privilegiar el análisis de las representaciones de los sujetos y los imaginarios sociales construidos en torno a ella. Sin embargo, en tanto esas representaciones no siempre coinciden con el impacto objetivo del fenómeno, se torna necesario profundizar el examen de sus formas concretas. Por otra parte, veremos que los estudios de corte histórico se encuentran aún en una fase muy incipiente, hecho que también confirma la importancia de la tarea aquí desarrollada. En el marco teórico definimos el concepto de violencia, su papel en la historia y su caracterización particular para el caso del ámbito escolar. Luego, damos cuenta de las mutaciones del contexto histórico general que atravesó el país durante el período examinado. Finalmente, presentamos los objetivos, las hipótesis y la metodología de estudio.

En el **capítulo 2** estudiamos la evolución de la estructura social argentina y de las distintas manifestaciones de la violencia social. Tal análisis resulta imprescindible dados nuestros presupuestos teóricos y la hipótesis principal de investigación. Forma parte de nuestros supuestos que la sociedad es una totalidad estructurada por relaciones sociales. Entre esas relaciones, se destacan aquellas que actúan como determinación principal, las cuales dan forma y explican el movimiento de la realidad: las relaciones sociales de producción. De allí que los fenómenos educativos deban comprenderse a la luz de un conjunto de tendencias sociales más generales que exceden el marco escolar. La escuela es una institución capitalista dado que la sociedad en la cual se encuentra lo es. Por lo tanto, también se ve atravesada por las contradicciones de clase propias de ese sistema social. El capítulo se desarrolla del siguiente modo. En primer término, examinamos la evolución de la clase obrera desde fines de la década del sesenta. Analizamos distintos indicadores tales como la evolución del empleo -tasas de

ocupación, desocupación, trabajo registrado y no registrado, etc.-, de los ingresos - composición de los ingresos familiares, salarios, asistencia estatal, etc.- y de una serie de variables socioeconómicas tales como los índices de pobreza. La segunda parte se propone dar cuenta de las transformaciones del nivel medio de enseñanza. Para ello, analizamos las tendencias en la escolarización del nivel a lo largo del período. Examinamos el crecimiento de la matrícula escolar en el largo plazo y la variación de los índices de escolarización de la población. Asimismo, observamos el desarrollo histórico de una serie de variables estructurales del sistema (establecimientos y cuerpo docente). Este análisis nos permitirá caracterizar el marco específico en el cual tiene lugar la violencia escolar. En la tercera y última parte del capítulo analizamos la evolución de la violencia social durante las últimas décadas. Examinamos estadísticas de delitos, población en cárceles, tasas de homicidios y suicidios.

Una herramienta a través de la cual las escuelas regulan los vínculos y los conflictos entre sus miembros es el régimen escolar de disciplina. En el **capítulo 3** analizamos, entonces, la normativa disciplinaria en el nivel medio de enseñanza y sus cambios durante el período. El sistema disciplinario reúne un conjunto de normas - explícitas e implícitas- que establecen las conductas adecuadas e inadecuadas, permitidas y prohibidas, dándole forma al orden escolar. En ese sentido, no se limita al aprendizaje de una serie de reglas explícitas sino que incluye un aprendizaje cotidiano a través de diversos mecanismos. Nos referimos, por ejemplo, a los contenidos curriculares, la disposición de los tiempos y del espacio escolar, etc. En este capítulo, examinamos la “disciplina oficial” establecida a través de la normativa escolar. El objetivo general es dar cuenta del modo en que el “aparato punitivo escolar” se fue modificando a lo largo del tiempo, frente a los cambios de época y a la aparición de nuevos problemas en el ámbito educativo.

La segunda parte de la tesis se sumerge en el análisis empírico de la violencia escolar. En el **capítulo 4** examinamos, desde una perspectiva general, las características y las transformaciones del fenómeno durante las cuatro décadas bajo estudio. Dado que no existen estadísticas oficiales que permitan construir series de largo plazo, empleamos una fuente periodística como insumo principal. Frente a la ausencia de información oficial, los diarios se constituyen en una rica fuente de indagación que permite obtener

una perspectiva general. Cabe aclarar que, al igual que cualquier otra fuente de información, los periódicos presentan ciertos límites que obligan a adoptar una mirada crítica. Por ello, la información es validada a partir de la construcción de una serie de variables de control y de su triangulación con otras fuentes de indagación. A su vez, este análisis es profundizado, más adelante, a partir del trabajo con archivos documentales. El capítulo realiza, en primer término, una presentación descriptiva de la violencia escolar: frecuencias, distribución de los casos por localidad y según tipo de gestión; diferentes formas, protagonistas y motivos. Luego, analiza la evolución del fenómeno a lo largo del período en todo el país y, específicamente, en las dos jurisdicciones bajo estudio -Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense. De ese modo, realizamos una primera aproximación a la escala de la violencia escolar, sus principales formas y características y sus transformaciones a lo largo del tiempo.

En el **capítulo 5** analizamos el fenómeno desde una perspectiva cualitativa, dando cuenta de sus características en las escuelas medias públicas de la Ciudad. En este caso, examinamos los archivos documentales de tres escuelas secundarias públicas. De ese modo, observamos la violencia escolar con un mayor nivel de profundidad. Indagamos, a su vez, si existe una correspondencia entre las tendencias generales observadas antes y la dinámica del fenómeno en los contextos escolares particulares estudiados. El análisis documental es secuenciado de acuerdo a las diferentes etapas que atravesó el país durante el período: la década del setenta, la última dictadura militar, el alfonsinismo, los años noventa y la década post crisis de 2001. El objeto de estudio es examinado, entonces, en su movimiento histórico, observando sus transformaciones en el marco de los cambios sociales y políticos más generales que vivió la sociedad argentina durante las últimas décadas. En el **capítulo 6** realizamos un análisis similar en tres instituciones medias públicas del Conurbano Bonaerense. También en este caso empleamos como fuentes de información los archivos documentales conservados por las escuelas bajo estudio. De esa forma, profundizamos aún más el examen de las características específicas de la violencia escolar en determinadas localidades y contextos institucionales.

Por último, presentamos nuestras conclusiones, en las que realizamos una síntesis y un balance del proceso de investigación desarrollado.

Capítulo 1

Planteo del Problema y Diseño de la Investigación

El propósito general de esta tesis es analizar la violencia escolar desde una perspectiva histórica. En este capítulo, delimitaremos nuestro objeto de estudio y presentaremos las herramientas teórico-metodológicas empleadas para su indagación. En primer lugar, dado que ningún estudio parte de cero sino que avanza a partir del conocimiento acumulado hasta el momento, examinaremos el estado de la cuestión. En segundo lugar, daremos cuenta del marco teórico desde el cual parte esta investigación. En particular, definiremos el concepto de violencia, su papel en la historia y su caracterización particular para el caso del ámbito escolar. Luego, daremos cuenta del contexto histórico general que atravesó el país durante el período estudiado. Una vez desarrollado el estado de la cuestión y explicitados nuestros supuestos teóricos, delimitaremos los objetivos e hipótesis de estudio. Por último, presentaremos la metodología de investigación. Allí, describiremos las técnicas y las fuentes empleadas, sus características particulares y alcances.

1.1 Estado de la cuestión

1.1.1 La construcción de la violencia escolar como objeto de estudio

En nuestro país, la violencia escolar comenzó a delimitarse como un objeto de estudio con entidad propia hacia fines de la década del noventa. A partir de aquellos años, fueron realizándose diversos estudios orientados a conocer las características del fenómeno y a explicar sus causas. En ese contexto, Tenti Fanfani (1999) observaba que las manifestaciones clásicas de la indisciplina estaban siendo sustituidas por formas de desorden de un nuevo tipo. La violencia, extendida en ciertas áreas de la sociedad, comenzaba a expresarse en muchas escuelas, afectando derechos fundamentales de niños y adolescentes. En ese marco, los jóvenes se constituían en víctimas y victimarios de situaciones que atentaban contra su integridad y desarrollo futuro. Según el autor, no se trataba de un fenómeno particular de Argentina sino que también preocupaba a los responsables de las administraciones educativas de la mayoría de los países “desarrollados”. Prueba de ello era la realización por parte de la Unión Europea de una conferencia comunitaria sobre la violencia escolar a fines de 1997. Desde la perspectiva de Tenti, el escenario local no presentaba los signos de deterioro que se conocían en contextos urbanos degradados de Europa y los Estados Unidos. Sin embargo,

consideraba necesario anticiparse, en forma preventiva, desarrollando acciones para conocer las características del fenómeno en nuestro país.

En un sentido similar, en un informe publicado por la UNESCO (2003), Filmus sostenía que el incremento de la desocupación y la pobreza durante la década del '90 se expresaban en un aumento de la anomia y la violencia. Las instituciones escolares eran sometidas entonces a una contradicción para la que no estaban preparadas: intentar incluir a aquellos grupos sociales a los cuales las políticas en otras áreas buscaban excluir. En ese marco, destacaba la aparición de los primeros casos de alumnos armados en las instituciones educativas. Situaciones que rompían la "frontera" que la escuela había construido durante largo tiempo, demarcando un afuera violento en contraposición a un adentro armónico y pacífico. Desde su perspectiva, si bien la violencia estaba presente en la escuela en el pasado -a través de los castigos corporales, la imposición de sentidos y la violencia simbólica-, ya no era la misma en este nuevo siglo. En lugar de ejercerse en nombre de la autoridad escolar, ahora operaba en múltiples direcciones.

Algunos años después, Silvia Bleichmar (2008) también alertaba sobre la aparición y el incremento de nuevas formas de violencia. En ese sentido, señalaba que en el pasado difícilmente se observarían casos como el de Carmen de Patagones, un chico o un padre golpeando a una maestra o un alumno llevando un arma a la escuela para agredir a un compañero. Al respecto, observaba que, a diferencia de las nuevas expresiones de la violencia, en el pasado, los jóvenes protagonizaban formas "infantiles" de violencia. Por esa razón, discutía con quienes planteaban que las nuevas formas de violencia eran solo un cambio superficial de un fenómeno presente desde siempre.

Algunos autores acentúan, precisamente, la presencia permanente de la violencia en el sistema educativo, existiendo diferentes matices en torno a la consideración que realizan sobre la aparición o no de nuevas formas (De Felippis, 2004; Osorio, 2006; Gallo, 2008; Lionetti y Varela, 2008). En ese sentido, uno de los equipos de trabajo con mayor trayectoria en la temática, dirigido por Carina Kaplan, señala que, en realidad, el sistema educativo ejerció prácticas violentas desde su misma constitución histórica. Fundamentalmente, la escuela se encargaría de imponer un arbitrario cultural propio de las clases dominantes así como de naturalizar las diferencias sociales. No obstante,

también existirían otras formas de violencia vinculadas a los procesos de fragmentación y desigualdad social, producto de las políticas impuestas por el “neoliberalismo” durante décadas pasadas. En esas condiciones, caracterizadas por la falta de vínculos y de ligazón social, se debilitarían los mecanismos de autoacción y autocontrol de los sujetos. No obstante ello, ese tipo de violencia sería estadísticamente poco relevante, a pesar de la “sensación térmica” construida por los medios de comunicación, muy superior a la “temperatura” real (Kaplan, 2006 y 2009). Por su parte, Osorio sostiene que la violencia social que “asalta” al orden escolar ha atravesado todas las épocas, los géneros, las clases y las jerarquías. Se encontraría presente desde el nacimiento del sistema educativo y, en términos más generales, en todos los procesos sociales que dieron origen a las organizaciones educativas en nuestro país. Del mismo modo, Lionetti y Varela señalan también que, desde su comienzo, el sistema educativo fue mucho más conflictivo, controvertido y cuestionado de lo que suele suponerse desde el sentido común dominante.

Ahora bien, si se trata de un fenómeno presente desde siempre, ¿cómo es posible interpretar, desde esta perspectiva, que no fue sino hasta hace poco más de una década que comenzó a ser problematizado? Al respecto, Gallo sostiene que la violencia comenzó a resultar inquietante en tanto dejó de ser funcional al proceso educativo. Tal situación estaría determinada, fundamentalmente, por tres hechos: la violencia no sería más un patrimonio exclusivo de los adultos, habrían cambiado sus formas y se registraría un aumento de los “umbrales de sensibilidad” frente a ella. Por su parte, al igual que el equipo de Kaplan, De Felippis afirma que la violencia siempre existió pero que hoy es más visible al ser difundida desde los medios masivos de comunicación. Desde esta posición la violencia escolar es considerada, entonces, como un fenómeno de larga data. En realidad, habría un cambio de sentido que modificaría la percepción de algo que siempre estuvo allí. Cabe preguntarse, entonces, cuál es la entidad específica de la violencia escolar como objeto de estudio si es un fenómeno indistinguible del conjunto de prácticas propias del sistema educativo. Por otra parte, como veremos más adelante, todas estas reflexiones aún aguardan la realización de estudios empíricos que las sometan a prueba.

En relación a las formas de conceptualizar la violencia, diversos autores consideran que no resultaría correcto definirla en un único sentido y en forma

permanente (Kaplan, 2006; Castorina, 2009; Ubieta, 2011). Es decir, la definición conceptual de la violencia debería contemplar su carácter plural y la necesidad de su propia reformulación, acompañando el movimiento de la realidad. En ese sentido, Kaplan sostiene que, en tanto se trata de un fenómeno histórico, no debería formularse una caracterización que descubra en el mundo social las notas “eternas” de la violencia. Por su parte, Castorina señala que las caracterizaciones conceptuales están abiertas a su modificación ante nuevos problemas, siendo las elaboraciones temporales y relativas a un contexto histórico, cultural e institucional. Desde una perspectiva subjetivista, Ubieta sostiene que la violencia se define por su representación ya que no sería otra cosa que lo que es vivido como violento en una cultura determinada. Por lo tanto, su definición sería constantemente variable y relativa a las concepciones subjetivas de los actores. Si bien desarrollaremos nuestra perspectiva en el marco teórico, anticipamos aquí que pensamos la violencia como un hecho objetivo, que puede y debe ser indagado más allá de las representaciones de los actores. El análisis de las subjetividades permite examinar un aspecto parcial del problema: cómo es vivida la violencia por los sujetos, qué representaciones tienen y qué sentido común e ideología montan sobre ella. No puede, sin embargo, hablarnos de su desarrollo por fuera de la conciencia. En segundo lugar, creemos necesario establecer una definición conceptual que permita ver los movimientos de la realidad. Para ello, tal definición no puede estar, al mismo tiempo, en continuo movimiento. Si la realidad cambia de tal forma que su conceptualización ya no es correcta, tendremos que pensar nuevos conceptos para explicarla.

Otro aspecto en discusión gira en torno al alcance de la definición conceptual de la violencia. Según Debarbieux (2002), miembro del Consejo Directivo del Observatorio Internacional de la Violencia en la Escuela y fundador del respectivo Observatorio Europeo, si se expande su definición se corren dos riesgos: ampliar el problema hasta tornarlo impensable o criminalizar comportamientos comunes. Sin embargo, una definición excesivamente limitada excluiría la experiencia de las víctimas, ignorando las denominadas “microviolencias”. Para delimitar la violencia de otros fenómenos que son usualmente incluidos dentro de su órbita, la sociología francesa desarrolló una tipología que es retomada en diversos trabajos locales (Debarbieux *et al.*, 1999; Charlot, 2002; Kornblit, 2008; García, 2010). Allí se distingue entre la *violencia en sentido estricto*, que remite al uso de la fuerza para ejercer el poder o la

dominación, la *transgresión*, entendida como aquellos comportamientos que van contra las reglas de las instituciones, y las *incivilidades*, definidas como las infracciones a las reglas de convivencia.

Vinculado a lo anterior, diversos trabajos hacen hincapié en la necesidad de analizar, en forma conjunta, las distintas manifestaciones de la violencia en tanto éstas se encontrarían estrechamente vinculadas. En ese sentido, De Felippis (2004) define la violencia como el uso de la fuerza, tanto física como psicológica, en contra de un semejante para herir, abusar, humillar, dañar, dominar o perjudicar. Previtali (2008) distingue y analiza la violencia física -entendida como la resistida producción de daño físico-, la violencia simbólica o institucional -aquellos actos que lesionan la integridad cultural de un actor individual o colectivo- y la violencia psicológica o emocional -definida como la producción de un daño emocional al sujeto. Como veremos en el próximo acápite, si bien suelen establecerse definiciones amplias, en general, los trabajos empíricos sobre la violencia analizan solo algunas de sus formas específicas. En especial, las expresiones más visibles del fenómeno: la transgresión a las normas escolares y la violencia física.

Si bien se observan algunas diferencias teóricas en torno a qué es la violencia y de qué modo puede la ciencia aproximarse a ella, existe un importante grado de consenso en torno a la necesidad de diferenciar dos nociones que definirían nuestro objeto de estudio de distinto modo. Nos referimos a los conceptos “violencia escolar” y “violencia en las escuelas” (Osorio, 2006; Kaplan, 2006; Sileoni, 2008; Noel, 2008). De acuerdo a Sileoni, la primera refiere a aquella violencia que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa y la segunda a hechos que tienen a la escuela como escenario. Ejemplos de esta última serían la resolución de conflictos personales dentro de la escuela, la irrupción violenta de personas ajenas a ella o su utilización como territorio de operaciones de narcotraficantes. Dubet (2003), sociólogo francés de gran influencia en nuestro país, sostiene que la violencia en el ámbito escolar procede de varias lógicas. No se reduce solo a la intromisión de la violencia social en la escuela sino que responde, también, a una violencia propia del sistema escolar, violencia proveniente de la paradoja de una escuela masificada que es, a la vez, democrática y meritocrática. En forma similar, Osorio propone redefinir la noción de violencia escolar entendiéndola como violencia social que irrumpe en las escuelas. El

concepto de violencia escolar serviría, en cambio, para definir específicamente los procesos “antidemocráticos” provocados por el sistema educativo.

En lugar de considerar que se trata de dos fenómenos distintos, otros autores sostienen que resulta incorrecto hablar de “violencia escolar”. En ese sentido, Noel (2008) señala que el adjetivo “escolar” introduce una teoría según la cual la escuela tendría que ver en la génesis de los hechos violentos, afirmación que sería solidaria con el supuesto de una escuela “opaca”, es decir, ajena a lo que ocurre en el contexto social. Por el contrario, desde su perspectiva, las escuelas actuarían como prismas que refractan, de maneras particulares, los conflictos provenientes del contexto social mayor. A partir de premisas similares, Kaplan (2006) sostiene que la violencia adjetivada como escolar es una noción ambigua, que puede cumplir funciones sociales de instalación de discursos criminalizantes e individualizantes. Cuando los dos términos son enunciados en conjunto, quedaría instalada la violencia como un atributo intrínseco de la escuela. Desde esta perspectiva, entonces, no existiría una violencia propiamente “escolar”.

Vinculado al punto anterior, al momento de explicar las causas del fenómeno, distintos autores sostienen que las escuelas procesan de maneras particulares las problemáticas sociales que están en su origen. De esa forma, la escuela actuaría como una caja de resonancia de la violencia y el conflicto social. Sin embargo, más allá de la referencia al contexto social, suelen ser objeto exclusivo de observación una serie de variables internas a la institución escolar. Entre ellas se encuentra, por ejemplo, el denominado “clima escolar” (Signorelli, 2002; Blaya *et al.*, 2006; Beech y Marchesi, 2006; Kornblit, 2008; Castro Santander, 2009; Debarbieux y Blaya, 2009). Según Debarbieux y Blaya, el “clima” es la calidad general de la escuela que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa. Desde su perspectiva, las investigaciones mostrarían que ese clima influye de manera decisiva en la generación de situaciones de violencia. Por su parte, Kornblit toma como observables del “clima social escolar” las percepciones de los alumnos en torno a su vínculo con los docentes y con la institución escolar (la valoración que se tiene de ellos, el diálogo, la comunicación, la integración, la participación, la intervención de los docentes para resolver los conflictos y el nivel de “autoritarismo”). En coincidencia con las observaciones de Debarbieux y Blaya, la

autora sostiene que los climas favorables, en los que se propicia el diálogo y la participación de los estudiantes y se minimizan las prácticas docentes “autoritarias”, disminuyen en gran medida la frecuencia de las situaciones violentas. Además de las percepciones sobre las relaciones dentro de la escuela, Beech y Marchesi incluyen dentro del clima escolar la valoración de las normas de la institución, la participación de los alumnos en su elaboración y en la resolución de los conflictos y el grado de orden escolar existente. Desde su perspectiva, una buena convivencia escolar, exenta de conflictos y violencia, requiere un contexto signado por un clima integrador y respetuoso. En el mismo sentido, Signorelli considera que un buen clima en el aula resulta imprescindible para prevenir la violencia, siendo ambos, además, determinantes del rendimiento escolar de los alumnos. En relación con este último punto, Castro Santander sostiene que el microclima de cada escuela es el elemento de mayor peso a la hora de evaluar los rendimientos. En ese sentido, afirma que en las escuelas en las que hay un buen clima afectivo, con una convivencia armónica y sin peleas, los alumnos aprenden más.

Otra problemática señalada algunas veces entre las causas de la violencia escolar es la denominada “crisis de la autoridad docente” (Noel, 2008; Bianchi, Pomes y Velasquez, 2008; Gallo, 2008). Gallo sostiene que su origen debe buscarse en la democratización de las relaciones entre generaciones acaecida desde los años ´60. Por su parte, Noel plantea que un elemento decisivo habría sido la transformación de la “clientela escolar”, a partir del ingreso de los “sectores populares” al sistema educativo. Desde su perspectiva, el sistema fue incorporando más y más alumnos, provenientes de sectores sociales diversos, algunos de los cuales pasaron por procesos de socialización alternativos a los que la escuela supone y espera. Si bien estas explicaciones retoman algunos aspectos del contexto social para dar cuenta de la violencia, también ponen el énfasis en las dinámicas institucionales. Del mismo modo que los estudios sobre el “clima escolar”, esta perspectiva se monta sobre un presupuesto subyacente, a saber: que, en su seno, la escuela puede torcer -en mayor o menor medida- el rumbo que le imprime el devenir del contexto social más amplio.

Hasta aquí intentamos dar cuenta de los aspectos más salientes de las caracterizaciones teóricas sobre la violencia escolar. Cabe preguntarse ahora por las

investigaciones empíricas realizadas, de manera que podamos realizar un balance sobre el estado de avance del conocimiento científico sobre el fenómeno en cuestión.

1.1.2 Los estudios sobre la violencia escolar

Si nos preguntamos, entonces, ya no por la conceptualización de la violencia escolar sino por la forma en que ha sido estudiada, observamos un importante acervo de investigaciones orientadas a analizar la perspectiva de los actores, sus representaciones y percepciones. En general, se trata de estudios que emplean metodologías cualitativas, entre los que se destacan las etnografías y los estudios de casos. Por el contrario, pocos trabajos analizaron la dimensión, la extensión y la evolución empírica de la violencia en las escuelas de nuestro país. En relación a este último punto, encontramos muy pocos estudios históricos de largo plazo, los cuales, a su vez, fueron realizados en espacios localizados. Este hecho, sumado a la inexistencia de estadísticas oficiales de largo alcance,¹ reafirmó la importancia de llevar a cabo la presente investigación, aspecto que desarrollaremos en el siguiente apartado.

Veamos ahora los aspectos más salientes de las investigaciones desarrolladas hasta el momento.

I. Representaciones y percepciones de los sujetos en torno a la violencia.

Estudios cualitativos

Entre los estudios cualitativos sobre la violencia escolar, encontramos un conjunto importante de investigaciones etnográficas que combinan diversas técnicas de indagación: observación -participante y no participante-, entrevistas y análisis documental (De Felippis, 2004; Oviedo de Benosa, 2004; Maldonado, 2005; Bianchi, Pomes y Velasquez, 2008; Noel, 2008; Previtali, 2008; Ruggiero, 2009).

Dentro de las investigaciones para el nivel primario se encuentra el trabajo de Noel, realizado durante dos años y medio en tres escuelas públicas de barrios

¹Desde el 2005, un año después de su creación, el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas realiza encuestas a una amplia muestra de alumnos de escuelas medias públicas y privadas. No obstante, persiste el problema de la falta de datos estadísticos que reúnan la información sobre hechos de violencia escolar, dispersa en diferentes dependencias estatales.

“populares” de la provincia de Buenos Aires. Todas ellas compartían la particularidad de ser calificadas como violentas por vecinos y agentes del sistema escolar. A partir de las observaciones y entrevistas realizadas, el autor observaba que no existía una correspondencia mecánica entre el grado de conflictividad en los establecimientos y el existente en su entorno social. Por el contrario, los conflictos sociales eran procesados de acuerdo a las características particulares de cada institución. Entre los factores más importantes para realizar esa modulación, destacaba los mecanismos de construcción de la autoridad. Allí donde los agentes del sistema escolar estaban convencidos de la legitimidad de su autoridad, las impugnaciones eran mucho menos efectivas. Asimismo, aquellas escuelas donde buena parte del plantel docente llevaba muchos años de permanencia, de modo tal de hacer posible la construcción de vínculos más sólidos, mostraban niveles mayores de legitimidad. Sin embargo, todos estos mecanismos de construcción de legitimidad rara vez se inscribían institucionalmente, de manera que la autoridad funcionaba de forma relativamente carismática y personalizada.

Por su parte, Oviedo de Benosa realizó un estudio etnográfico en una escuela primaria pública de San Luis a la que asistían “sectores populares marginados”. Allí, analizó la representación social del conflicto presente en las prácticas escolares, tanto en forma manifiesta como oculta. Entre sus conclusiones destacaba que pensar el conflicto como algo negativo obstruía los mecanismos de negociación y mediación, necesarios para atenuar la violencia. También para el nivel primario, pero tomando como objeto de estudio una escuela privada (católica), Ruggiero desarrolló un estudio antropológico en una institución de la Ciudad de Buenos Aires. Se propuso indagar las relaciones que los chicos establecían entre sí y las representaciones que los maestros tenían respecto a ellas. A partir del trabajo de campo realizado, la autora señalaba que los maestros omitían con frecuencia los conflictos entre los alumnos. De esa manera, favorecían interacciones tendientes a excluir a algunos de ellos.

Para el caso del 3º ciclo de la EGB, De Felippis realizó un estudio en cinco escuelas de tres zonas diferenciadas de La Matanza. A partir del empleo de diversas técnicas de investigación -observación participante, entrevistas y análisis de cuadernos de comunicados, notas de padres y maestros, y libros de actas- analizó los conflictos y, específicamente, el rol de los docentes en su tratamiento. En consonancia con lo hallado por Ruggiero, observó que los conflictos se veían agudizados debido a la prescindencia

por parte del cuerpo docente. Diferentes investigaciones realizadas en el nivel medio también destacan esta correlación entre la violencia y los modos de intervención institucional. Entre esos estudios se encuentra el de Maldonado, realizado en una escuela pública de Córdoba, a través de la observación y entrevista a alumnos de un curso que transitaba de 5° a 6° año. A partir del trabajo de campo, la autora indicaba que buena parte de los casos de violencia podían encuadrarse como conflictos de tipo emocional -entre los que destacaba el noviazgo-, los cuales solían ser minimizados por docentes y directivos. También en la provincia de Córdoba, el trabajo etnográfico de Previtali se propuso analizar, en dos escuelas medias públicas, las dinámicas y estrategias escolares que se desarrollaban ante situaciones de violencia. Las observaciones etnográficas fueron acompañadas de encuentros y charlas con directivos, docentes, preceptores y alumnos. A partir de ese trabajo, la autora observaba que, si bien la realidad social excedía la particularidad de cada institución, ésta se dejaba afectar por las estrategias y dinámicas propias de cada colegio. A su vez, dichas estrategias variaban en función de las representaciones de los docentes respecto a qué era violento y qué no, de la trayectoria institucional, las herramientas de las que disponían y los sectores sociales de los que provenían alumnos y profesores.

Como puede observarse, tal como señalábamos en el apartado anterior, buena parte de los estudios, tanto para el nivel primario como para el secundario, explican la violencia a partir del análisis de factores institucionales (crisis de la autoridad y negación del conflicto por parte de docentes y directivos). Por el contrario, pocos trabajos toman en consideración variables de contexto. Entre ellos se encuentra el realizado por Bianchi, Pomes y Velasquez, quienes llevaron a cabo una investigación etnográfica en tres instituciones públicas de Comodoro Rivadavia -provincia de Chubut- durante 2006. Las autoras señalaban que, en un contexto de competitividad, flexibilidad e identificación mediante el consumo, la violencia se constituía en el sustrato cotidiano sobre el cual se forjaba la subjetividad de los niños y jóvenes. El Otro se transformaba en alguien prescindible, en un potencial competidor. Asimismo, observaban que las identificaciones entre los adolescentes giraban principalmente en torno al barrio, el cuadro de fútbol y el estilo que asumían a partir de los consumos. El barrio se hacía presente en la escuela a partir de actitudes que los alumnos reproducían, con hechos de violencia que desbordaban lo escolar y que hundían sus raíces en los conflictos

originados allí. Por otra parte, observaban un proceso de deslegitimación de la autoridad escolar al tiempo de una convivencia de normas y valores dispares entre los adultos y entre éstos y los jóvenes. Sin embargo, no se trataba de un proceso homogéneo. Aquellos adolescentes cuyos contextos sociales habían sido más fuertemente afectados durante las últimas décadas, desconocían el lugar institucional de la escuela en tanto sus posibilidades de realización personal no incluían el horizonte que los saberes escolares proporcionaban. En el caso de los alumnos provenientes de las capas medias, la erosión de la legitimidad se anclaba en las formas de ejercicio del poder, sin cuestionar la estructura en sí misma. A su vez, los problemas más significativos y las escaladas de mayor violencia se daban en el primer caso, es decir, estaban vinculadas a la erosión de la legitimidad de la estructura institucional.

A este corpus etnográfico de investigación se suma otra numerosa serie de estudios cualitativos, realizados a partir de diversas técnicas de investigación (entrevistas, cuestionarios y grupos focales) y abocados, en su mayor parte, a analizar la perspectiva de los actores sobre la violencia y sus formas simbólicas de expresión (Sánchez, 2007; Bracchi y Gabbai, 2009; García, 2009; Kaplan, 2009; Mutchnick, 2009; García, 2010; Di Napoli y Eyharchet, 2013; García y Peón, 2013; Kaplan, 2013; Mutchnick y Silva, 2013). Entre ellos, Sánchez llevó a cabo un estudio de caso en una escuela del 3° ciclo de la EGB, ubicada en un barrio suburbano de la ciudad de Mar del Plata. Allí, la autora analizó cómo concebían la violencia los docentes y los alumnos. Para los primeros, eran determinantes de la violencia -en orden de importancia- la familia, la personalidad, la modalidad de interacción, la situación socioeconómica y la institución escolar. En cambio, para los alumnos, la personalidad y la modalidad de interacción se ubicaban en primer término, seguidas por la situación socioeconómica, la institución escolar y la familia. Para el nivel medio de enseñanza, el equipo de investigación dirigido por Kaplan realizó diversos trabajos en los que fueron analizados los aspectos simbólicos y las emociones que se ponen en juego frente a situaciones de violencia. En su libro “Violencia escolar bajo sospecha” (2009), los miembros del equipo presentaron algunos resultados de una investigación desarrollada en 16 escuelas públicas de cuatro ciudades -La Plata, Río Gallegos, Salta y Ciudad de Buenos Aires. En ese contexto, entrevistaron a directivos, docentes y estudiantes y aplicaron un cuestionario a un total de 663 alumnos que cursaban los últimos años de la escuela

secundaria. Desde una perspectiva vinculada a los aportes teóricos de Norbert Elías, sostienen como hipótesis general de trabajo que, a mayores condiciones de posibilidad de instituir lazos sociales, mayor también es la posibilidad que el individuo genere conductas autoaccionadas y formas de vínculo social ligadas al respeto mutuo y al reconocimiento de la autoridad.

En ese contexto de investigación, Bracchi y Gabbai indagaron la trayectoria social y educativa de los estudiantes en relación a una serie de cuestiones vinculadas a sus percepciones sobre la violencia en las escuelas. Observaron que cuanto más valor y sentido tenía la escuela para los estudiantes, éstos mostraban una mayor autorregulación de sus conductas. Asimismo, la confianza en la escuela, vinculada en gran medida a la permanencia de los estudiantes en ella, contribuía al desarrollo de ese proceso. Es decir, estar en la escuela y encontrarle un sentido permitirían confiar en esa institución, posibilitando la autorregulación y, por lo tanto, las condiciones para convivir con los otros. Por su parte, García abordó los sentidos de la violencia desde la perspectiva de los estudiantes, buscando dar cuenta de las tipificaciones que éstos realizaban sobre el par violento/no violento. El autor observó que las adjetivaciones sobre lo violento se focalizaban sobre los comportamientos de mayor gravedad (portación de armas, agresiones físicas, robos y amenazas) así como en los insultos entre docentes y estudiantes. Sin embargo, esas prácticas eran menos habituales si se las comparaba con otras formas de violencia. Retomando una tipología establecida por Bernard Charlot - pedagogo francés- señalaba que mientras que las situaciones mayormente tipificadas como violentas por los estudiantes eran aquellas que se daban *en* la escuela, las más usuales eran las violencias *hacia* ella.² Finalmente, la violencia *de* la escuela era la menos percibida por el estudiantado. Desde su perspectiva, tal fenómeno sería un producto del ejercicio de la violencia simbólica por parte de las instituciones educativas, legitimada y naturalizada por los actores educativos. En un trabajo posterior (2013), Kaplan indagó dos dimensiones ligadas a la emotividad en la vida escolar: el miedo a morir joven y el miedo a ser excluido. A partir de testimonios recogidos en entrevistas grupales a estudiantes de escuelas públicas de la Ciudad de La Plata, observó que los

²Bernard Charlot distingue tres formas de violencia: la violencia *de* la escuela, la violencia *en* la escuela y la violencia *hacia* la escuela. La primera refiere a la violencia ejercida por la institución escolar, la segunda a la irrupción de hechos violentos que tendrían su origen en el espacio exterior y la tercera a la violencia dirigida hacia los agentes y la infraestructura escolar (Charlot, 2002).

propios jóvenes “subalternos” se estigmatizaban entre sí. Internalizaban, de ese modo, sentimientos de inferioridad, de vergüenza y de auto-humillación. Vinculado a ello, en el mismo trabajo, Mutchinick y Silva analizaron las relaciones de humillación entre alumnos secundarios, estudiando dos cursos de 2º año de dos escuelas públicas urbanas de Buenos Aires. Allí, las autoras observaron que la humillación era un modo de relación habitual en la vida escolar, en buena medida naturalizado por los estudiantes.

En suma, hasta aquí hemos dado cuenta de un conjunto de investigaciones sobre las representaciones de los sujetos en torno a la violencia. Pudimos observar que, en términos generales, el énfasis es puesto en el estudio de las dinámicas institucionales. Cabe ahora preguntarse por las investigaciones más amplias que buscaron establecer un estado de situación más general.

II. Caracterizaciones más generales del fenómeno. Estudios cuantitativos

A partir de metodologías cuantitativas de investigación, otra serie de estudios se propuso indagar las distintas formas y la dimensión de la violencia escolar (Fundación Poder Ciudadano, 1998; Castro L. y Fernández Conti, 2003; Pedro, D., 2004; Beech y Marchesi, 2006; Adaszko y Kornblit, 2008; Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008; Míguez y Tisnes, 2008; OAVE, 2008, 2010, 2013). Uno de los primeros trabajos en nuestro país fue desarrollado a fines de la década de los noventa por la Fundación Poder Ciudadano. En el marco de esa investigación, fueron encuestados 92 directores de escuelas del Conurbano Bonaerense, primarias y secundarias, de gestión pública y privada. De acuerdo a los directivos, las situaciones de violencia habían aumentado respecto del ciclo lectivo anterior y eran cada vez más frecuentes los hechos protagonizados por alumnos. Destacaban la presencia de armas, las peleas en los recreos, la venta de marihuana en los baños, los golpes de puño entre los alumnos y con los profesores, las agresiones verbales y la discriminación.

En una escala más amplia, un equipo de trabajo dirigido por Kornblit encuestó durante 2006 a una muestra de 4.971 alumnos de 85 escuelas medias públicas ubicadas en 21 provincias. A partir de esa labor, los autores encontraron un alto porcentaje de actos de hostigamiento -transgresiones a las normas e “incivildades”- y un porcentaje

menor de violencia “propiamente dicha”.³ Sin embargo, su objeto de estudio específico fueron las percepciones de los alumnos sobre la violencia. A partir de esa indagación, observaron que los “climas sociales escolares favorables”, que propiciaban la integración de todos, eran correlativos con menores niveles de violencia percibidos. Asimismo, el equipo analizó las estadísticas de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Utilizaron la base del Operativo de Evaluación de Finalización del Nivel Secundario del año 2000, compuesta por una muestra de 134.002 alumnos de 5° año (y 3° de polimodal). En aquel contexto, el cuestionario interrogaba a los alumnos sobre una serie de frases con las que tenían que expresar su nivel de acuerdo: “los alumnos se llevan bien con los profesores”, “los profesores muestran interés por el progreso de los alumnos”, “si necesito ayuda, mis profesores me la dan”, “mi escuela es un lugar donde hago amigos fácilmente”, “me roban cosas”, “pensé que otro alumno podía lastimarme”, “a algunos de mis amigos les robaron cosas”, “algunos de mis amigos fueron lastimados por otros alumnos”,⁴ entre otras. El equipo observó que la variable “relación docente-alumno” incidía con mayor fuerza que las restantes en las manifestaciones de violencia. En ese sentido, señalaban que la violencia era un aspecto del “malestar estudiantil” vinculado con expectativas no cumplidas con respecto a la institución escolar y a los docentes. Por otro lado, los autores encontraron ciertas diferencias vinculadas a los estratos socioeconómicos a los que pertenecían los alumnos. Las escuelas de “nivel bajo” registraban niveles mayores de violencia, siendo allí la “corporalidad” una forma más extendida de expresión de las emociones. Por su parte, las escuelas de sectores sociales “altos” tenían mayores niveles de conflictividad en la relación entre docentes y alumnos pero que adquiriría otras características, ya no físicas, sino vinculadas a actitudes de insatisfacción y crítica. No obstante, se trata de conclusiones parciales en tanto solo dan cuenta de algunas formas limitadas de violencia entre alumnos (robos y agresiones físicas). Por otra parte, las preguntas del cuestionario empleadas referían exclusivamente a las relaciones entre docentes y estudiantes y al “clima” en la escuela, sin tomar en consideración otras dimensiones de análisis. Cabe preguntarse si las variables consideradas como las causas de la violencia no se encontraban, en realidad, determinadas por otros factores que no

³Los autores retoman la tipología francesa, mencionada antes, que distingue la *violencia en sentido estricto*, la *transgresión* y las *incivildades*.

⁴Las últimas cuatro frases hacían referencia al último mes, al momento de realizarse la encuesta.

son fuente de indagación. En ese sentido, ¿no será el contexto social más general el elemento que explica el denominado “clima” escolar y la relación entre alumnos y docentes?

Continuando el análisis de los estudios de más largo alcance, encontramos una serie de trabajos coordinados por organismos estatales. Dentro de los estudios para el nivel primario, se encuentra el trabajo dirigido por Castro y Fernández Conti, realizado en el marco de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Allí, los autores emplearon un grupo de indicadores del cuestionario realizado a directivos durante el Operativo Nacional de Evaluación del año 2000. A partir de esa labor, observaron que la indisciplina se encontraba mucho más extendida que la violencia. Para el nivel medio de enseñanza, el trabajo coordinado por Pedro, bajo la órbita del Ministerio de Justicia, Seguridad y DDHH de la Nación, analizó las situaciones de violencia en escuelas de la Capital Federal durante 2002. Dicha investigación fue realizada a partir de la aplicación de encuestas a una muestra probabilística por conglomerados de alumnos de entre 14 y 20 años de escuelas públicas y privadas. Los resultados mostraron que los conflictos eran frecuentes y que éstos se manifestaban en su mayor parte en forma de peleas físicas y hechos de vandalismo.⁵ Por otra parte, un porcentaje no desdeñable de alumnos (13,5%) reportaba que sus compañeros ingresaban armas a la escuela. Al igual que otros estudios mencionados antes, los autores observaban que las situaciones de violencia tendían a disminuir cuando los adultos (docentes y directivos) intervenían y desarrollaban acciones tendientes a generar espacios de escucha y diálogo con el alumnado.

También para el nivel medio, la Organización de Estados Iberoamericanos llevó a cabo una investigación sobre la convivencia escolar en nuestro país, coordinada por Beech y Marchesi. El estudio fue realizado en cuatro localidades -CABA, Conurbano, Tandil y Rafaela-, mediante la realización de un cuestionario a 5.110 alumnos de 48 escuelas públicas y privadas. En ese contexto, los autores analizaron las relaciones en el interior de las escuelas, los modos de elaborar los sistemas de convivencia y cómo éstos eran experimentados por los alumnos. En relación a los conflictos, más de la mitad de

⁵Estas observaciones son coincidentes con numerosas investigaciones que encuentran que las peleas físicas y el vandalismo son las formas de violencia más frecuentes. Como veremos en la segunda parte de esta tesis, también nosotros encontramos que se trata de dos de las expresiones más comunes de la violencia escolar.

los estudiantes indicaba que habían aumentado durante los últimos años. Sin embargo, los autores consideraban que la situación no era tan grave como parecía desde el sentido común dado que los niveles de agresión eran percibidos como relativamente bajos. En cuanto a las relaciones con el cuerpo docente, entre un 87% y un 95% de los estudiantes afirmaba no haber sido víctima de maltrato nunca o en muy pocas ocasiones. No obstante, solo un 4% afirmaba que acudía a los profesores frente a algún problema. A partir de esas observaciones, concluían que establecer una buena relación con los docentes no suponía entablar un vínculo tan fuerte como para solicitarles su ayuda.

A nivel nacional, el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas - OAVE- publicó tres informes de encuestas realizadas a alumnos de escuelas medias, públicas y privadas (2008, 2010 y 2013).⁶ Los informes de 2008 y 2010 contaron con una muestra representativa -estratificada y por conglomerados- de alumnos de escuelas estatales y privadas (35.000 aproximadamente), de 9º año de la EGB (y 2º de la escuela media) y de 3º del Polimodal (y 5º año de la escuela media). Allí, el OAVE advertía una mayor incidencia de la violencia en el caso de los varones y en EGB3 (más que en Polimodal). También observaba una disminución de la problemática mediante la intervención de los docentes en los conflictos. En el caso del relevamiento del año 2010, el Observatorio trabajó con una muestra mayor de alumnos de 2º y 3º año (50.000 estudiantes de 2.000 escuelas) y con la totalidad de la población de alumnos de 5º (277.959 de 7.309 escuelas). En ese caso, encontró que la mayor parte de los estudiantes no consideraban que en su escuela hubiera violencia. Observó, a su vez, un mayor reporte de malos tratos en alumnos de población “vulnerable”. En cuanto a la “violencia propiamente dicha”, mientras que en el ciclo básico se registraba un mayor porcentaje entre la población “no vulnerable”, en el ciclo superior esa tendencia se invertía. Cabe destacar que el eje de los relevamientos realizados por el OAVE es el análisis de las representaciones de los alumnos sobre la violencia. Un hallazgo interesante del organismo es que esas percepciones no muestran una relación directa con los datos que se obtienen de la indagación sobre los hechos de violencia en sí mismos. En este último caso, los porcentajes son significativamente más elevados. De allí que podamos inferir la naturalización de las distintas formas de violencia que hace que éstas no sean percibidas como tales.

⁶Los relevamientos se llevaron a cabo en forma conjunta con los Operativos Nacionales de Evaluación, realizados por la DINIECE.

Por su parte, Míguez y Tisnes, miembros del Observatorio como equipo técnico por la Universidad Nacional de General San Martín, buscaron establecer los niveles de violencia en las escuelas del país. Para ello, emplearon las bases de datos resultantes de los cuestionarios complementarios a las pruebas de calidad educativa aplicadas por el Ministerio de Educación en 2000 (6º/primaria y 5º/media) y 2005 (9º/EGB y 5º/media). Como vimos en el estudio de Kornblit, allí se interrogó a los alumnos solo en relación a dos formas de violencia: los robos y las agresiones físicas.⁷ Entre sus conclusiones, los autores destacaban que la mayoría de los hechos violentos en las escuelas no consistían en formas graves de abuso. No obstante, en algunos establecimientos, las victimizaciones superaban el 50%. Por otra parte, observaban que la violencia se concentraba principalmente entre los alumnos con menores niveles de “integración escolar”. Si bien consideraban la “condición social” del alumnado como un factor secundario, la investigación mostraba que los casos de violencia más extrema se concentraban entre la población más “vulnerable”. Otro hallazgo importante fue que las tasas de no respuesta eran mayores en estos casos, develando cierta resistencia a exponer las situaciones de victimización ante las autoridades.

A nivel internacional, los distintos Observatorios sobre la violencia en las escuelas vienen desarrollando desde hace más de una década estudios de escala sobre la problemática (Debarbieux *et. al.*, 1999; Debarbieux, 2002; Debarbieux y Blaya, 2009; Abramovay y Das Graças Rua, 2002; Abramovay, 2005; Blaya, 2006;). A partir de esa labor, Abramovay -coordinadora del observatorio de Brasil- observaba que los jóvenes latinoamericanos, y especialmente los de edades comprendidas entre los 15 y los 24 años, constituían la franja de población más expuesta a la violencia, ya sea como víctimas o como agentes. En el ámbito escolar, la violencia y el deterioro de las relaciones perjudicaban la calidad de las clases y el desempeño académico de los alumnos. De hecho, desde su perspectiva, la violencia era uno de los factores que más peso tenía en la baja calidad de la enseñanza. Junto con Das Graças Rua, en un trabajo previo llevado a cabo en el marco de la UNESCO en 14 capitales de estados de Brasil, las autoras realizaron encuestas a 33.655 alumnos, 3.099 profesores y 10.255 padres.

⁷Las preguntas del cuestionario seleccionadas por Míguez y Tisnes fueron: ¿te robaron algo?, ¿algunos de tus amigos fueron lastimados por otros alumnos?, ¿pensaste que otro alumno podría lastimarte? (cuestionario del año 2000); ¿te han robado algo por la fuerza o con amenazas de lastimarte de alguna manera?, ¿alguna vez viste a un alumno agredir físicamente a otro alumno? y ¿has llevado alguna vez a la escuela armas de fuego como un revólver o una pistola? (cuestionario del año 2005).

También llevaron a cabo entrevistas individuales y en grupos focales. A partir de ese trabajo, observaron una serie de situaciones capaces de desencadenar hechos de violencia: medidas disciplinarias, actos agresivos entre alumnos y profesores, daños físicos a la escuela y reglas de organización poco explícitas. Otros factores influyentes eran la carencia de recursos humanos y materiales, la insuficiencia de los salarios de profesores y funcionarios, la falta de diálogo entre las personas que componen el ambiente escolar y la escasez de interacción entre la familia y la comunidad educativa.

Para el caso europeo, Blaya -directora hasta el año 2009 del Observatorio de la Violencia Escolar- desarrolló un trabajo orientado a comparar el clima y la violencia en centros de Educación Secundaria de dos regiones del sur de España y Francia (Andalucía y Marsella). Para ello, trabajó con una muestra de nueve escuelas, en zonas poblacionales de “bajo” o “medio-bajo” nivel socioeconómico, encuestando a un total de 1.788 estudiantes. Allí, la autora observó que un conjunto amplio del alumnado se encontraba extremadamente insatisfecho con el clima escolar y consideraba que en su escuela había mucha violencia, especialmente en el caso francés. Desmintiendo la idea de que la violencia escolar era un fantasma, los datos mostraron, además, que los escolares que la padecían eran los que se sentían más inseguros en la escuela. También en el marco del Observatorio Europeo, Debarbieux analizó los datos recolectados a través del software SIGNA (censo de situaciones violentas en centros educativos llevado a cabo por el Ministerio de Educación de Francia) y los comparó con las encuestas de victimización realizadas por su equipo durante más de 10 años. El autor encontró que la violencia escolar era una realidad cotidiana, compuesta especialmente por pequeñas victimizaciones (“microviolencias”). Violencias menos espectaculares pero cuyas consecuencias eran sumamente importantes, tanto sobre las personas como sobre las instituciones y los lazos sociales. En ese sentido, Debarbieux advertía sobre dos “trampas” que había que sortear: por un lado, caer en la exageración, creyendo que los casos excepcionales y resonantes eran habituales, y, por otro, restarle importancia a esas formas más “sutiles” pero mucho más extendidas.

El balance realizado a lo largo de este apartado indica que, al igual que los estudios cualitativos, las investigaciones macro sobre la violencia escolar en nuestro país muestran una fuerte tendencia a estudiar la percepción que tienen de ella los

sujetos. En cuanto a los factores explicativos, priman también las dinámicas institucionales, aún cuando en muchos casos aparecen algunos indicadores de la correlación entre la violencia y el contexto social más amplio. Por el contrario, los estudios internacionales hacen un mayor hincapié en la necesidad de comparar el campo de las representaciones con el de las situaciones concretas de violencia. Desde nuestra perspectiva, avanzar en esta segunda línea resulta sumamente importante dado que la violencia no siempre es percibida como tal por los sujetos que la ejercen y/o padecen.

III. La disciplina y la convivencia escolar como mecanismos de regulación de los conflictos

En este apartado, haremos una mención particular a los estudios sobre la disciplina escolar en tanto se trata de una temática vinculada a nuestro objeto de estudio. La disciplina actúa como una herramienta pedagógica a través de la cual las escuelas regulan y ordenan las conductas y las relaciones en su seno. También es uno de los dispositivos mediante los que procesan los conflictos y la violencia. Dentro de ese campo de estudios, en uno de los primeros trabajos realizados, Narodowski analizó más de 14.000 partes de amonestaciones entre 1976-1988 en un bachillerato de la provincia de Buenos Aires (Narodowski, 1993). El autor observó allí que, con la reapertura democrática, las sanciones habían aumentado abruptamente. Al respecto, sostenía como hipótesis que, con el cambio de régimen, las escuelas habían pasado a contener dentro lo que antes mantenían afuera. Si con la dictadura las conductas eran controladas a través de la violencia política general, con la democracia los instrumentos empleados por las escuelas habían pasado a ser los específicos de la normativa educacional. Por otra parte, en relación al “aprendizaje de la disciplina”, Narodowski señalaba que el sistema de amonestaciones producía sujetos que calculaban costos y beneficios, especulativamente. En el contexto de sociedades donde predominaba la especulación económica y financiera, esa “calculabilidad de las amonestaciones” aparecía como un saber central cuya significatividad social iba mucho más allá del ámbito escolar. Por su parte, durante 1996, Tenti Fanfani indagó los registros disciplinarios de 12 colegios secundarios - públicos y privados- de la Ciudad de Buenos Aires (Tenti Fanfani, 1999). También encuestó a 120 docentes y 30 preceptores. Los resultados de su investigación mostraban

que las sanciones impuestas por las instituciones apelaban fundamentalmente al orden administrativo antes que a cuestiones pedagógicas, vinculadas al aprendizaje.

Otra serie de estudios analizó distintos aspectos vinculados a los rituales y las celebraciones escolares. Dada la centralidad otorgada a la educación en el patriotismo durante la última dictadura militar, diversos trabajos examinaron las características de los ritos escolares durante aquella etapa (Alonso, 2007; Rodríguez, 2009; Alvarez Prieto, 2010; De Luca y Alvarez Prieto, 2012 y 2014). En ese sentido, Rodríguez indagó las modificaciones introducidas en el calendario escolar bonaerense. Al respecto, observó que la mayor parte de las conmemoraciones incorporadas -especialmente en 1978- se orientaban a mejorar la imagen de la Junta militar frente a las denuncias de los organismos internacionales. En relación a los contenidos, se intentaba establecer una continuidad entre los dirigentes dictatoriales y ciertos “héroes” patrios (San Martín, los militares de la Vuelta de Obligado y los de la Campaña al Desierto y la Generación del `80). Por su parte, Alonso investigó los contenidos nacionalistas y católicos y las prácticas asociadas a ellos -ritos y propaganda militar-, en la provincia de Santa Fe. La autora observó que durante la etapa se construyó una imagen de alumnos y docentes en riesgo (por la subversión). Los “ritos de institución” habrían acentuado creencias ya instaladas en el sistema educativo, siendo medios sumamente eficaces para la naturalización de significados. En ese marco, el juramento a la bandera se instituyó como uno de los ritos fundamentales. A su vez, los rituales tradicionales fueron reforzados por una serie de conmemoraciones añadidas a los calendarios, tales como, por ejemplo, el “Homenaje al Centenario de la Conquista del Desierto” y la “Recordación de la recuperación de las Islas Malvinas”. Por otra parte, se buscó lograr una total identificación entre los ritos seculares y los religiosos (católicos). Tal situación se ponía de manifiesto en la incorporación en el calendario de celebraciones de origen religioso, la bendición de la bandera por parte de sacerdotes y la recitación de oraciones al símbolo.

Con la progresiva reforma del sistema disciplinario tradicional (el llamado “sistema de amonestaciones”), hacia fines de la década del noventa, comenzaron a desarrollarse un conjunto de investigaciones sobre los nuevos sistemas de convivencia escolar (Paulín, 2001; Sús, 2005; Dussel, 2005; Litichever *et. al.*, 2007; Martignioni, 2013). Por su parte, Paulín analizó documentos oficiales, reglamentos internos de

escuela y actas elaboradas por el Consejo de Convivencia en una escuela de la Ciudad de Córdoba. Asimismo, realizó observaciones y entrevistas a docentes, estudiantes y directivos. A partir de ese trabajo, la autora sostenía que las concepciones “correctivas” sobre la educación moral de los jóvenes, caracterizadas por un marcado autoritarismo, subsistían junto con prácticas deliberativas de carácter democrático. Otras investigaciones, tales como las de Sús y Dussel, arribaron a conclusiones similares. El trabajo de Sús se desarrolló entre 1999-2003 en una escuela rionegrina, a partir del análisis de la normativa, la observación de clases y la realización de entrevistas. Allí, la autora observó la presencia de un marco regulatorio híbrido en tanto el viejo modelo basado en la disciplina no había sido superado totalmente, coexistiendo con el de convivencia. Incluso, el primero resurgía continuamente frente a situaciones de conflicto y violencia. Por su parte, Dussel analizó los reglamentos de convivencia de 20 escuelas públicas de Capital Federal durante 2003. También encontró que la regulación de la disciplina en los reglamentos de convivencia combinaba viejos y nuevos temas y estrategias. Si bien la mayoría de los reglamentos eran formulados en términos de responsabilidades y consensos y enfatizaban la flexibilidad y el diálogo, muchos consideraban aún a los jóvenes como incapaces de autogobierno. De ese modo, los nuevos órdenes disciplinarios se quedaban a medio camino entre una autoridad tradicional y otra completamente autorreflexiva.

En una investigación de tipo comparativo, Litichever (*et. al.*) analizó los reglamentos de convivencia de doce escuelas medias, públicas y privadas, de La Plata y Neuquén. Asimismo, mediante entrevistas, indagó las percepciones que tenían los alumnos sobre esa normativa. La autora observó una disparidad de situaciones normativas. A diferencia de Neuquén, la provincia de Buenos Aires ya contaba con una norma general en la que se establecían los pasos a seguir por las escuelas. A su vez, la mayoría de ellas ya contaban con Reglamentos de Convivencia. Sin embargo, observaba que las nuevas prácticas no habían sido internalizadas todavía por las comunidades escolares. En ese sentido, los reglamentos elaborados no eran concebidos aún por los sujetos como una manera pertinente para resolver las diferentes situaciones de conflicto. También para el caso de la provincia de Buenos Aires, Martignoni analizó las experiencias de los alumnos que se reincorporaban al tercer ciclo de la EGB durante 2003-2007 en distintas instituciones públicas de la provincia de Buenos Aires. A partir

de ese trabajo, la autora observó que muchas escuelas oponían fuertes resistencias a la implementación de los nuevos regímenes de convivencia. Por otra parte, la existencia de diferentes sentidos respecto a valores tales como la justicia, la autoridad, la tolerancia y el respeto, tornaba confusas las reglas generales para distinguir lo legal de lo ilegal, lo legítimo de lo ilegítimo. Frente a ello, los individuos resolvían los conflictos de manera individual, reforzando la reproducción de la desigualdad y restringiendo la construcción de una experiencia común.

Como vemos, al igual que el orden disciplinario tradicional, los nuevos sistemas de convivencia dieron lugar a diversas críticas. Todas ellas ponen de relieve la pervivencia de prácticas y tradiciones previas, expresando una serie de contradicciones pedagógicas arraigadas en el ámbito escolar.

IV. La violencia escolar en perspectiva histórica

Dado que la presente tesis analiza la violencia escolar desde una perspectiva histórica, daremos cuenta aquí de las investigaciones realizadas en esa clave hasta el momento. Cabe destacar que, en nuestro país, muy pocos estudios indagaron la dinámica histórica y el desarrollo de la problemática a lo largo del tiempo. Entre ellos, se encuentran los trabajos de Gallo (2008 y 2011) y de Lionetti y Varela (2008). Por su parte, Gallo examinó los cambios en las relaciones de autoridad en las escuelas primarias entre 1945 y 1983. Para ello, trabajó en dos establecimientos de la localidad de Tandil (uno público y otro privado), realizando entrevistas y elaborando un corpus documental constituido por libros de texto, manuales y documentación oficial. A partir de ese trabajo, la autora indicaba que existía un falso retrato del pasado escolar como un todo ordenado, homogéneo y escasamente conflictivo, que coadyuvaba a reforzar la imagen de una escuela contemporánea “violenta”. En ese sentido, ponía en cuestión aquellas visiones que caracterizaban la violencia en las escuelas como un fenómeno novedoso. Por el contrario, sostenía que ésta había sido constitutiva del sistema escolar, desde sus inicios, en tanto formaba parte de un sistema de relaciones que consagraba la subordinación del alumno a la autoridad del maestro. De ese modo, en el pasado, la violencia poseía cierto carácter funcional, como ordenador de las relaciones entre alumnos y docentes y entre los propios alumnos. En ese marco, las prácticas violentas

ejercidas por los maestros eran reconocidas como legítimas. Por lo tanto, señalaba que las situaciones de violencia se habían “producido desde siempre, y quizás con la misma o mayor intensidad que en nuestros tiempos” (p. 249).

“(…) la violencia ha sido parte constitutiva del sistema escolar desde sus inicios. Claro está que su presencia no era gratuita; ella formaba parte de un sistema de relaciones que consagraba la subordinación del alumno -en tanto niño- a la autoridad del maestro -en tanto adulto-. En este sistema de relaciones, las prácticas violentas ejercidas por los maestros sobre los alumnos eran reconocidas y aceptadas como legítimas.” (Gallo, 2008, p. 265)

A partir de la década del sesenta, los cambios sociales y culturales habrían afectado los vínculos entre adultos y niños, erosionándose las relaciones de autoridad tradicionales en la escuela. Vinculado a ello, la violencia ya no se encontraría más solo en manos de los adultos. Por lo tanto, se habría convertido en un tema de preocupación no tanto por ser una novedad sino por la mutación de sus formas, modalidades y protagonistas y en tanto habría dejado de ser funcional a los procesos educativos. Asimismo, otro aspecto fundamental sería la transformación de nuestros “umbrales de sensibilidad”, fenómeno que llevaría a poner en cuestión las diferentes formas violencia legitimadas en el pasado.

Entendemos que la definición conceptual de la violencia empleada por la autora no permite distinguir los cambios cualitativos del fenómeno, vinculados a las transformaciones del contexto social más amplio. Gallo analiza, casi con exclusividad, los gritos y la violencia física ejercida por los maestros como forma de castigo ("zamarreos", "punterazos", "tirones de pelo y de orejas", "coscorrones", etc.). Es decir, formas de violencia vinculadas al disciplinamiento del alumnado. Dichas formas no deberían ser agrupadas en un mismo concepto junto a fenómenos tales como, por ejemplo, llevar armas a la escuela o golpear y herir brutalmente a docentes o compañeros. En realidad, esos distintos tipos de violencia nos hablan, a su vez, de procesos completamente diferentes. La violencia tiene una historia, la cual expresa, a su vez, transformaciones sociales más profundas. Por ello, para explicarla, es necesario

distinguir sus diferentes formas así como sus mutaciones cualitativas a lo largo del tiempo.

También para el caso de Tandil, Lionetti y Varela arribaron a conclusiones similares a partir de una investigación sobre la autoridad y las manifestaciones de violencia en el espacio escolar entre 1882-1940. Las autoras emplearon fuentes documentales escritas y testimonios orales -datos e informes publicados en la revista *El Monitor*, notas periodísticas del diario *La Nación*, documentos de la Escuela Normal “General José de San Martín” y entrevistas a ex alumnos que cursaron sus estudios primarios durante la década del 30’ en escuelas de la localidad. Al igual que Gallo, Lionetti y Varela concluyen que, desde su constitución, el escenario educativo fue más conflictivo y cuestionado de lo que suele suponerse. Al respecto, destacan algunos hechos de “inusitado tenor de violencia” ocurridos en las instituciones normalistas. Cabe destacar que las autoras solo mencionan algunos casos específicos, sin indicar su frecuencia. Por ello, resulta difícil extraer conclusiones en relación a su nivel de generalidad.⁸ No obstante, el trabajo concluye que, en el pasado,

“Hubo situaciones extremas por la notoriedad pública que adquirieron, pero también por el inusitado tenor de violencia que alcanzaron. (...) Como actores marcados por una experiencia, como alumnos y docentes dentro de las instituciones, conocemos su interior y no podemos pensar que las cosas no han sido así en otro momento. Los conflictos entre pares, con las autoridades y con los alumnos son parte de lo cotidiano de una institución, así como las ensayadas formas de mediación y de negociación con las que se pretende recomponer el orden.” (Lionetti y Varela, 2008, p. 244)

Aún cuando no desarrollaron este punto, puede notarse que, en su mayor parte, las situaciones de violencia registradas en este caso remiten a conflictos y enfrentamientos de orden político. Al igualarlos con los hechos de violencia que se observan en la actualidad -los cuales, por cierto, no son objeto de indagación-, al igual que Gallo, las autoras establecen una unidad entre fenómenos de distinta naturaleza. Unidad que no les permite ver los cambios ocurridos durante las últimas décadas.

⁸La investigación tampoco especifica claramente la metodología y las fuentes empleadas. En ese sentido, desconocemos si las fuentes documentales fueron relevadas para todo el período, dado que solo se observan citas de algunos pocos años. Tampoco se explicita la cantidad de ex alumnos entrevistados.

En suma, las investigaciones reseñadas arribaron a conclusiones similares, a saber, que la violencia escolar es un elemento presente desde siempre en el sistema educativo. Ahora bien, en las sociedades de clase, ningún ámbito humano está desprovisto de contradicciones y, por lo tanto, siempre vamos a encontrar allí enfrentamientos, conflictos y violencia. La pregunta debería ser, en realidad, ¿qué tipo de violencia aparece y se extiende en un contexto social determinado? En ese sentido, el análisis de las transformaciones cualitativas del fenómeno resulta fundamental. Si bien, en conjunto, ambos trabajos tomaron un período muy amplio (1880-1983), se encuentra pendiente su comparación con las formas de violencia escolar dominantes durante las últimas décadas. De esa forma, podría establecerse correctamente si nos encontramos o no ante una mutación de la violencia. A su vez, un análisis de mayor alcance en términos estadísticos podría mostrarnos si existió un cambio en su extensión a lo largo del tiempo. Cabe señalar que, además, la localidad de Tandil no es representativa de lo que sucede en el conjunto del país, dado su carácter de ciudad relativamente "próspera" de la pampa húmeda. Más importante aún, un estudio de este tipo no puede dejar de tomar en consideración las transformaciones sufridas por la población bajo estudio. Hacia fines del siglo XIX y principios del XX, los alumnos de las escuelas secundarias de Tandil probablemente fueran, en su mayor parte, de extracción burguesa. Durante las siguientes décadas, se irían incorporando sectores de la pequeñoburguesía y, recién hacia la década del cincuenta -en forma incipiente-, la clase obrera. Por lo tanto, nos encontramos ante procesos que no resultan comparables o, en todo caso, ante una comparación absolutamente abstracta. Tal como advierten distintos estudios reseñados antes, el problema de las condiciones de existencia del alumnado (su procedencia de clase) interviene de diferentes formas en la aparición y extensión de la violencia escolar. Aspecto que confirma la necesidad de estudiar el fenómeno inscribiéndolo en un contexto social concreto.

1.1.3 A modo de balance

Como pudimos observar, las investigaciones sobre la violencia escolar en nuestro país suelen privilegiar el análisis de las representaciones de los sujetos y los

imaginarios sociales contruidos en torno a ella. Sin embargo, como vimos, no siempre esas representaciones coinciden con el impacto real del fenómeno. De allí la necesidad de profundizar las investigaciones en torno a las situaciones concretas de violencia. Por otra parte, los estudios de corte histórico se encuentran aún en una fase muy incipiente.

Siendo éste el estado de la cuestión, el problema de la violencia escolar aparece más como un campo a investigar que como un cuerpo de conocimientos ya adquiridos. Aquí, nos proponemos profundizar su estudio empírico y avanzar en el conocimiento de su evolución durante las últimas cuatro décadas.

1.2 Marco Teórico

1.2.1 Perspectivas teóricas sobre la violencia

I. Naturaleza y Sociedad

Una de las primeras reflexiones filosóficas sobre la violencia era desarrollada por Aristóteles en *La gran moral*. Allí, el pensador griego distinguía el acto “por violencia” -*bíai*- del acto “por naturaleza” -*phýsei*-:

“Y así, siempre que fuera de los seres existe una causa que los obliga a ejecutar lo que contraría su naturaleza o su voluntad, se dice que estos seres hacen por fuerza lo que hacen. (...) Esta será pues para nosotros la definición de la violencia y de la coacción: hay violencia siempre que la causa que obliga a los seres a hacer lo que hacen es exterior a ellos; y no hay violencia desde el momento que la causa es interior y que está en los seres mismos que obran.” (p. 46)

Es decir, para Aristóteles, el acto violento era aquel que se imponía en forma externa, contrariando la naturaleza o la voluntad de los seres. Se trataba de “un movimiento contra la naturaleza”, opuesto al proceso que tenía lugar cuando se realizaban las “potencialidades propias”.

La relación existente entre la *violencia* y la *naturaleza* fue considerada por distintas corrientes de pensamiento. En ese sentido, por ejemplo, el contractualismo hobbesiano atribuía la violencia al orden de lo natural. Desde esa perspectiva, la violencia era uno de los fundamentos que llevaban a los hombres a pasar del “estado de naturaleza” al “estado de sociedad”. El temor a los otros hombres, dominados por sus pasiones, y la “guerra de todos contra todos”, determinaban la realización de un “pacto” a través del cual la violencia pasaba a estar en manos de la sociedad y del Estado. De ese modo, la violencia repudiada era, precisamente, aquello que daba lugar al vivir en sociedad.

Bajo un enfoque diferente, el psicoanálisis compartirá esta concepción según la cual lo natural es identificado con lo violento. Según esta corriente de pensamiento, la violencia -o, más precisamente, la agresividad- se encuentra presente en cada individuo en forma de “pulsiones destructivas”. En *El malestar en la cultura*, Freud señalaba:

“(…) el ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo. “*Homo homini lupus*”:⁹ ¿quién, en vista de las experiencias de la vida y de la historia, osaría poner en entredicho tal apotegma?” (p. 108)

No obstante, Freud hablaba de la “disposición a la cultura” en relación a la aptitud de los hombres para transformar sus “pulsiones egoístas” en “pulsiones sociales”. Las pulsiones no se desplegaban libremente sino que, por el contrario, eran inhibidas y guiadas hacia otras metas. Dos factores, uno interior y otro exterior, impulsaban su transformación: por un lado, el “erotismo” -a saber, la necesidad humana de amor en su sentido más amplio- y, por el otro, la coerción ejercida por la educación y el medio civilizado. La coerción exterior se traducía en el individuo, a su vez, en coerción interiorizada (“represión”). Sin embargo, desde esta perspectiva, todo estadio

⁹“*Homo Hominis Lupus*” significa “el hombre es el lobo del hombre”. La cita remite a una frase de Thomas Hobbes en su obra *Leviatán*.

evolutivo anterior persiste junto al posterior. De allí que la transgresión aparezca una y otra vez, poniendo en cuestión al ordenamiento establecido por la cultura. De ese modo, el psicoanálisis cuestionaba la oposición *violencia/sociedad* establecida por el contractualismo. Para esta corriente de pensamiento, la sociedad no podría eliminar nunca la violencia en tanto pulsión estructurante del aparato psíquico de los individuos.¹⁰

II. La violencia en la historia

Desde una perspectiva histórica, el marxismo caracterizará la violencia como un elemento presente en toda sociedad de clases. En ese sentido, oponiéndose a la visión idílica de la economía política de su tiempo, Marx señalaba que en el origen del capitalismo el gran papel había sido desempeñado por la violencia.¹¹ El capital había nacido “chorreando sangre y lodo, por todos los poros, desde la cabeza hasta los pies” (Marx, 2004, p. 950).¹² Para la teoría marxista, la violencia cumple, además, una función permanente en la reproducción de las sociedades de clase, siendo el Estado el encargado de organizarla. Al respecto, Engels (1975) afirmaba que la organización espontánea de la violencia resultaba imposible en una sociedad dividida en clases sociales. De allí la necesidad de disponer de una violencia especial y pública en manos del Estado.

Sin embargo, la dominación de clase no solo se fundamenta en la violencia. En ese sentido, Antonio Gramsci (1981) introducía el concepto de *hegemonía*, entendida como la forma que adopta la dominación en aquellos momentos en que no es desafiada abiertamente sino que aparece bajo formas “consensuales”, si bien se asienta, en última instancia, en el uso o la amenaza de la violencia.¹³ De allí que los procesos de

¹⁰Partiendo de esa premisa, en su trabajo *De guerra y de muerte*, Freud explicaba la decepción y el desconcierto que la I Guerra Mundial había generado en las masas afirmando que el núcleo del problema radicaba en el derrumbamiento de una ilusión: aquella que consideraba erradicada de la sociedad la violencia atroz y el crimen, tanto a nivel individual como dentro de la esfera estatal.

¹¹Marx hacía referencia al proceso de "acumulación originaria". Véase: Marx, K. (2004): "La llamada acumulación originaria", en *El Capital*, Tomo I, Vol. III, cap. 24, Buenos Aires, Siglo XXI.

¹²De ahí la conocida frase de Marx en la que afirmaba que la violencia era “la partera de toda sociedad vieja preñada de una nueva”.

¹³En ese sentido, Christopher Caudwell señalaba: “En tanto que la economía burguesa es una fuerza constructiva positiva, esa violencia permanece oculta. La sociedad no contiene una poderosa presión interna hasta que las fuerzas productivas han superado el sistema de relaciones productivas. Una vez que

transformación social también supongan grandes dosis de violencia. En ese sentido, en *Anti Düring*, Engels cuestionaba la caracterización de la violencia como un mal absoluto, siendo que también desempeñaba un papel revolucionario en la historia, de instrumento “por medio del cual el movimiento se abre camino y hace saltar, hechas añicos, las formas políticas fosilizadas y muertas” (p. 151).

Dentro del campo teórico marxista, Ágnes Heller (1980) sostenía que los seres humanos no eran en ningún aspecto gobernados por los instintos. Discutiendo directamente con el psicoanálisis, la autora afirmaba que el hombre no poseía ningún instinto agresivo, ni defensivo ni ofensivo, ni “benigno” ni “maligno”. Por el contrario, el fundamento de la agresividad debía buscarse en la historia. Desde su perspectiva, en la sociedad burguesa, el sistema de la competencia funcionaba como caldo de cultivo de la envidia, la vanidad y los celos, produciendo una considerable cuota de frustración en los sujetos. Frustración que desempeñaba un papel fundamental en el desencadenamiento de la agresividad. En la competencia, cada uno de los participantes se veía frustrado: el vencido por haber perdido; el vencedor porque su victoria nunca sería segura.

En ese marco, Heller recuperaba el concepto de *alienación*, entendida no como una deformación de las capacidades “inherentes” al hombre -según la visión de Erich Fromm- sino, por el contrario, como el “desarrollo de las llamadas `fuerzas de la especie´ en el nivel social-global, paralelo al relativo empobrecimiento de los individuos” (p. 23). Entre las posibilidades de desarrollo del individuo y el estadio evolutivo del género se abría un abismo cada vez más profundo. Allí debían buscarse las raíces de la agresividad social en lugar de aceptar, sin ninguna prueba, la existencia de un impulso natural, desde el origen de los tiempos, inmutable frente a la historia. En ese sentido, discutiendo con Fromm, señalaba:

“(…) Fromm reconstruye la naturaleza del homo sapiens en general a partir de la experiencia del hombre actual, para derivar a continuación la agresividad a partir de la

la presión revolucionaria se desarrolla la coerción se manifiesta de una forma sangrienta o a una escala amplia.” (Caudwell, 2008, p. 115)

naturaleza del homo sapiens -es decir, que explica en forma naturalista todo aquello que se ha desarrollado históricamente” (p. 47)

De ese modo, Heller cuestionaba al psicoanálisis su caracterización individualista y naturalista de la violencia, ubicándola, por el contrario, en el entramado de las relaciones sociales dominantes a lo largo de la historia. Este será el punto de partida de la presente investigación: entender la violencia como un fenómeno determinado por la historia.

III. La violencia como ruptura de una relación social

Las sociedades humanas se estructuran en torno a un conjunto de relaciones sociales. En ese sentido, la violencia puede ser considerada como un fenómeno que atenta y produce la ruptura de dichas relaciones.¹⁴ En las sociedades de clases, tal ruptura no se produce por la aparición de factores “externos” sino, por el contrario, a partir del propio desarrollo contradictorio de las relaciones sociales.¹⁵ Esas contradicciones pueden dar lugar a dos procesos opuestos: el cuestionamiento del orden social dominante y la construcción de relaciones de nuevo tipo -es decir, un proceso político de transformación social- o el quiebre del lazo social.

¹⁴Con frecuencia, la violencia es pensada en términos individuales -un sujeto o varios que la ejercen contra otro u otros que son victimizados- en lugar de ser comprendida en el marco de un vínculo social. Entre las concepciones más difundidas se encuentra aquella que define la violencia como el ejercicio de una acción contra otra/s persona/s que atenta o inflige daño -físico, psicológico y/o emocional- (Riches, 1986; Jackman, 2002; Meirieu, 2008). Vinculado a ello, otro elemento que algunas veces es tomado en consideración para determinar si un hecho es violento es el problema del consentimiento o la resistencia. En ese sentido, por ejemplo, Riches define la violencia como un daño físico no aceptado o resistido por la víctima. Por su parte, Domenach sostiene que la violencia supone el “uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo, o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente.” (Domenach, 1981, p. 36).

¹⁵En el plano de las ideas, Hegel sostenía que la violencia era la expresión de una potencia. Desde esta perspectiva, la violencia se manifestaba en cuanto estaba contenida como posibilidad: “La violencia es la *manifestación de la potencia o sea la potencia como algo externo*. Sin embargo la potencia es algo externo sólo por cuanto la sustancia causal, en su actuar, es decir en ponerse a sí misma, está presuponiéndose al mismo tiempo, lo que quiere decir que se pone a sí misma como algo superado. Viceversa, a causa de eso, el actuar de la violencia es también una actuación de la potencia. Es sólo otro, presupuesto por ella misma, aquel sobre el cual actúa la causa violenta; su actuar sobre aquél es una relación negativa *consigo misma* o sea la manifestación de *ella misma*. (...) Lo que tiene posibilidad de violencia sobre otro, la tiene sólo por cuanto es la potencia de aquél, la cual allí *manifiesta* a sí misma y a su otro.” (Hegel, 1965, pp. 711-712)

Ahora bien, en el marco de esta investigación, nos preguntamos por un tipo de relación particular, a saber: la relación escolar. Debemos, entonces, desarrollar su definición conceptual.

1.2.2 La relación escolar

El pedagogo francés Marcel Postic define la relación educativa como

“un conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia.” (Postic, 1982, p. 15)

Según el autor, esas relaciones presentan características particulares de acuerdo a diferentes variables -condiciones institucionales, órdenes de enseñanza, contexto social, población que asiste a la escuela, etc.- y evolucionan a lo largo del tiempo.

La relación escolar se encuentra constituida por una serie de elementos. Entre ellos, diferentes autores destacan la necesidad de legitimidad del acto educativo, es decir, de “encontrar una conformidad, una aceptación temporal de su aportación” (Postic, 1982, p. 14). Vinculado a ello, se encuentra el problema de la construcción de la autoridad pedagógica. Tomando en consideración el carácter de clase de la educación bajo el capitalismo, Bourdieu y Passeron (2001) señalaban que, para realizar su función social de legitimación de la cultura dominante, el sistema de enseñanza debe obtener el reconocimiento de la legitimidad de su acción, “aunque sea bajo la forma del reconocimiento de la autoridad de los maestros encargados de inculcar esta cultura” (p. 179).¹⁶ Por su parte, Paul Willis introducía la relación escolar dentro de un “intercambio” que se realizaba en torno al conocimiento.

¹⁶Para los autores, la acción pedagógica reproduce la cultura dominante, contribuyendo así a sostener la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases sociales. Desde nuestra perspectiva, caracterizar la relación pedagógica en los mismos términos que las relaciones productivas introduce un límite a la comprensión de sus elementos específicos: a saber, el proceso de aprendizaje y el conocimiento como su producto.

“Dado que el conocimiento es una mercancía escasa, es esta escasez la que concede al profesor su superioridad moral. Es el paradigma educacional dominante el que permanece exterior a los profesores, pero les permite ejercer un control legítimamente sobre los niños. Es legitimado en general porque suministra equivalentes con los que se puede acceder a otros intercambios sucesivos que juegan a favor del aventajamiento del individuo. La cadena más importante de intercambios es, por supuesto, la del conocimiento para obtener títulos, actividad calificada para conseguir salarios altos, y el pago de bienes y servicios. Lo educacional es, por lo tanto, la llave para otros intercambios.” (p. 80)

Para el autor, la idea de un “intercambio justo” se encuentra en la base del respeto a la autoridad del docente. Cuando lo que éste ofrece es visto como algo inferior a un equivalente (en relación a lo que tiene que resignar el alumno: diversión, descanso, etc.), otras formas de “intercambio” comienzan a ser valoradas. Por ejemplo, formar parte de lo que él llama “cultura contraescolar”, caracterizada por el rechazo a la escuela y a lo que tienen para ofrecerles los docentes en ella. En el mismo sentido, Jean Claude Forquin (1991) señalaba que enseñar y aprender suponen costos, esfuerzos y sacrificios de todas clases. Por lo tanto, lo enseñado debe ser reconocido socialmente como algo útil. De lo contrario, no habría autoridad pedagógica posible.

Las relaciones de enseñanza le dan forma al conjunto de las interacciones que se desarrollan en la escuela. En ese sentido, Karl Manheim (1970) señalaba que, en un comienzo, las relaciones educativas se establecen entre personas extrañas entre sí que se agrupan por “razones de trabajo”. Hecho que se desprende del objetivo fundamental de la escuela: enseñar y capacitar a los alumnos a aprender. Ello no niega que, en razón de que están juntas, las personas hacen surgir entre sí relaciones humanas de diferente tipo (amistad, noviazgo, etc.).

Diversos trabajos muestran que, además de las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos, los vínculos entre los estudiantes tienen también una gran importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, desde una perspectiva constructivista, César Coll (1984) indicaba que, tradicionalmente, la interacción profesor-alumno fue considerada decisiva para el logro de los objetivos

educativos, tanto de aprendizaje de contenidos como de desarrollo cognitivo y social. No obstante, observaba que existían evidencias sobre la importancia también central de la interacción entre los alumnos, en el desarrollo del aprendizaje a través de la “cooperación”. En ese punto, Coll subrayaba la importancia del “conflicto cognitivo”, entendido como el resultado de la confrontación entre esquemas de sujetos diferentes que se produce en el transcurso de la interacción social. Conflicto en el que las relaciones entre pares tendría un peso fundamental.

Vinculado a lo anterior, otro aspecto destacado por algunas corrientes pedagógicas es la influencia que ejercen los vínculos dentro de los denominados “grupos informales”. Desde esta perspectiva, especialmente durante la adolescencia, los alumnos se ven fuertemente influenciados por los grupos a los que pertenecen por fuera de la institución escolar. La presión de esos grupos -constituidos en el barrio u otros espacios de socialización- no cesaría en la puerta del salón de clases, manteniendo en algunos casos su poder de influencia dentro de la escuela (Cusick, 1973; Arévalo Luna, 2002).

En suma, dentro de las instituciones educativas se establecen diferentes tipos de relaciones entre sujetos que se vinculan, en primer lugar, en función de la tarea escolar. De allí que la relación escolar ocupe un lugar central al analizar los vínculos y la violencia en el ámbito escolar.

1.2.3 La violencia escolar

A la luz de los desarrollos teóricos previos, definimos nuestro objeto de estudio como “violencia escolar” en tanto nos proponemos analizar las características de la violencia en el marco de los vínculos escolares. Por lo tanto, el adjetivo “escolar” refiere al carácter de la relación social que es objeto de la violencia. Entendemos que la violencia supone el ejercicio de una fuerza que produce un efecto negativo sobre las relaciones escolares y tiende a ocasionar un quiebre en ellas. Es importante señalar que no todo ejercicio de la fuerza implica el uso de la violencia. Si así fuera, prácticamente todas las acciones humanas tendrían un carácter “violento”. Cuando, por ejemplo, un

docente aplica correctamente una sanción a un estudiante, nos encontramos frente a un ejercicio de la fuerza sin violencia, positivo tanto para él como para la institución.

Tal como vimos en el estado de la cuestión, bajo el concepto “violencia” suelen agruparse aspectos de la realidad de diferente naturaleza. En ese marco, las tipologías desarrolladas por la sociología francesa ofrecen un buen punto de partida para comenzar a delimitarla. Por ejemplo, Charlot (2002) propone distinguir tres tipos de violencia: violencia *en* la escuela, *hacia* la escuela y *de* la escuela. Desde nuestra perspectiva, resulta fundamental, en un primer nivel de análisis, diferenciar las nociones “violencia escolar” y “violencia en las escuelas”. Mientras que la segunda hace referencia a un criterio espacial, la primera está definida por el tipo de vínculo que la atraviesa. En ese sentido, es “escolar” toda violencia que se asiente sobre una relación escolar, se produzca dentro o fuera de la escuela o del período de clase. Esta definición teórica supone tomar en consideración una serie de hechos algunas veces descuidados, tales como, por ejemplo, la violencia entre los miembros de una misma comunidad educativa que se despliega en espacios ajenos a la institución. Retomando a Charlot, la violencia escolar incluiría entonces la violencia *hacia* la escuela y *de* la escuela pero también otras formas protagonizadas por los miembros de la comunidad escolar (alumnos, docentes, no docentes, autoridades y familiares). Esas situaciones pueden ir desde la rotura de objetos hasta la agresión entre personas y el ataque a las instituciones. Acciones que pueden ser físicas, simbólicas o psicológicas. Dentro de las formas físicas, encontramos una variedad de situaciones que van desde el “empujón” hasta el asesinato y que pueden categorizarse como violencias “leves”, “graves” y “muertes”. Las primeras incluyen lesiones temporarias, sin consecuencias posteriores (moretones, arañazos, etc.), mientras que las segundas suponen lesiones físicas permanentes (quebraduras de huesos, parálisis, pérdida de la visión, quemaduras, etc.) o consecuencias psíquicas profundas (por ejemplo, aquellas que son producto de un abuso sexual). Las formas simbólicas resultan más sencillas, aún cuando despierten una fuerte reacción por parte de las instituciones (actos de rebeldía colectiva, “vueltas olímpicas”, pintadas, etc.). Finalmente, las formas psicológicas incluyen, por ejemplo, el acoso (“bullying”), las amenazas, las burlas y las humillaciones.

Ahora bien, en tanto la violencia escolar es un hecho social que se inscribe dentro de procesos sociales más generales, debemos preguntarnos, entonces, por las transformaciones de la sociedad argentina durante el período bajo estudio. De ese modo, estaremos en condiciones de delinear nuestras hipótesis de investigación.

1.2.4 La violencia en el contexto histórico: La sociedad argentina entre 1969-2010

El golpe de 1955 abrió en el país un proceso político caracterizado por una crisis orgánica que se extendería hasta la última dictadura militar. De allí la inestabilidad política durante todo el período. En el marco de una profunda crisis capitalista a nivel internacional, bajo la dictadura de Onganía, los sectores más concentrados de la burguesía impulsaron una reestructuración del conjunto del sistema productivo (Sartelli, 2007). La industria argentina carecía de competitividad a nivel mundial, situación que impedía su inserción en la competencia internacional. En ese marco, la autodenominada “Revolución Argentina” impulsaría la concentración y centralización de capital, proceso que buscaba eliminar a los capitales más débiles, y el aumento de la tasa de explotación de los trabajadores. Para llevar a cabo tal ajuste, se requería el disciplinamiento y la represión política de la clase obrera. No obstante, el proceso revolucionario iniciado por el Cordobazo de 1969 pondría un límite a esa experiencia.

Para cerrar la crisis orgánica y realizar a fondo la reestructuración económica, la última dictadura militar debía eliminar la fuerza social que ponía en jaque la existencia misma del capitalismo argentino. En ese sentido, Sartelli señalaba:

“El golpe del '76 es diferente radicalmente a todos los golpes anteriores. Porque su función ya no es poner la política en una congeladora y buscar alguna fórmula que sirva para relanzar la democracia burguesa. Ahora se trata de desarmar, destruir una fuerza social. A lo largo de 15 o 20 años la burguesía ha ido aprendiendo eso, aprendiendo que lo que tiene que hacer es destruir a esa fuerza social que se le opone.” (Sartelli, 2007, pp. 128-129)

La burguesía podrá, entonces, desarrollar una profunda concentración y centralización de capital, proceso que tendrá como correlato la liquidación de los capitales más débiles, la expulsión de mano de obra¹⁷ y el aumento de la tasa de explotación.

De esa forma, se desplegaban en el país las tendencias generales del capitalismo en su fase de Gran Industria. Al aumentar el volumen, la concentración y la eficacia técnica de los medios de producción, el capitalismo reduce progresivamente el grado en que éstos son medios de ocupación para los trabajadores. El capital traduce esa dinámica en la transformación de enormes masas de la población en “población superflua” o “sobrepoblación relativa”,¹⁸ esto es, en no necesarias -en forma directa- para la autovalorización del capital. Es importante señalar que la “población sobrante” excede ampliamente al mundo de la desocupación. Se trata de aquellas capas de la clase obrera que ya no rinden plusvalía en forma directa para el capital en condiciones de productividad media del trabajo. Por ello, además de los desocupados efectivos, esta categoría incluye a quienes viven de la caridad del Estado, a las masas rurales expulsadas del campo que fluctúan entre el agro y las ciudades en busca de trabajo, a los trabajadores que sobreviven por medio de subsidios, entre otros. En ese sentido, Marx distinguía tres formas de sobrepoblación: fluctuante, latente y estancada.¹⁹ La primera es producto del desarrollo de la industria que tiende a atraer y a expulsar obreros. El desgaste físico de la fuerza de trabajo debido a su uso lleva al capital a recambiarla y a incorporar en su lugar a personas más jóvenes. La sobrepoblación relativa “latente” tiene su origen, fundamentalmente, en el agro. La mecanización de tareas en la agricultura tiende a expulsar obreros, proceso que no se complementa con una nueva

¹⁷Cabe recordar que los capitales de menor tamaño tienen una menor composición orgánica, es decir, requieren una mayor proporción de fuerza de trabajo en relación a su disposición tecnológica.

¹⁸La “sobrepoblación” es siempre relativa porque se define en relación a las relaciones de producción.

¹⁹Para ampliar el concepto, remitimos al lector a las siguientes lecturas: Marx, K. (1989): *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, México DF, Siglo XXI, pp. 111-114; Marx, K. (2004): *El Capital*, Buenos Aires, Siglo XXI, Tomo I, Vol. 3, caps. XIII, XXIII; Engels, F. (1974): *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, Diáspora, Buenos Aires. Para el caso de nuestro país, véase: Sartelli, E. (2009): “La rebelión mundial de la población sobrante. Proletarización, “globalización” y lucha de clases en el siglo XXI”, en *Revista Razón y Revolución*, Buenos Aires, Ediciones ryr; Kabat, M. (2009): “La sobrepoblación relativa. El aspecto menos conocido de la concepción marxista de la clase obrera”, en *Anuario CEICS*, Buenos Aires, Ediciones ryr; Villanova, N. (2013): “Del “cirujeo” al “cartoneo”. Cambios en los procesos de trabajo, condiciones laborales y estructura de la clase obrera: Ciudad de Buenos Aires, 1989-2012”, Tesis Doctoral en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UBA; Kabat, M. (2014): “From structural breakage to political reintegration of the working class: Relative surplus population layers in Argentina and their involvement in the piquetero movement”, *Capital & Class*, vol. 38, n° 2.

atracción de fuerza de trabajo. Por ello, el salario de los trabajadores rurales es muy bajo y sus condiciones de vida descienden hasta la miseria. Para Marx y Engels, esta población ya pertenece a las filas de la sobrepoblación aún antes de que migren a las ciudades. La sobrepoblación “estancada” está constituida por una parte del ejército obrero activo. Su ocupación es absolutamente irregular y sus condiciones de vida descienden por debajo del nivel normal del resto de su clase. Se emplea en condiciones de trabajo intensivas y vende su fuerza de trabajo por debajo de su valor. Por ello, es base de diferentes formas de explotación: entre otros, el trabajo domiciliario y el trabajo estacional en el agro. Finalmente, la capa más baja de la sobrepoblación es el *pauperismo consolidado*. Dentro de esa categoría, se encuentran las personas aptas para el trabajo que son permanentemente absorbidas y expulsadas al calor de los ciclos económicos. También incluye la población no apta para el trabajo que, en tiempos de auge industrial, son incorporados al sistema productivo.

La inviabilidad del capitalismo argentino se manifiesta en una secuencia de crisis cada vez más agudas (1975, 1982, 1989, 2001). Luego de cada una de ellas, se produce un nuevo movimiento de liquidación de los capitales más débiles y se operan nuevas destrucciones de empleos. No obstante, la última dictadura militar lograría cerrar la crisis de hegemonía y recomponer la dominación. La derrota de la fuerza social revolucionaria daría lugar, de ese modo, a la apertura de un período de casi veinte años de relativa estabilidad política de la democracia burguesa en el país.²⁰ De allí que, durante aquellos años, la desocupación y el empobrecimiento generalizado de la clase obrera, así como la proletarianización de amplias capas de la pequeñoburguesía, se extenderían progresivamente.

La magnitud de la crisis económica de 2001 daría lugar a una de las mayores crisis políticas que atravesó el país. El proceso insurreccional abierto por el “Argentinazo” lograría establecer un “empate de fuerzas” luego de una larga serie de derrotas sufridas por la clase obrera (Sartelli, 2007). La burguesía debía realizar, entonces, una serie de concesiones para desarticular ese proceso. De ese modo, se ponía un límite al aumento de la tasa de explotación: se extenderían los mecanismos de

²⁰Tal fenómeno no significó la existencia de un período exento de conflictividad social. Sin embargo, durante la etapa 1983-2001, el régimen democrático burgués no sería puesto en cuestión.

asistencia social y el empleo estatal,²¹ se reabrirla discusión salarial y se congelarían las tarifas -vía subsidios-; todo ello en un contexto internacional favorable para la producción agraria argentina. No obstante, el crecimiento económico relativo²² registrado a partir del año 2003 tendría su base, fundamentalmente, en las industrias con menores salarios y peores condiciones laborales -tales como, por ejemplo, la confección. De allí que, tal como muestran distintos estudios, el promedio salarial durante el período no alcanzaría siquiera los niveles de la década del noventa (Villanova, 2013; Kornblihtt, Seiffer, Villanova y Cominiello, 2014; Rodríguez Cybulski, 2014). Asimismo, el trabajo no registrado continuaría teniendo una fuerte presencia en el mercado de trabajo.²³ Todos estos fenómenos, junto con la expansión del empleo estatal y la asistencia social, muestran que el problema de la población sobrante continúa siendo primordial a la hora de comprender la estructura social del país. Como veremos en el siguiente apartado, nuestra hipótesis principal de investigación se monta, precisamente, sobre ese fenómeno clave para la comprensión de la realidad social argentina.

1.3 Objetivos e Hipótesis de estudio

1.3.1 Objetivos

²¹El incremento del empleo estatal es una de las formas a través de las cuales el Estado absorbe la crisis y el desempleo. Su tendencia ascendente es histórica y se remonta, por lo menos, a la década del '50. El peso del empleo estatal se concentra, fundamentalmente, en las administraciones provinciales, allí donde estallan las grandes convulsiones sociales cuando la crisis se traslada al Estado, como ocurrió durante el "Santiagoueño" de 1993, y donde hoy se concentra el mayor número de conflictos gremiales de empleados públicos. Al respecto, véase: Dargoltz, R. (2011): *El Santiagoueño. Crónica de una pueblada argentina*, Buenos Aires, Ediciones ryr; Desalvo, A. (2014): "La intervención del Estado nacional en la reproducción de la sobrepoblación relativa de Santiago del Estero", en *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, vol. 14, núm. 22.

²²La recomposición de la economía argentina es relativa ya que se desarrolló sobre la base de una brutal confiscación de las condiciones de trabajo y de vida de la clase obrera durante la crisis del 2001. De allí que los indicadores sociales sean más favorables en relación a los años más profundos de la crisis (2001-2002) pero no frente a las décadas previas.

²³Algunos trabajos sostienen que el incremento del empleo no registrado y del trabajo precario, con posterioridad a la crisis del 2001, sugiere el pasaje de la sobrepoblación relativa abierta (desocupación) a la estancada. De allí que importantes fracciones de la clase obrera no logren garantizar su reproducción a través del salario y deban recurrir a la asistencia pública como mecanismo de subsistencia. Para ampliar, véase: Villanova, N. (2013), *op. cit.*

El objetivo general de esta tesis es analizar, desde una perspectiva histórica, la violencia escolar en las escuelas públicas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense durante el período 1969-2010. El recorte temporal formulado (1969-2010) nos permitirá examinar el fenómeno en el largo plazo, observando sus cambios en el transcurso de cuatro décadas caracterizadas por diferentes contextos políticos, sociales y económicos. La investigación se sitúa, a su vez, en dos de las jurisdicciones más importantes del país en términos de concentración de la población escolar.²⁴ No obstante, para lograr una perspectiva más amplia, también será analizada, en términos generales, la incidencia del fenómeno en las demás localidades del país. De esa forma, podremos observar sus características comunes y sus formas particulares, de acuerdo a las diferentes realidades locales. Articularemos, así, una dimensión de análisis macro con otra micro. Esa labor nos permitirá estudiar la violencia escolar en forma extensiva y, a la vez, en profundidad.

Los objetivos propuestos para el desarrollo de la tesis pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- **Objetivo general:**

Analizar las transformaciones de la violencia escolar durante el período 1969-2010 en las escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense.

- **Objetivos específicos:**

a. Describir y analizar las diferentes formas de violencia escolar durante el período bajo estudio.

b. Establecer y comparar las características y la incidencia de la violencia escolar en las diferentes jurisdicciones.

²⁴Durante el año 2010, la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano concentraban, en conjunto, un 25,8% de la matrícula del nivel medio (común) dentro de la gestión pública.

c. Explorar la incidencia de la violencia de acuerdo a las características socioeconómicas de la población escolar.

d. Analizar los conflictos sociales que tienen lugar en los distritos y escuelas que registran niveles mayores de violencia escolar.

e. Estudiar las transformaciones de la violencia escolar durante el período de referencia. Indagar la evolución del fenómeno observando, específicamente, sus formas, sus protagonistas, su intensidad y su frecuencia.

f. Examinar las mutaciones de la violencia escolar a la luz de las transformaciones sociales y económicas más generales que atravesó el país a lo largo de la etapa.

1.3.2 Hipótesis

Desde nuestra perspectiva, no puede presuponerse que la escuela sea un espacio idílico en el que reinaría una paz “normal”, en relación a la cual la “violencia” vendría a ocupar el lugar de la “anormalidad”. La escuela resultaría ajena, entonces, a la violencia inherente a las sociedades de clase. Como sostienen diversos autores, en la escuela se ejercen, por la propia esencia de la institución, formas de violencia institucionalizada. El orden escolar no es “natural” sino que resulta de una construcción social por la cual el abanico de posibilidades del conocimiento (científico, cultural, conductual, emocional, etc.) es recortado siempre en algún sentido. Ese recorte presupone una “represión” de otros posibles, represión que hace posible el acto educativo en tanto no es factible el desarrollo de todas las potencias contenidas en la persona, ni en general, ni mucho menos en forma simultánea. En ese sentido, el orden “represivo” va más allá de los intereses de clase, aunque en la sociedad en que vivimos dichos intereses modulan esa “represión” y determinan el sentido de las potencialidades que, diferencialmente según criterios clasistas, serán desarrolladas o no en la escuela. Cabe señalar que, a diferencia de la tesis sostenida por la corriente reproductivista, aquí entendemos que la escuela no es simplemente un ámbito donde se impone un orden simbólico de clase. Desde nuestra perspectiva, es también, y centralmente, la institución que construye capacidades humanas generales tal cual ellas se encuentran en un momento dado del desarrollo

social, capacidades sin las cuales los sujetos no pueden incorporar esos mandatos de clase ni rebelarse contra ellos.

En ese marco, puede afirmarse, entonces, que en la propia relación escolar se esconde una tensión de fuerzas que da pie a la expresión de “violencia”, ya sea como actos de reforzamiento del orden escolar o de resistencia contra él. Este hecho nos habla de una dimensión político-escolar de la violencia que no se puede soslayar. Tal como observaban Baudelot y Establet (1987) y McLaren (2005), la ideología dominante encuentra en el terreno escolar elementos de ideología proletaria, introducidos en la escuela por los hijos de la clase obrera. Esos elementos producen efectos de resistencia que ponen un límite a la inculcación en el interior mismo del aparato escolar. En ese sentido, la imposición del orden de clases no es sencilla sino que encuentra obstáculos que la entorpecen y que obligan, incluso, a aquellos que la realizan a renunciar a su función ideológica para recurrir a la represión abierta. Ahora bien, este hecho no alcanza para caracterizar al conjunto de fenómenos que se enrolan detrás del concepto de “violencia escolar”. No toda violencia entra necesariamente en ese campo “político-escolar”: no todo es “imposición del orden de clase” ni todo es “resistencia” a él. Existen otras formas de violencia, de naturaleza “pre-política”, que expresan no tanto una dialéctica del tipo “reforzamiento del orden-resistencia” sino una dinámica de “contención-descomposición” del hecho escolar. Nos referimos a formas de violencia que tienden a quebrar el vínculo escolar. Lo que está en juego en este caso ya no es el sentido del hecho escolar sino su existencia misma.

En el marco de una relación de fuerzas estable a favor del orden social-escolar (en terminología gramsciana, de plena hegemonía de la clase dominante), la violencia escolar expresará la energía con la que se impone dicho orden. La sanción es aceptada y, por lo tanto, para todos sus fines (los inmediatamente políticos y los generales) el sistema “funciona”. Si la relación de fuerzas se modifica a favor de los dominados, el cuestionamiento comienza a adquirir formas políticas y el conjunto de las actitudes consideradas “violentas”, de uno y otro lado, se resignifican a esta nueva luz. El sistema sigue funcionando por sus objetivos generales y se disputa en torno a lo inmediatamente político. ¿Pero qué sucede cuando la burguesía no puede imponer un orden porque no tiene nada que ofrecer mientras que la clase obrera y el resto de los sectores subalternos no pueden elaborar una alternativa? No es estrictamente, si volvemos a Gramsci, un

momento de “crisis”: cuando lo viejo no termina de morir y lo nuevo no acaba de nacer. Es más bien un pantano que puede ser descripto mejor como “descomposición”. En este tercer escenario el sistema no funciona y se vuelve generalizadamente violento, una violencia particular que se expresa como “sin sentido”. Los alumnos rechazan el orden establecido no en nombre de un orden distinto sino de la negación de todo orden, incluso de uno que les permitiera obtener resultados a su favor, como la conquista de las capacidades humanas generales que hacen posible su propio desarrollo.

Esto último es particularmente visible en el hecho que las acciones de violencia no tienen, por un lado, al Estado burgués o a la burguesía en su rol de clase dominante y, por otro, al proletariado en su papel de eterno resistente. Tal caricatura no sólo olvida que la estructura de toda sociedad capitalista es harto más compleja, sino que de los dos lados del fenómeno suele encontrarse la misma clase social, en tanto los docentes forman parte de la misma clase que el grueso de sus alumnos. En la sociedad de la educación de masas, la mayoría de los docentes son tan proletarios como sus alumnos, de modo que no puede presuponerse que constituyan una correa de transmisión dócil de la ideología dominante. Por lo tanto, la rebelión política contra el orden escolar no encuentra su único (ni el más importante necesariamente) vehículo en el alumnado. En el mismo sentido, la violencia “sin sentido” no expresa necesariamente un rechazo contra un orden ejercido por el cuerpo docente, sino incluso contra los intentos “contra-culturales” de buena parte de ese cuerpo que rechaza la ideología dominante. En este escenario, las clases explotadas no logran formular una estrategia ante la descomposición del vínculo escolar cuyas raíces se esconden en las transformaciones del conjunto de la sociedad. Paul Willis (1988) esbozó algunas de las características de este movimiento ya en la década del setenta, al analizar la “cultura contraescolar” de los jóvenes de extracción obrera.

La “violencia escolar”, entonces, no sería un fenómeno nuevo en su dimensión política. No obstante, es muy probable que lo hoy se considera como digno de destacar en este campo sí sea una novedad. Forma parte de nuestra hipótesis general de investigación que, durante las últimas décadas, habrían aparecido formas de violencia “pre-política” que tienden a quebrar el vínculo escolar. Formas que implican un cambio cualitativo del fenómeno en tanto expresan no tanto una dialéctica del tipo “reforzamiento del orden-resistencia”, sino una dinámica de “contención-

descomposición” del hecho escolar. En ese contexto, lo que estaría hoy en juego no sería tanto el sentido del hecho escolar como la existencia de ese hecho mismo. Un conjunto de tendencias sociales que comenzaron a profundizarse durante la década del setenta permiten explicar nuestra hipótesis general. Como vimos en el marco teórico, durante aquella década, el capitalismo argentino comenzó a reestructurarse de tal manera que el conjunto de la sociedad sufrió profundas transformaciones, dando lugar a nuevas contradicciones sociales que se agudizarían durante la última dictadura militar y los gobiernos democráticos posteriores. Fundamentalmente, la expansión y consolidación de una “población sobrante” para el capital y el empobrecimiento sostenido del conjunto de la clase obrera (Sartelli, 2007). En un primer momento, esas contradicciones dieron lugar a formas políticas de violencia, en el marco de la constitución de una fuerza social cuyo objetivo era transformar de raíz el sistema social. Tal fue la naturaleza del período que se abrió en 1969, con la serie de insurrecciones inauguradas por el “Cordobazo”; contexto social caracterizado por el ascenso de la lucha de clases y el desarrollo de enfrentamientos y conflictos de orden político. La dictadura militar lograría cerrar la crisis de hegemonía, constituyendo históricamente la derrota más profunda de las clases explotadas. En ese marco, la profundización de las contradicciones sociales daría lugar a la aparición de nuevas formas de violencia de índole pre-política. La crisis del 2001 volvería a poner en cuestión al sistema político en su conjunto. No obstante, la recomposición de la dominación no permitiría el desarrollo de un proceso de transformación social que diera lugar a la superación de las tendencias a la “descomposición social”.

Desde nuestra perspectiva, un sistema social que ya no puede garantizar sostenidamente la reproducción de las condiciones de vida de la población a la que dio lugar, crea las condiciones necesarias para que la violencia social se acreciente y expanda, estableciéndose la ruptura de las relaciones en su seno. Este es el fundamento más profundo del agotamiento histórico del sistema social capitalista en el país, el cual da lugar a un marco de “descomposición” general de los vínculos sociales. Proceso que sitúa a la escuela en un contexto de nuevas y profundas contradicciones sociales y que se expresa en la aparición y el desarrollo de nuevas formas de violencia. Frente a ese escenario, la escuela va perdiendo la significación que poseía en el pasado, centralmente, formar los atributos técnicos y morales de la fuerza de trabajo (McLaren,

2012). En ese marco, va convirtiéndose en un espacio de “contención” dentro del cual el “hecho educativo” pierde centralidad. Así, la ausencia de sentido que produce la ruptura de la relación laboral se reproduce como “sin sentido” del vínculo escolar.

La hipótesis general de esta tesis se podría formular sintéticamente, entonces, del siguiente modo:

La violencia escolar sufrió durante las últimas décadas importantes mutaciones en su naturaleza, vinculadas a la agudización de las contradicciones del sistema social capitalista argentino. En particular, la expansión de una población sobrante, en el contexto de un empobrecimiento general del conjunto de la clase obrera. Mientras que, durante la década del setenta, esas contradicciones dieron lugar a una violencia de orden político, a partir de la década del ochenta comenzarían a aparecer y a extenderse otras formas de violencia “pre-política”. Dichas formas, centradas en torno al par “contención-descomposición” del vínculo educativo, ya no pondrían en cuestión el sentido del hecho escolar sino la existencia de ese hecho mismo. En este caso, nos encontramos frente a un escenario en el cual el orden social-escolar no puede imponerse, mientras que los sectores subalternos no logran elaborar una alternativa frente a él. En ese contexto, el sistema escolar no funciona y se vuelve “violento”, dando lugar a una violencia particular que se expresa como “sin sentido”. Los alumnos rechazan todo orden, incluso uno que les permitiera conquistar las capacidades humanas construidas por la escuela.

1.4 Metodología de la Investigación

Esta tesis se propone realizar un aporte al campo de estudios sobre la violencia escolar desde una perspectiva histórica. De allí que, para llevar a cabo nuestra investigación, empleamos distintas fuentes documentales. Entre ellas, recurrimos a fuentes periodísticas -específicamente, el diario *Clarín*-²⁵ y archivos de escuela. Al

²⁵El relevamiento del periódico fue llevado a cabo en las hemerotecas de la Biblioteca Nacional y de la Biblioteca del Congreso de la Nación. El trabajo realizado allí consistió en ubicar -y fotografiar- las

respecto, cabe aclarar que, hasta el momento, no existen series estadísticas elaboradas por organismos oficiales sobre el fenómeno.

Las fuentes periodísticas son muy valiosas dado que, en ellas, la información fue fijada materialmente sobre un soporte que puede ser utilizado para la consulta en el transcurso del tiempo (Villaseñor Rodríguez, 1998; Bestani, Centeno Sosa y Laguzzi, 2007; Krtalic y Hasenay, 2012). La prensa registra los hechos que acontecen cada día, siendo testimonio de la crónica cotidiana y convirtiéndose, de ese modo, en fuente para el conocimiento del pasado. Por ello, son una fuente permanente e, incluso, primordial de consulta, especialmente para el campo de la historia (Rivas, 2012). Los periódicos poseen, además, la virtud de reunir un cúmulo de información que se encuentra dispersa (por ejemplo, en relación a nuestro objeto de estudio, en forma de denuncias en distintos organismos estatales o en archivos escolares). No obstante ello, muy pocos estudios han empleado esta rica fuente de información para analizar el problema de la violencia escolar en el país.²⁶

Como toda fuente de información, los diarios presentan ciertos límites que obligan a adoptar una mirada crítica. Entre ellos se encuentran, por ejemplo, el subregistro de distintas formas de violencia no física así como la selección de algunos hechos y la invisibilización de otros, en función de criterios editoriales, políticos y económicos específicos. No obstante, tal como afirma Braduel (2002), si bien los periódicos se presentan como una superficie discontinua del mundo, que mezcla los grandes acontecimientos con los pequeños sucesos sin distinguirlos, permiten realizar

noticias relativas a casos de violencia escolar. Dado que trabajamos con los diarios de todo el período 1969-2010, el relevamiento supuso examinar aproximadamente 15.300 periódicos.

²⁶Hasta el momento, solo dos investigaciones sobre la violencia escolar en Argentina emplearon fuentes periodísticas: Lavena, C. (2002): “¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia escolar en la Argentina”, Tesis de Maestría en Educación dirigida por la Dra. Catalina Wainerman, Universidad de San Andrés; Lionetti, L. y Varela, P. (2008): “Las instituciones escolares: escenarios de conflictos, crisis de autoridad y transgresión a la norma (1882-1940)”, en Míguez, D.: *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós. Otros estudios emplearon periódicos ya no como fuente sino como objeto de investigación sobre los discursos y las representaciones que construyen los medios de comunicación en torno a la violencia escolar: Brener, G. y Kaplan, C. (2006): “Violencias, escuela y medios de comunicación”, en Kaplan, C.: *Violencias en plural*, Buenos Aires, Miño y Dávila; Brener, G. (2009): “Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad”, en Kaplan, C.: *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.; Saez, V., Aducci, N. y Urquiza, S. (2013): “Cuando la escuela es noticia en los diarios. La criminalización mediática”, en Kaplan, C. (dir.): *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

una primera historia, resistente ya, “que posee la fuerza y la potencia del primer ocupante”.

Uno de los argumentos con los que se cuestiona el uso de periódicos como fuente de indagación es que no permitirían ver los movimientos de la realidad sino, más bien, la diferente importancia que éstos le irían otorgando a ciertos fenómenos (de acuerdo a intereses políticos, ideológicos, económicos, etc.). En el caso de la violencia escolar, como vimos en el estado de la cuestión, algunos investigadores sostienen que la opinión pública y los medios de comunicación se interesaron recientemente por el tema cuando, en realidad, se trata de un problema de larga data. En ese sentido, una de las primeras tareas que desarrollamos consistió en analizar si el registro de la fuente era homogéneo o si, en cambio, había variado sustantivamente durante el período estudiado. Para ello, construimos una variable de control: la evolución de los casos más graves. Se trata de una variable de control dado que toma en consideración aquellos casos que tienden a no presentar una amplia variación de cobertura a lo largo del tiempo. Por dar un ejemplo, difícilmente los diarios no se hubieran hecho eco en el pasado de un caso como el de Carmen de Patagones (2004), aun suponiendo que su “amarillismo” fuera entonces menor al actual. Luego de construir esa variable de control, la comparamos con la evolución general de los casos. Al realizar esa operación, pudimos observar que la tendencia de ambas era idéntica en el largo plazo, con variaciones menores en los ciclos cortos. De allí que podamos decir que, en lo que refiere a grandes tendencias, el periódico registró en forma relativamente homogénea los casos de violencia escolar durante las cuatro décadas bajo estudio.

Como señalamos antes, empleamos además otras fuentes documentales tales como los archivos conservados por un conjunto de escuelas,²⁷ informes de la DIPBA²⁸ y una serie de documentos oficiales.²⁹ Todas esas fuentes nos permitieron complementar la información periodística. De ese modo, el diseño metodológico de esta investigación articula estrategias cuantitativas y cualitativas, triangulando fuentes y técnicas de análisis. La “triangulación metodológica” nos permitió, entonces, adquirir un

²⁷Como veremos en los capítulos 5 y 6, trabajamos con la documentación conservada por los archivos de seis escuelas públicas de nivel medio, tres ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires y otras tres del Conurbano Bonaerense.

²⁸Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires.

²⁹El detalle de las fuentes empleadas será especificado al comienzo de cada capítulo.

conocimiento más amplio y profundo de nuestro objeto de estudio. También utilizamos fuentes secundarias para dar cuenta del contexto social más general -indicadores sociales tales como las tasas de actividad, empleo, desocupación, subocupación, pobreza, etc.), elaboradas por organismos oficiales.

Finalmente, sistematizamos toda esa información y la analizamos mediante técnicas estadísticas y de análisis documental.

Capítulo 2

La sociedad argentina entre 1969-2010

En este capítulo nos proponemos observar la evolución de la estructura social argentina y de las distintas manifestaciones de la violencia durante el período. Tal análisis resulta imprescindible dada nuestra hipótesis general de estudio. Forma parte de nuestros supuestos teóricos que la sociedad es una totalidad estructurada por relaciones sociales. Entre esas relaciones, se destacan aquellas que actúan como determinación principal, las cuales dan forma y explican el movimiento de la realidad: las relaciones sociales de producción. De allí que los fenómenos educativos deban comprenderse a la luz de un conjunto de tendencias sociales más generales que exceden el marco escolar. Es cierto que el sistema educativo posee ciertas características particulares. Sin embargo, la explicación más profunda de lo que ocurre en la escuela se encuentra en esas determinaciones primarias que la estructuran. La escuela es una institución capitalista dado que la sociedad en la cual se encuentra inserta lo es. Por lo tanto, es también una institución que se ve atravesada por las contradicciones de clase. Como intentaremos mostrar en este capítulo, desde hace ya más de cuatro décadas, el contexto local da muestras de un agotamiento de las relaciones sociales capitalistas, expresado en un empobrecimiento general de la clase obrera y la expansión de una “población sobrante” para el capital. Proceso que da lugar, a su vez, a un aumento de los niveles de violencia y de las tendencias hacia la “descomposición social”.

En primer término, examinaremos la evolución económica general del país.³⁰ Tal como han demostrado distintos autores,³¹ a partir de la década del setenta, el conjunto de indicadores socioeconómicos comienzan a descender en el largo plazo, con ciclos cortos ascendentes luego de cada crisis (1975, 1982, 1989, 2001) pero que no logran recuperar los niveles previos. En ese contexto, se observa un profundo descenso del salario real, la expansión del trabajo en “negro” y terciarizado, el aumento de la desocupación (abierta u oculta) y de la pobreza. Para dar cuenta de esas tendencias, analizaremos la evolución del empleo -tasas de ocupación, desocupación, trabajo registrado y no registrado, etc.-, de los ingresos -composición de los ingresos familiares, salarios, asistencia estatal, etc.- y de una serie de indicadores socioeconómicos tales como los índices de pobreza e indigencia. Para ello, emplearemos diversas fuentes

³⁰Para ello, utilizaremos, en buena medida, el conocimiento existente debido a que el desarrollo en extenso de cada una de las variables económicas requeriría de una tesis particular.

³¹Hacemos referencia aquí, principalmente, a las investigaciones desarrolladas por el Centro de Estudios e Investigación en Ciencias Sociales.

estadísticas primarias y secundarias, elaboradas por distintos organismos oficiales e instituciones privadas.

La segunda parte del capítulo se propone dar cuenta de la evolución histórica del nivel medio de enseñanza. Para ello, analizaremos las tendencias en la escolarización del nivel durante el período. Examinaremos el crecimiento de la matrícula escolar en el largo plazo y la variación de los índices de escolarización de la población. Asimismo, observaremos el desarrollo histórico de una serie de variables estructurales del sistema (establecimientos y cuerpo docente). El análisis realizado en este apartado nos permitirá caracterizar el marco específico en el cual tiene lugar la violencia escolar. Emplearemos información estadística del Ministerio de Educación y del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. También en este caso construiremos series de largo plazo para realizar una lectura histórica del período (1969-2010). Allí, observaremos una tendencia de crecimiento sostenido del nivel a lo largo del tiempo, fenómeno caracterizado por diversos autores como una “masificación” de la escuela secundaria.

En la tercera y última parte del capítulo analizaremos la evolución de la violencia social durante las últimas décadas. Examinaremos estadísticas de delitos, población en cárceles, tasas de homicidios y suicidios. Todas ellas permiten observar las transformaciones de la violencia social, violencia que puede dirigirse hacia otros o manifestarse en conductas autodestructivas. La “locura”, las adicciones, los “juegos de la muerte” -sobre todo entre los adolescentes-, las autoagresiones y el suicidio entran dentro de ese segundo tipo. En relación a las distintas formas de la delincuencia, examinaremos las tasas de delitos, homicidios, suicidios y población en cárceles. Para ello, emplearemos estadísticas del Poder Judicial, de la Dirección Nacional de Política Criminal y del Ministerio de Salud.

A partir del análisis de las fuentes antes citadas, en este capítulo construiremos un cuadro general que nos permitirá, en la siguiente parte de esta tesis, contextualizar y explicar las transformaciones de la violencia escolar.

2.1 El empobrecimiento de la clase obrera y su constitución como “población sobrante” para el capital

2.1.1 La expropiación económica³²

El proceso de producción capitalista tiende a expropiar progresivamente a la masa de la población explotada. La polarización social es el resultado de ese proceso: un pequeño puñado de burgueses por un lado; una masa gigantesca de proletarios del otro. En el medio, fracciones y capas enteras de la burguesía más débil y de la pequeña burguesía, batallan duramente para mantener posiciones que, fatalmente, las arrastran hacia la base social. Lo que no debe dejar de tenerse en cuenta es que esta expropiación no se limita a la “economía”. Es un proceso de degradación general de la existencia, que llega hasta las esferas de la vida social y política.

La expropiación económica es la más fácil de comprender y de medir. Es el proceso por el cual los capitales más grandes absorben a los más chicos; en particular, a los correspondientes a la pequeña burguesía. Proceso que recibe el nombre de “concentración y centralización del capital”, es decir, menos capitales, más grandes y en menos manos.

La economía argentina de las últimas décadas del siglo XX atravesó fuertes fluctuaciones que derivaron en las crisis más importantes de la historia del país. Este movimiento de la economía argentina fue interpretado como expresión de una serie de transformaciones políticas que, impulsadas desde el inicio del último gobierno militar, habrían resultado en un cambio en el “modelo de acumulación” de capital, dominante en Argentina. En este sentido, autores como Basualdo plantearon que lo acontecido en la economía argentina desde 1976 habría sido el resultado de un “modelo de valorización financiera” impuesto por la dictadura que respondía a los intereses de la “oligarquía” y sus aliados internacionales, en detrimento del desarrollo industrial.³³ Desde una perspectiva opuesta, la liberal, la política de sustitución de importaciones sería la causante de las dificultades del resto de la industria, al colocar en los cimientos de la

³²Todo este apartado se basa ampliamente en Sartelli, E. (2007): *La plaza es nuestra. El Argentinazo a la luz de la lucha de la clase obrera en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Ediciones ryr.

³³Basualdo, E. M. (2006): *Estudios de historia económica argentina: desde mediados del siglo XX a la actualidad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

industrialización empresas ineficientes proveedoras de insumos caros. En este sentido, la etapa post golpe de 1976 daría inicio a una suerte de proceso modernización forzosa de una industria ineficiente.³⁴ Otros autores con influencias schumpeterianas también refieren a estos años como la apertura de un proceso negativo para la industria nacional, pero poniendo énfasis en lo que denominan como la formación de cuasi-rentas permanentes de privilegio que se consolidan en ciertas áreas protegidas, las cuales denominan como “ámbitos privilegiados de acumulación”.³⁵

Más allá de las diferentes perspectivas, se ha caracterizado a este período como un momento de ruptura, como un cambio de modelo instalado por la voluntad política de los gobiernos posteriores a 1976. Sin embargo, los planteos que ponen énfasis en los cambios, pierden de vista las continuidades que se observan en el proceso nacional de acumulación de capital. En particular, la persistencia del hecho de contar con un único sector competitivo a nivel internacional: el sector agrícola. Sector que cuenta con la capacidad particular de apropiar ganancias extraordinarias, bajo la forma de renta de la tierra, factibles de ser transferidas de manera sostenida en el tiempo hacia sectores no agrarios. Al igual que en las décadas anteriores, las crisis que sobrevendrían durante el período serían producto de los límites de la renta de la tierra para financiar las actividades no agrarias. Como veremos, el movimiento de la economía argentina de las últimas décadas obedece a un proceso de crisis abierto a partir de la fuerte caída de la renta de la tierra, sobre todo desde mediados de la década de 1970, en el marco de un contexto general de crisis mundial. La menor capacidad de la renta agraria de sostener al conjunto de los capitales que operan al interior del país, derivó en la necesidad de apelar al endeudamiento externo como mecanismo compensatorio y, de conjunto, a fluctuaciones más violentas y crisis agudas asociadas ahora no sólo al movimiento de los precios agrarios, sino también al movimiento internacional de las tasas de interés.

Este proceso de contracción de la capacidad de la renta de sostener a los capitales que acumulan en el mercado interno tuvo su correlato en la disolución de un gran número de industrias. Esto fue interpretado por numerosos autores (Basualdo y

³⁴Cortes Conde, R. (2005): *La economía argentina en el largo plazo (Siglos XIX y XX)*, Buenos Aires, Edhasa.

³⁵Castellani, A. (2009): "Estado, empresas y empresarios. La relación entre intervención económica estatal, difusión de ámbitos privilegiados de acumulación y desempeño de las grandes firmas privadas. Argentina 1966-1989" en Castellani, A.: *Estado, empresa y empresarios: la construcción de ámbitos privilegiados de acumulación entre 1966 y 1989*, Buenos Aires, Prometeo.

Rapoport, entre otros) como la evidencia de un modelo de desindustrialización. Sin embargo, cabe señalar que la quiebra de empresas no implicó una contracción del sector industrial. Por el contrario, durante las últimas décadas, sobre todo durante los noventa, aunque sobre la base de menos capitales y más grandes, la producción y la productividad industrial se expandieron. En este sentido, durante las últimas décadas se asistió a un proceso de avance de la concentración y centralización del capital.

La década de 1980, en particular los primeros años del régimen democrático, comenzó con una situación económica poco menos que catastrófica. El gobierno militar surgido en un contexto de caída de la renta de la tierra había apelado al endeudamiento externo como mecanismo compensatorio, aprovechando las bajas tasas de interés a nivel mundial. El creciente endeudamiento había permitido financiar una fuerte sobrevaluación de la moneda, que hacia 1980 superaba en un 120% a la paridad cambiaria. Sin embargo, hacia 1980, el alza en las tasas de interés ponía en serio riesgo la continuidad del proceso. A medida que la situación se hacía más delicada, la cesación de pagos parecía una posibilidad cada vez más inmediata. Esta situación impulsó una rápida fuga de capitales, sobre todo a partir del detonante que significó el cierre del Banco de Intercambio Regional. A pesar de que el gobierno militar accedió a la posibilidad de endeudarse por más de 4.500 millones de dólares, estas divisas no llegaron siquiera a compensar la fuga de capitales. En este contexto, la dictadura buscó aplicar medidas que atenuaran los efectos de la crisis en el sector bancario y en las empresas privadas en general. Entre otras, se destacó la circular 1.050 que implicaba un mecanismo de indexación de deudas que permitía actualizar todas las cuotas de deudas hipotecarias al fuerte proceso inflacionario que se estaba registrando. A su vez, en un contexto devaluatorio, el gobierno aplicó medidas que permitían la nacionalización de deudas contraídas previamente por el sector privado. Esta situación de crisis dio inicio a un proceso devaluatorio que sacaría a la moneda nacional de la situación de sobrevaluación para ubicarla, incluso, por debajo de la paridad.

Los años previos a la vuelta de la democracia coincidieron con el momento más profundo de caída de la renta de la tierra y de crisis de la deuda. El salario real había caído más de un 20% y la tasa de desempleo se había duplicado, pasando del 2,5% al 5,3%. A partir de 1983, la renta detendría su caída, sin embargo, los problemas de la industria argentina no se detendrían. En consonancia con la recesión internacional, la

tasa de ganancia de la industria argentina continuaría cayendo, encontrando su punto más bajo en 1985. Fue precisamente en ese año cuando el gobierno de Alfonsín declararía que la Argentina debía ir hacia una “economía de guerra”, promoviendo un fuerte ajuste que implicó una reducción del 12% del gasto público, el congelamiento de vacantes en el sector público, la suba de tarifas y el congelamiento salarial. Al mismo tiempo, se promovía el cambio de signo monetario, mediante lo que se conoció como el Plan Austral, el cual iba de la mano de las medidas antes mencionadas y de una reducción de las tasas de interés reguladas. De conjunto, se buscaba impedir el estallido de una situación hiperinflacionaria.

El Plan Austral logró cierto éxito inmediato en sus objetivos, en particular en lo referido al control de la inflación. Incluso, durante los años 1986 y 1987, se revirtió la caída de la inversión productiva que venía registrándose desde comienzos de la década. Durante esos años, se observó un incremento en la rentabilidad de las exportaciones agrícolas que permitió el financiamiento, por la vía estatal, del sector industrial. Sin embargo, esta aparente recuperación tendría un rápido desenlace cuando, hacia 1987, el crack de la bolsa de Chicago se tradujera en una nueva caída de los precios agrícolas. Esta caída de precios fue, a su vez, acompañada por una nueva suba de las tasas de interés a nivel internacional. De conjunto, estos dos factores resultaron en un rápido deterioro de las cuentas públicas y en la detonación de un proceso hiperinflacionario que tendría epicentro en la crisis de 1989.

En este marco de crisis, las cuentas fiscales mostraban un serio déficit que tenía como contracara la aceleración de un proceso hiperinflacionario. Las primeras políticas del gobierno de Menem buscaron revertir la situación mediante un nuevo ajuste fiscal y una fuerte devaluación del austral, que apuntaba a revertir el déficit del sector externo (en menos de seis meses pasó de cotizar 300 a 1950 australes por dólar). Sin embargo, la violenta devaluación del austral tuvo su consecuencia lógica en un recrudecimiento de la inflación que alcanzó tasas cercanas al 200% mensual. En este marco, desde 1990 el gobierno encaró una nueva serie de planes económicos que buscaban frenar la emisión monetaria y ponerle un fin a la inflación. En primera instancia se buscó disolver los compromisos de deuda a corto plazo en moneda nacional mediante un canje compulsivo por compromisos de largo plazo en moneda extranjera (Plan Bonex). La reestructuración de las deudas públicas fue seguida de una reestructuración del conjunto

del sector público recortando personal, eliminando secretarías, aumentando la presión tributaria y, sobre todo, iniciando un proceso de privatización de empresas estatales.

En 1990, se inició la primera ola de privatizaciones que involucró la venta de ENTEL y Aerolíneas Argentinas, pero que continuaría a lo largo de toda la década, hasta 1999, cuando se terminarían de privatizar las acciones de YPF y el Banco Hipotecario. En este proceso, el sector energético representó la mayor parte (cerca de un 60%) del capital privatizado.³⁶ Es importante remarcar que este proceso privatizador no fue un fenómeno estrictamente nacional. Desde la década de 1980, se observó el desarrollo de privatizaciones de empresas estatales en todo el mundo, que obedecieron a un proceso de concentración y centralización a escala mundial, donde capitales privados fueron centralizando las porciones de capital que se iban privatizando en los diferentes países. En este sentido, el proceso privatizador argentino debe ser entendido dentro de este marco general por el cual las empresas estatales argentinas fueron absorbidas dentro de un proceso de concentración y centralización a mayor escala.

Las medidas fiscales del menemismo se dieron, a su vez, en un marco internacional que ofrecía a países como la Argentina mayores posibilidades de acceder al endeudamiento externo. Esta posibilidad se efectivizó sobre todo a partir de junio de 1991 con la firma del primer acuerdo *stand by* de la década con el Fondo Monetario Internacional.³⁷ El acuerdo con el FMI tuvo como antecedente fundamental la decisión del gobierno de estabilizar el tipo de cambio mediante la Ley de Convertibilidad del Austral sancionada pocos meses antes. La misma establecía una cotización fija de 10.000 australes por dólar. Un año después, se cambiaba el signo monetario estableciendo una convertibilidad fija de un peso convertible por dólar.

La convertibilidad de la moneda nacional en un contexto en el cual si bien la inflación se desaceleraba, todavía persistía,³⁸ potenció una tendencia a la sobrevaluación de la moneda local que se registraba desde el año 1990. Esta sobrevaluación alcanzaría

³⁶En base a datos de Rapoport, M. (2005): *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*, Buenos Aires, Emecé.

³⁷Se denomina como *stand by* a los acuerdos firmados con el FMI, por los cuales los países miembros pueden, bajo el pretexto de garantizar la estabilidad cambiaria, acceder de manera inmediata a una masa de divisas que debe guardar una proporción determinada con la participación financiera que dicho país tiene dentro del Fondo.

³⁸La inflación de 1990 había alcanzado el 2300%. Para 1991, si bien se había reducido de manera notoria, alcanzó un nivel anual del 171%, para 1992, la inflación ya se había reducido al 24% anual y hacia mediados de la década se había estabilizado en torno al 0,5% anual. En base a datos de Ferreres, O. (2005): *Dos siglos de economía argentina (1810-2004)*, Buenos Aires, Fundación Norte y Sur.

su pico máximo en 1995, año en el que la valuación del peso convertible se encontraba más de un 100% por encima respecto de su paridad. A partir de entonces, la importación de todo tipo de bienes se incrementó de manera significativa. Esto tuvo un doble impacto en la industria local. Una capa importante de capitales más pequeños no resistió la competencia de productos importados y quebró. Esto generó una fuerte suba de la desocupación que en 1995 llegó a alcanzar el 17,50%. Sin embargo, esto no significó un retroceso general en la industria local. Es decir, tampoco se registró en los 90' un proceso de desindustrialización. Por el contrario, la sobrevaluación motorizó un rápido proceso de concentración y centralización, disolviendo a los industriales más ineficientes y concentrando los más grandes. Permitió la importación abaratada de bienes de capital redundando en una modernización de los capitales industriales más concentrados del país. En consecuencia, la productividad por obrero de la industria local se incrementó en un 91%. Cifra muy superior al incremento de la productividad que se había registrado durante la década de 1980, de poco más de un 3%.³⁹

La convertibilidad implicaba un poder de compra ampliado en el mercado mundial que se sostenía, fundamentalmente, por la vía del endeudamiento externo. Esto generaba que la coyuntura económica se encontrara muy ligada a las fluctuaciones internacionales y sus efectos en las tasas de interés y, por lo tanto, en la capacidad de refinanciar los compromisos externos. En este sentido, los distintos estallidos financieros que se sucedieron a nivel internacional durante la década (la crisis mexicana, asiática, rusa y de las punto com) pondrían a prueba a la convertibilidad una y otra vez.

Otra fuente de tensión propia de la convertibilidad derivó de los límites que ésta le imponía a los capitales locales para una reducción del costo laboral. En la medida en que los costos laborales no podían ser reducidos de manera general por la vía de la devaluación, esto debía garantizarse fundamentalmente por la vía de la flexibilización de las condiciones de trabajo.

Estas dos contracaras que tenía la convertibilidad se tornaron cada vez más problemáticas hacia el final de la década. Por un lado, la devaluación de la moneda brasileña en 1999 ponía a los capitales radicados en la Argentina en una situación cada vez más desventajosa para poder competir en el mercado del país vecino. Esto potenció

³⁹En base a datos de INDEC y Centro de Estudios de la Producción.

la tendencia inherente de la convertibilidad al déficit comercial crónico y a la recesión iniciada en 1998. Luego, los límites que el régimen comenzó a evidenciar a partir de dicho año se hicieron más agudos hacia finales del año 2000 y comienzos del 2001, a partir de una nueva contracción del crédito internacional, esta vez en el marco de lo que se conoció como la crisis de las empresas punto com. Si bien a finales del año 2000, el gobierno de De La Rúa lograba firmar un nuevo acuerdo *stand by* con el FMI, por el cual este organismo se comprometía a desembolsar en la Argentina un monto hasta siete veces superior a lo que está estipulado para esa clase de acuerdos, el ingreso de divisas por endeudamiento no llegaba a compensar la creciente fuga de capitales que se registró a lo largo de todo el año 2001. Hacia mediados de dicho año, los niveles de reservas internacionales ya no podían garantizar la convertibilidad y, congelamiento de los depósitos mediante, estalló una crisis que derivaría en la devaluación de 2002.

En definitiva, el proceso económico de los noventa debe entenderse en el marco de un proceso más general de crisis, concentración y centralización de capital que comenzó a manifestarse de manera más aguda a partir de la década de 1970. Esta trayectoria seguida por la economía argentina obedeció a un proceso que determinó al conjunto de la acumulación de capital a nivel mundial. El cual, no sólo impactó en la Argentina mediante las fluctuaciones de la masa de renta de la tierra apropiable, sino también en la capacidad de la economía local de acceder al endeudamiento externo.

A partir del 2003 volvería a registrarse un contexto internacional favorable para los capitales agrarios del país, dados los precios récords de las materias primas -y, entre ellas, de la más importante: la soja. De allí que la economía saldría del proceso recesivo y entraría en una nueva fase de “crecimiento”. En ese contexto, y frente a una situación social amenazante, la burguesía retornaría al esquema de transferencias del agro a los demás sectores de la economía. No obstante, como veremos en los siguientes apartados, la recomposición económica sería solo relativa al peor momento de la crisis del 2001. El conjunto de los indicadores sociales no lograría superar los niveles de los años noventa. Buena parte del crecimiento del empleo durante la década correspondió al trabajo precario o en negro. Los niveles salariales crecieron pero siguen estando por debajo de la década menemista y, mucho más lejos, de los años setenta. En ese marco, el gasto en asistencia social se incrementó, acompañando, por un lado, la expansión de la

sobrepoblación relativa abierta (por ejemplo, a través de planes de empleo) y, por el otro, complementando el salario que ya no garantiza la reproducción vital de la clase obrera argentina.

2.1.2 Estructura de clases

Realizar una caracterización de la composición de la estructura de clases presenta grandes dificultades vinculadas a la ausencia de datos específicos al respecto en los censos. Sin embargo, algunos equipos de trabajo, tales como el Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina -PIMSA-, intentaron realizar una caracterización de la estructura social Argentina a partir de esa fuente de información. Si bien son varios los cuestionamientos que podrían formularse, lo cierto es que esa labor permite una aproximación al problema.⁴⁰ PIMSA divide a la población en cuatro “grupos fundamentales”:⁴¹ Gran Burguesía (GB), Pequeña Burguesía Acomodada (PBA),⁴² Pequeña Burguesía Pobre (PBP), Proletariado y Semiproletariado (PYS). Como muestra el **Cuadro 1**, entre 1960 y 2001 la estructura social de la Argentina no mostraría alteraciones sustantivas.

Cuadro 1. Distribución de la población activa según grupos sociales fundamentales, 1960-2001 (PIMSA)

"Grupos Fundamentales"	1960		1980		1991		2001	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Gran Burguesía	182.871	2,8	64.018	0,7	65.863	0,5	71.466	0,5
Pequeña Burguesía Acomodada	1.162.983	17,9	1.254.174	12,9	2.444.897	18,6	2.475.828	16,5
Pequeña	715.158	11	1.573.905	16,2	2.566.921	19,5	2.103.069	14

⁴⁰PIMSA trabaja solo con los datos sobre la Población Económicamente Activa (PEA). Dada la forma en que el INDEC publica los datos, no existe posibilidad de caracterizar a la población económicamente “inactiva”. PIMSA parte del supuesto de que dicha población observa una distribución equivalente a la de la PEA.

⁴¹De acuerdo a Nicolás Iñigo Carrera, los grupos sociales fundamentales refieren a “conjuntos humanos que viven en las mismas condiciones con relación a su posición y función en la actividad productiva, lo que las distingue de otras clases” (Iñigo Carrera, N. (1996): “Situación de los grupos sociales fundamentales en la Argentina”, en Revista *Razón y Revolución*, nº 2, edición electrónica, p. 3).

⁴²Un cuestionamiento a esta caracterización que puede mencionarse es la integración de los docentes dentro de la categoría PBA.

Burguesía Pobre									
Proletariado y Semiproletariado	4.447.935	68,3	6.820.040	70,2	8.100.692	61,5	10.356.575	69	
Subtotal Población Distribuida	6.508.947	1000	9.712.137	100	13.178.373	100	15.006.938	100	
No clasificable	915.577	-	424.785	-	23.827	-	257.845	-	
Total Población Activa	7.424.524	-	10.136.922	-	13.202.200	-	15.264.783	-	

Fuente: Donaire y Rosati (2009), PIMSA.

Sin embargo, sabemos de procesos intensos de proletarización que no aparecen reflejados en el cuadro. Ello se debe a la rigidez conceptual con la que opera el equipo de PIMSA. El principal de ellos es la inmutabilidad histórica de las categorías. Ello desfigura claramente la imagen final. La piedra de toque del error se encuentra en la categoría “Pequeña burguesía acomodada”:

“Asimismo, se encuentran en este grupo quienes cumplen funciones auxiliares como intelectuales de la burguesía, aunque una parte de ellos puede estar inmersa en procesos de proletarización y/o pauperización. Una aproximación a este grupo incluye principalmente las siguientes categorías: profesionales independientes y asalariados (abogados, contadores, médicos, etc.) y por extensión quienes desempeñan funciones de asistencia técnico profesional (asistentes y auxiliares técnicos en diversas áreas), quienes se desempeñan en funciones intelectuales auxiliares en el campo de la educación y la cultura (docentes, artistas, deportistas, periodistas, etc.), y quienes ejercen funciones superiores de apoyo administrativo, contable, jurídico y financiero (peritos, inspectores, técnicos contables, agentes de bolsa, agentes de seguros, agentes inmobiliarios, etc.).”⁴³

Resulta obvio que todas estas categorías profesionales perfectamente pueden, en 1969, ser encuadradas como “pequeña burguesía acomodada”. Pero hacia 2001, abogados, contadores y médicos no pueden ser asimilados de tal manera con facilidad, igual que los periodistas. Más claro aún es el caso de los docentes, no solo por lo que a

⁴³Donaire, R. y Rosati, G. (2009): “Evolución de la distribución de la población según grupos sociales fundamentales. Argentina. 1960-2001”, en *Documentos de Trabajo*, n° 68, Buenos Aires, PIMSA.

“proletarización” refiere, sino por su magnitud, claramente dominante en términos numéricos en el conjunto de la categoría. De modo tal que se puede sumar a estas profesiones a la categoría PyS. Hecha esa corrección, queda el cuadro siguiente:

"Grupos Fundamentales"	1960		2001	
	f	%	f	%
Gran Burguesía	182.871	2,8	71.466	0,5
PB Acomodada (sin auxiliares en 2001)	1.162.983	17,9	1.039.848	6,9
PB Pobre	715.158	11,0	2.103.069	14,0
Proletariado y Semiproletariado	4.447.935	68,3	11.792.555	78,6
Subtotal Población Distribuida	6.508.947	100	15.006.938	100
No clasificable	915.577	-	257.845	-
Total Población Activa	7.424.524	-	15.264.783	-

Fuente: Elaboración propia.

Se podrá objetar de arbitrario el procedimiento, pero no es así. Incluso la diferencia sustantiva que ahora se observa, un pasaje de 68,3 a 78,6%, puede resultar mezquina, si se recuerda que la “Pequeña burguesía pobre” incluye a los “cuentapropistas”, en general asalariados a destajo (vendedores ambulantes, trabajadores a domicilio, etc.). Es decir, que ese 14% del 2001 incluye mucho proletariado. Sin embargo, para lo que queremos analizar, con esto alcanza.

Si analizamos por jurisdicciones, a lo largo del período 1980-2001, los partidos del Conurbano fueron los que registraron una mayor composición de proletariado y semiproletariado.⁴⁴ Composición que, a su vez, aumentó a un ritmo superior al observado a nivel general (71,5% en 1980; 75,6% en 2001). Por el contrario, la Ciudad de Buenos Aires fue la que menor composición de PYS registró, observando un descenso a lo largo de toda la etapa (60,3% en 1980; 56,6% en 2001). Este fenómeno podría estar dando cuenta de un proceso de “expulsión” de la clase obrera fuera de la capital, hacia las zonas del Conurbano.⁴⁵ En ese sentido, según un estudio del Centro de Estudios para el Desarrollo Metropolitano (2005), la Capital Federal generaba más de

⁴⁴PIMSA no desglosa la información por jurisdicciones antes de 1980.

⁴⁵Para explicar ese proceso, es muy importante tomar en consideración el problema de la vivienda en la Ciudad. Allí, los valores de las propiedades y de los alquileres -incluso, en las villas miseria- se encuentran, en términos generales, entre los más altos de la provincia. Para ampliar, véase: Villanova, N., Viñas, N., Audisio, N. y Ram, S. (2014): “Problemática de la vivienda: evolución de la crisis y conflictos en Capital Federal y GBA”, en *IV Jornadas de Investigación y Debate del CEICS*, Facultad de Filosofía y Letras-CEICS, 5 a 7 de junio de 2014.

dos millones de puestos de trabajo, cifra que superaba ampliamente la cantidad de trabajadores activos residentes en la capital del país.⁴⁶ Es muy probable, entonces, que la clase obrera que se emplea en la Ciudad se encuentre sub-contabilizada dado que gran parte de ella vive en el Gran Buenos Aires.

Para los fines de esta tesis, nos interesa observar, en particular, las transformaciones sufridas por el conjunto de la clase obrera a lo largo del período. Para ello, analizaremos a continuación el movimiento del empleo y del salario.

I. Evolución sociodemográfica

De acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda, entre 1970 y 2010, la población total del país pasó de 23.364.431 a 40.117.096 de habitantes. No obstante ese crecimiento, la variación intercensal descendió progresivamente a partir de 1980, pasando de un 19,6% en el período 1970-1980 a un 10,6% entre 2001-2010. Algo similar ocurre con la tasa de crecimiento medio anual intercensal, la cual ascendió entre 1960-1980 (pasando de un 15,6% a un 18,1%) y, a partir de ese último año, decreció hasta llegar, en el período 2001-2010, a un 11,4%. Es decir, la población crece con un ritmo cada vez menor.

Si analizamos el crecimiento de la población para los casos que nos interesan, observamos que la Ciudad de Buenos Aires registró un importante desarrollo hasta mediados del siglo pasado. A partir de ese momento, el crecimiento poblacional se estancó. Durante todo el período 1970-2010, la variación fue negativa (-0,5%), pasando de 2.905.750 a 2.890.151 habitantes. Por el contrario, el Gran Buenos Aires -GBA-⁴⁷ vio aumentar su población en gran medida, pasando de 5.380.447 de habitantes en 1970 a 9.916.715 en 2010. Es decir, su población creció un 84,3% a lo largo del período; crecimiento superior al del conjunto de la provincia (78%).⁴⁸ Estos fenómenos tuvieron un impacto en la participación relativa de la población de ambas jurisdicciones. Si en

⁴⁶Centro de Estudios para el Desarrollo Económico Metropolitano (2005): *Informe económico n° 61*, Ciudad de Buenos Aires, CEDEM.

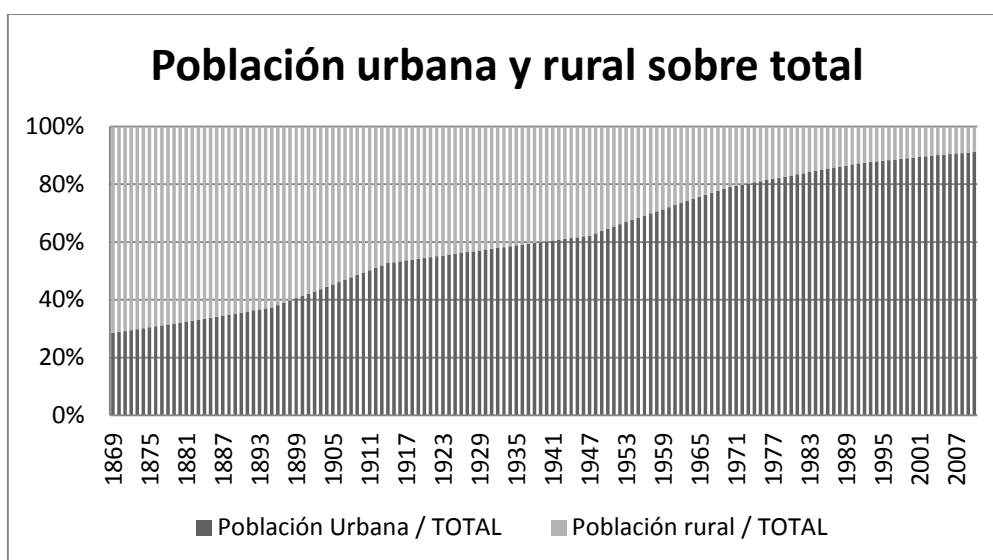
⁴⁷El Censo Nacional brinda información para 24 partidos del Gran Buenos Aires, los cuales sufrieron algunas variaciones a lo largo del período estudiado. En la actualidad, son: Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, General San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, Tigre, Tres de Febrero y Vicente López.

⁴⁸La población de la provincia de Buenos Aires pasó de 8.774.529 de habitantes en 1970 a 15.625.084 en 2010.

1970 la Ciudad reunía un 12,7% de la población total del país, en 2010 esa cifra descendía a 7,2%. El GBA, por el contrario, pasaría de concentrar un 37,6% a un 39%.

Para comprender la dinámica demográfica resulta necesario analizar la evolución respectiva de la población urbana y rural. Desde mediados del siglo XX, se verificó un ascenso muy importante de las migraciones del campo a la ciudad; tendencia histórica que continúa hasta la actualidad (Gráfico 1).

Gráfico 1. Evolución de la población urbana y rural. Argentina (1869-2007)



Fuente: Ferreres, O. (2005): *Dos siglos de economía argentina (1810-2004)*. *Historia Argentina en cifras*, Buenos Aires, Fundación Norte y Sur.

Este proceso se encuentra asociado directamente a la mecanización de las tareas rurales; proceso muy fuerte en la región pampeana e impactante en las economías regionales, las cuales habían sido tradicionalmente las grandes demandantes de mano de obra.⁴⁹ Por mencionar solo un ejemplo, la demanda de mano de obra para la cosecha del

⁴⁹Para ampliar, véase: Sartelli, E. (dir.) (2008): *Patrones en la ruta. El conflicto agrario y los enfrentamientos en el seno de la burguesía, marzo –junio de 2008*, Buenos Aires, Ediciones ryr; Sartelli, E. y Kabat, M. (2009): “Las transformaciones recientes del proceso de trabajo en el agro argentino y los cambios concomitantes en las relaciones laborales”, en Revista *História na Fronteira*, vol. 02, Foz do Iguaçu/Brasil, Editora Uniamérica.

algodón cae de 23 jornales por hectárea -anuales- en forma manual a solo 0,9 en el caso de la cosecha mecánica.⁵⁰

La mecanización de tareas y el aumento de la productividad del trabajo no solo afectó al sector agrario sino que también tuvo lugar en la industria, convirtiendo a grandes masas de la clase obrera en población sobrante para el capital. Tomemos, por ejemplo, el caso de la industria automotriz, un sector relativamente importante de la economía argentina (**Cuadro 2**). Mientras que, en el período 1974-2010, la producción y la productividad de la rama crecieron en forma gigantesca, el personal ocupado descendió prácticamente a la mitad.

Cuadro 2. Producción, empleo y productividad en la rama automotriz. Argentina (1974 y 2010)

Año	Producción	Personal ocupado	Autos por obrero
1974	286.312	57.400	5
2010	716.540	28.911	25

Fuente: Elaboración propia en base a Anuarios de la Asociación de fábricas de Automotores.

Hasta las décadas de 1940-1950, las migraciones desde el agro se efectuaban desde las provincias del interior al cordón del litoral argentino. Sin embargo, la pérdida de un horizonte laboral para absorber a toda esa mano de obra proveniente del campo en la zona industrial del litoral, tuvo como consecuencia el crecimiento de las zonas del conurbano de las capitales provinciales. De allí el aumento de la población en el Gran Chaco, el Gran Rosario, el Gran Formosa, etc. Un fenómeno semejante ocurrió en la zona de la capital porteña, donde el crecimiento de las villas -con posterioridad al proceso de erradicación durante la última dictadura militar- fue exponencial (**Cuadro 3**). Durante todo el período (1962-2010), el incremento de la población en villas fue de un 285%, mientras que la población total decreció.

⁵⁰Neimann, G. (dir.) (2010): *Estudio sobre la demanda de trabajo en el agro argentino*, Buenos Aires, Cicus.

Cuadro 3. Evolución de la población en villas en la Ciudad de Buenos Aires (1962-2010)

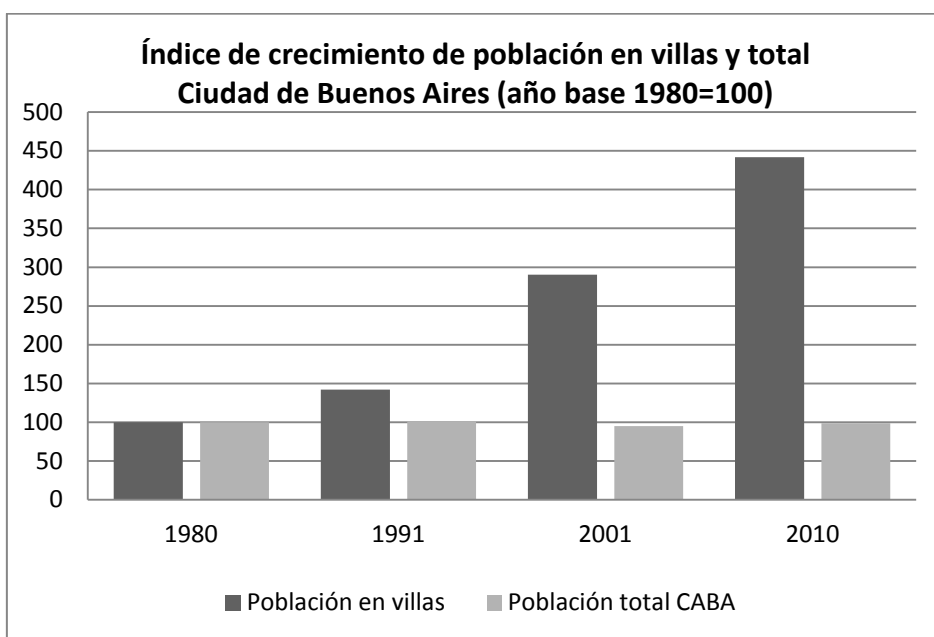
Año	Población en villas	Población total CABA	% de la población en villas
1962	42.462	2.966.634	1,4
1976	213.823	2.972.453	7,2
1980	37.010	2.922.829	1,3
1991	52.608	2.965.403	1,8
2001	107.422	2.776.138	3,9
2010	163.587	2.890.151	5,7

Fuente: Elaboración propia en base a datos del INDEC.

Como muestra el cuadro anterior, aún en el contexto de relativa recomposición económica post 2001, el crecimiento de la población en villas en la Ciudad continuó registrando tasas elevadísimas (52,2% entre 2001-2010). Hacia el 2001, 107.422 personas vivían en villas y asentamientos. Un aumento también muy importante comparado con 1991, cuando 52.608 personas fueron censadas en esta situación.⁵¹ Si seguimos examinado retrospectivamente, 37.010 personas vivían en villas de emergencia en 1980. Es decir, en esos 21 años, la población en villas de emergencia creció un 191%, un aumento que no fue correspondido por aumentos generales de la población. Incluso, a partir de la década del noventa, el crecimiento poblacional de las villas superó el ritmo de crecimiento general de la población (**Gráfico 2**). Lo que observamos señala un claro proceso de pauperización de la población en la Ciudad de Buenos Aires. Mientras que en la década del sesenta, sólo el 1,4% de los habitantes de Capital Federal vivían en villas, hacia el 2010 esa población ascendía a un 5,7%.

Gráfico 2. Índice de crecimiento de población en villas y en el total de la Ciudad de Buenos Aires (1980-2010)

⁵¹Entre 1991 y 2001, surgieron, aproximadamente, ocho villas y asentamientos nuevos: Villa Dulce, Piletones, Carrillo, Calacita, Reserva Ecológica (conocida como Rodrigo Bueno), Ciudad Universitaria, Villa Cartón y asentamiento Morixe.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del INDEC.

Desde la década del ochenta, el Conurbano Bonaerense registró también un crecimiento exponencial de la población residente en villas miserias y asentamientos. De acuerdo a un estudio realizado por investigadores de la Universidad Nacional de General Sarmiento, su población creció de 290.920 de habitantes en 1981 a 936.855 en 2006 (**Cuadro 4**). Es decir, durante todo ese período aumentó un 222%, mientras que la población total se incrementó solo un 35% (**Cuadro 5**).

Cuadro 4. Población total, población en villas y asentamientos en GBA (1981-2006)

Municipio	1981		1991		2001		2006	
	Población Total	Población en V y A	Población Total	Población en V y A	Población Total	Población en V y A	Población Total	Población en V y A
Almirante Brown	331.913	1.916	450.698	13.885	515.556	36.524	555.589	51.749
Avellaneda	334.145	23.796	344.991	33.480	328.980	39.178	342.859	46.059

Berazategui	201.862	2.940	244.929	6.897	287.913	6.639	311.288	9.312
E. Echeverría (1)								
Ezeiza (1)	188.923	3.006	275.793	4.484	362.781	23.027	400.196	64.911
Gral. San Martín	365.625	26.070	406.809	45.843	403.107	73.289	421.419	81.109
Hurlingham (2)								
Morón (2)								
Ituzaingó (2)	598.420	7.899	643.553	9.022	639.746	16.016	670.014	33.591
José C. Paz (3)								
Malvinas Argentinas (3)								
San Miguel (3)	502.926	15.902	652.969	19.028	773.985	44.155	839.871	83.067
La Matanza	949.566	36.238	1.121.298	22.655	1.255.288	69.157	1.338.386	139.871
Lanús	466.960	45.209	468.561	62.589	453.082	49.000	463.564	68.344
Lomas de Zamora	510.130	28.198	574.330	40.972	591.345	92.597	616.921	74.471
Merlo	292.587	4.743	390.858	3.244	469.985	1.751	512.875	11.157
Moreno	194.440	2.690	287.715	2.275	380.503	368	426.065	15.647
Quilmes	446.587	35.727	511.234	65.368	518.788	45.991	541.972	120.097
San Fernando	133.624	8.206	144.763	14.528	151.131	9.341	160.069	13.906
San Isidro	289.170	15.742	299.023	17.761	291.505	20.421	306.695	42.783
Tres de Febrero	345.424	10.874	349.376	12.316	336.467	28.859	345.880	14.608
Tigre	206.349	9.131	257.922	18.804	301.223	25.747	328.760	51.641
Vicente López	291.072	10.550	289.505	9.016	274.082	12.721	285.121	10.255
Florencio Varela	173.452	2.083	254.997	8.312	348.970	sin datos	390.163	27.134
Total	6.823.175	290.920	7.969.324	410.479	8.684.437	594.781	9.257.707	936.855
Total	4,30%		5,20%		6,90%		10,10%	

VyA/Tot al CB				
----------------------	--	--	--	--

Fuente: Cravino, M., del Río, J., Duarte, J. (2008): "Magnitud y crecimiento de las villas y asentamientos en el Área Metropolitana de Buenos Aires en los últimos 25 años", ponencia presentada en *Encuentro de la Red ULACAV XIV*, Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Notas: La población total del primer período corresponde al Censo de 1980. La de 2006 es una proyección de población realizada por el INDEC.

(1) El municipio de Ezeiza nace de un desprendimiento del municipio de E. Echeverría a mediados de la década del 90.

(2) Los municipios de Hurlingham e Ituzaingó nacen de un desprendimiento del municipio de Morón a mediados de la década del 90. Aquí se consignan los datos correspondientes a Morón antes de su división.

(3) Los municipios de José C. Paz, Malvinas Argentinas y San Miguel nacen de un desprendimiento de la división del municipio de General Sarmiento a mediados de la década del 90. Asimismo, la localidad de Del Viso se traspasó al municipio de Pilar. Aquí se consignan los datos correspondientes a General Sarmiento antes de la división.

Cuadro 5. Crecimiento poblacional relativo comparativo entre villas/asentamientos y el total del CB (1981-2006)

	1981-1991	1991-2001	2001-2006	1981-2006
24 partidos GBA	16,80%	9%	6,60%	35,70%
VyA	41,10%	44,90%	57,50%	222%

Fuente: Cravino, M., del Río, J., Duarte, J. (2008): "Magnitud y crecimiento de las villas y asentamientos en el Área Metropolitana de Buenos Aires en los últimos 25 años", ponencia presentada en *Encuentro de la Red ULACAV XIV*, Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Como muestra el **Cuadro 4**, excepto Vicente López, los 23 partidos restantes vieron crecer su población en villas y asentamientos. El crecimiento más importante fue el de Almirante Brown, donde aquella población aumentó un 2.600% al pasar de 1.916 a 51.749 habitantes. Le siguieron en importancia Esteban Echeverría (2.059%, al pasar de 3.006 a 64.911) y Florencio Varela (1.202%, al pasar de 2.083 a 27.134). Ese elevado crecimiento no se correspondió, sin embargo, con las tasas de crecimiento generales. En Almirante Brown la población aumentó un 67,4%; en E. Echeverría un 111,8% y en Florencio Varela un 124,9%. Por otra parte, en términos absolutos, para el año 2006, los partidos que concentraban una mayor cantidad de población eran La

Matanza (139.871), Quilmes (120.097), José C. Paz/Malvinas Argentinas/San Miguel (83.067) y Gral. San Martín (81.109).⁵²

Otro indicador de la pauperización de la población se observa en el crecimiento relativo de los distintos barrios y partidos. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, de acuerdo a los Censos de población, durante el período 1970-2010, el distrito escolar⁵³ que más creció en términos absolutos fue el n° 19, con un aumento de su población en 53.487 habitantes. Asimismo, fue el que más creció porcentualmente respecto a la población que residía en él en 1970, incrementándose un 34,2%.⁵⁴ Se trata del distrito que agrupa a los barrios más pauperizados de la ciudad: Nueva Pompeya, Villa Soldati, el sur del barrio de Flores, Villa Riachuelo y Villa Lugano. Durante el año 2006, por ejemplo, era el distrito con mayores niveles de desocupación y subocupación (11,6% y 13,1%, respectivamente).⁵⁵ También concentraba porcentajes muy superiores al resto de población en condición de pobreza (29,3% en la comuna 8 -Villa Lugano, Villa Riachuelo y Villa Soldati-; 27,9% en la comuna 4 -Barracas, Nueva Pompeya y Parque Patricios). De acuerdo a los datos disponibles para el año 2001, esos barrios se encontraban entre los de mayor composición obrera -y menor proporción de “patrones”- : Villa Lugano (74%), Villa Soldati (72,31%), Nueva Pompeya (71,35%), Flores (69,79%).

Del mismo modo, en el Conurbano, los partidos que más se expandieron fueron los más empobrecidos (**Cuadro 6**): Florencio Varela (332,7%), E. Echeverría/Ezeiza (318,1%), Moreno (296,8%), Merlo (179,8%), José C. Paz/Malvinas Argentinas/San Miguel (174,1%), La Matanza (169,4%), Berazategui (153,8%), Tigre (147,1%) y Almirante Brown (126,9%).

⁵²Como veremos en la segunda parte de esta tesis, estos indicadores de pauperización social aguda se expresan en niveles mayores de violencia escolar.

⁵³Para comparar los datos del período tomamos la información por distrito escolar ya que el Censo de 1970 no presenta la información desglosada por barrios. Al respecto, cabe aclarar que algunos distritos cambiaron su numeración. Aquí, empleamos las numeraciones actuales.

⁵⁴Si analizamos el crecimiento poblacional por barrios, el que más aumentó entre 1980 y el 2010 fue Villa Lugano (57,8%). En segundo y tercer lugar, se encontraron Flores (41%) y Villa Soldati (35,1%).

⁵⁵Los demás distritos registraban porcentajes bastante inferiores: la subocupación oscilaba entre el 6,4% y el 9,7% y la desocupación entre el 4,3% y el 6,7%. Todos estos datos son extraídos del banco de datos estadísticos, disponible online, del Gobierno de la Ciudad.

Cuadro 6. Crecimiento poblacional en el Gran Buenos Aires por municipio (1970-2010)

Municipio	Población Total 1970	Población Total 2010	Variación %
Almirante Brown	245.017	555.902	126,9
Avellaneda	337.538	342.677	1,5
Berazategui	127.740	324.244	153,8
E. Echeverría (1)	111.150	464.681	318,1
Ezeiza (1)			
Gral. San Martín	360.573	414.196	14,9
Hurlingham (2)	485.983	670.174	37,9
Morón (2)			
Ituzaingó (2)			
José C. Paz (3)	315.457	864.546	174,1
Malvinas Argentinas (3)			
San Miguel (3)			
La Matanza	659.193	1.775.816	169,4
Lanús	449.824	459.263	2,1
Lomas de Zamora	410.806	616.279	50,0
Merlo	188.868	528.494	179,8
Moreno	114.041	452.505	296,8
Quilmes	355.265	582.943	64,1
San Fernando	119.565	163.240	36,5
San Isidro	250.008	292.878	17,1
Tres de Febrero	313.460	340.071	8,5
Tigre	152.335	376.381	147,1
Vicente López	285.178	269.420	-5,5
Florencio Varela	98.446	426.005	332,7
Total	5.380.447	9.919.715	84,4

Fuente: Elaboración propia en base a Censos Nacionales (INDEC).

Notas: (1) El municipio de Ezeiza nace de un desprendimiento del municipio de E. Echeverría a mediados de la década del 90.

(2) Los municipios de Hurlingham e Ituzaingó nacen de un desprendimiento del municipio de Morón a mediados de la década del 90. Aquí se consignan los datos correspondientes a Morón antes de su división.

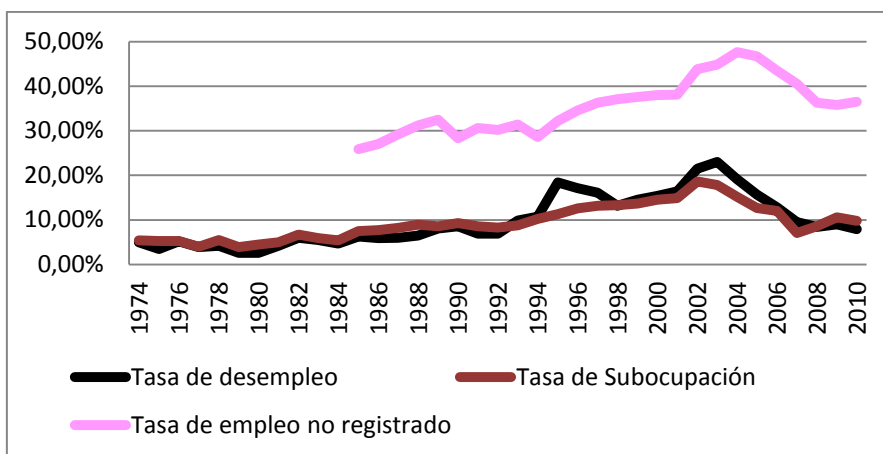
(3) Los municipios de José C. Paz, Malvinas Argentinas y San Miguel nacen de un desprendimiento de la división del municipio de General Sarmiento a mediados de la década del 90. Asimismo, la localidad de Del Viso se traspasó al municipio de Pilar. Aquí se consignan los datos correspondientes a General Sarmiento antes de la división.

II. El empleo

La desocupación es el efecto visible del proceso de repulsión de población del sistema productivo que se muestra en su forma más cruda en el aumento de la cantidad de personas que no pueden encontrar trabajo. Como muestra el **Gráfico 3** -elaborado en base a datos oficiales- desde mediados de la década del setenta, el nivel de desempleo fue en aumento en el largo plazo. Mientras que en 1974 -el primer año de la serie- la tasa de desocupación era del 5%, en 2010 ascendía al 7,9%. En este punto, debemos señalar dos cuestiones. Por un lado, las importantes críticas existentes en torno a los criterios a partir de los cuales se establece si una persona es desocupada o no. De allí que existan mediciones privadas que, si bien emplean el censo dado que es el único instrumento que releva la información para toda la población, agrupan la información de acuerdo a criterios diferentes. Más adelante veremos algunas de ellas. Por otro lado, deben considerarse seriamente las fuertes impugnaciones a las estadísticas elaboradas por el INDEC desde el año 2006. A partir de ese momento, los antiguos miembros del organismo fueron desplazados por funcionarios afines al gobierno. Estos últimos son acusados de falsear los distintos indicadores económicos y sociales, especialmente los referidos a la inflación, el desempleo y la pobreza.⁵⁶ No obstante, aún tomando las cifras oficiales, los porcentajes de desocupación son mayores que a mediados de la década del setenta, pese a los siete años de recomposición económica entre 2003-2010. El momento más agudo de la crisis (2003) vio ascender esa tasa a un 23%. La tasa de subocupación registró un movimiento muy similar. En cuanto al empleo no registrado, observó una tendencia ascendente mucho más pronunciada en el largo plazo, pasando de representar un 25,9% en 1985 a un 36,5% en 2010.

Gráfico 3. Desempleo, subocupación y empleo no registrado. Argentina (1974-2010)

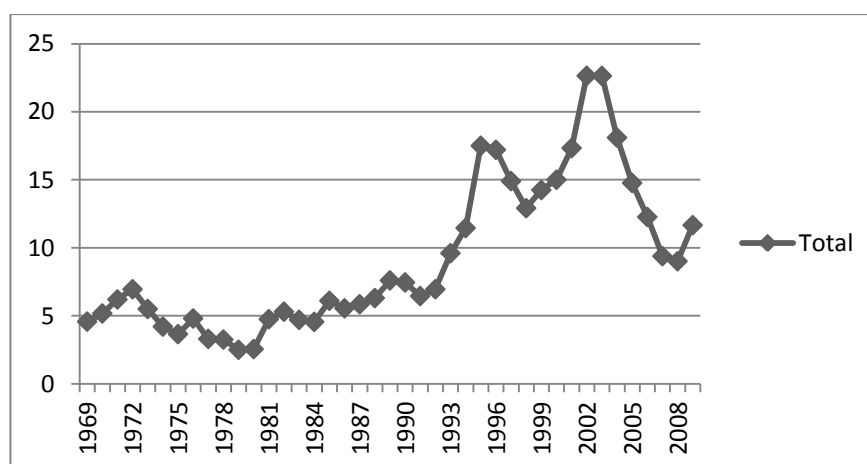
⁵⁶Para dar una idea de la magnitud del problema, algunas denuncias señalan que el último censo trabajó con cartografía obsoleta por lo que omitió censar a más de cuatro millones de personas. En ese marco, por primera vez en la historia, el censo fue corregido en base a las proyecciones realizadas a partir del relevamiento anterior. Al respecto, véase entrevista a Cynthia Pok, ex Directora de la Encuesta Permanente de Hogares, realizada en la Facultad de Filosofía y Letras el 6 de junio de 2015, disponible en: <https://goo.gl/ZxSNHj>. Última visita: 24-06-15.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del INDEC.

Como señalamos antes, las cifras relativas a la desocupación se encuentran entre las más cuestionadas. De acuerdo a las estimaciones realizadas por la Fundación Norte y Sur, los niveles y el crecimiento del desempleo entre los años setenta y la década pasada habrían sido aún mayores. Como se observa en el **Gráfico 4**, la tasa de desempleo habría crecido de un 4,57% en 1969 a un 11,66% en 2009.

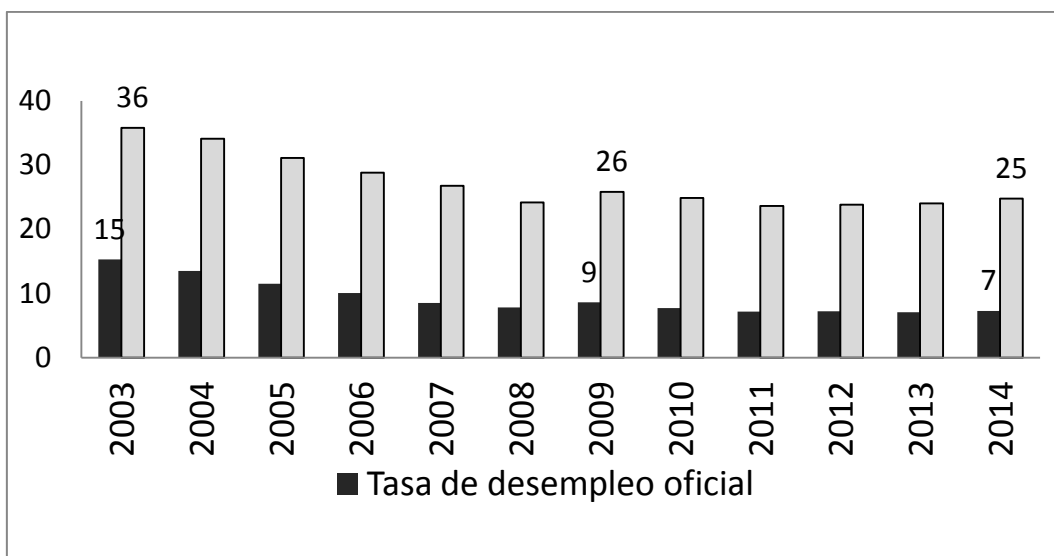
Gráfico 4. Evolución de la tasa de desempleo estimada por Fundación Norte y Sur. Argentina (1969-2009)



Fuente: Ferreres, O. (2005): *Dos siglos de economía argentina (1810-2004)*. *Historia Argentina en cifras*, Buenos Aires, Fundación Norte y Sur.

Las tasas de desocupación son muy superiores a las cifras oficiales si se tienen en cuenta un conjunto de personas que aparecen registradas como “inactivas” pero que, en realidad, forman parte de lo que se conoce como “desalentados”, o bien aquella fuerza de trabajo extremadamente subutilizada (parte de ella integrada en la población subocupada). Para subsanar todas las dificultades metodológicas del instrumento de medición, sumadas a las probables manipulaciones operadas durante los últimos años, centros privados se encuentran realizando estimaciones más “realistas” sobre la evolución de los indicadores económicos y sociales. Es el caso del Centro de Estudios e Investigación en Ciencias Sociales -CEICS-, donde los investigadores incluyen dentro de la desocupación el desempleo pleno -tal cual lo mide el INDEC-, la población ocupada (asalariada o por “cuentapropia”) que trabaja menos de 12 horas por semana; la población que no busca empleo y que, al menos en los 30 días previos a la realización de la encuesta, dejó de buscarlo por su escasez o por haberse cansado de insistir sin lograr su objetivo; la población que aparece en las estadísticas como “inactiva” y que, en los 12 meses previos a ser encuestada, buscó un empleo; los jóvenes de 18 a 30 años que no buscan trabajo y que residen en hogares cuyo jefe es un asalariado que percibe un ingreso inferior al promedio del conjunto de los asalariados; y la población registrada por las estadísticas oficiales como “ocupada” pero que, si no fuera por un subsidio del Estado, engrosaría las filas del desempleo abierto. De acuerdo a esa caracterización, la tasa de desempleo habría oscilado entre un 36% en 2003 y un 25% en 2010. Es decir, al 2010, habría aumentado cuatro veces desde 1974.

Gráfico 5. Tasa de desempleo oficial y estimación del CEICS. Total aglomerados relevados por la EPH (2003-2014)

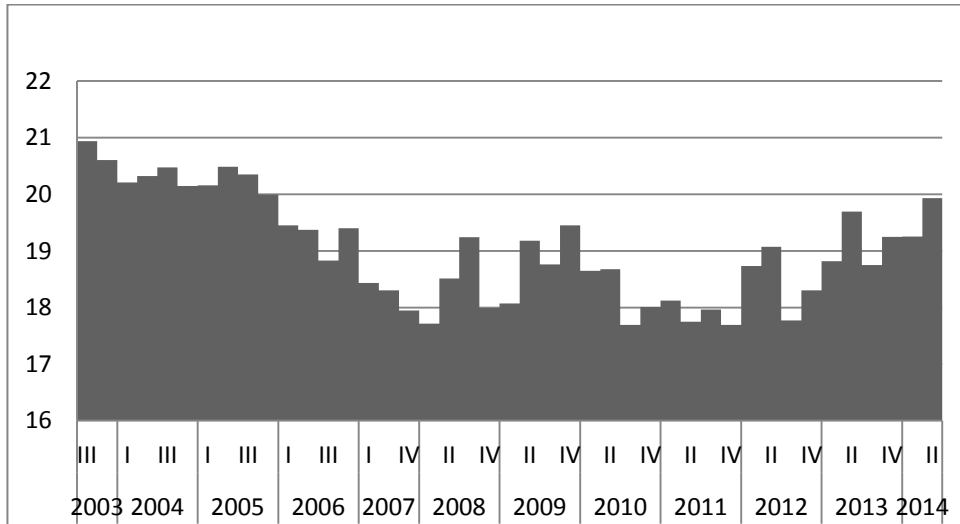


Fuente: CEICS (2015).

Además del desempleo, el crecimiento del empleo no registrado durante la última década también da muestras de la consolidación de la sobrepoblación relativa. Mientras que el promedio del empleo no registrado entre 2003 y 2014 fue un 38,5%, durante el menemismo alcanzó el 33%. Si bien el desempleo pleno mermó en la última década, el empleo creció sobre todo en las ramas más precarias de la economía.

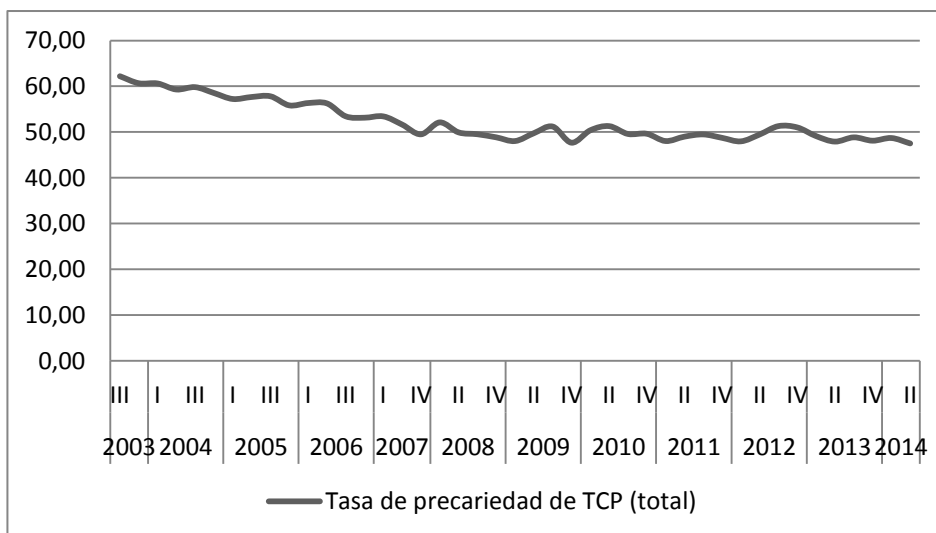
Uno de los sectores con mayor participación durante la última década es el denominado “cuentapropismo” (**Gráfico 6**). Esta figura utilizada por las estadísticas oficiales “oculta” una población heterogénea: desde cartoneros (obreros) hasta odontólogos con consultorios propios (pequeña burguesía). El promedio de ingreso de la ocupación principal de esta capa de la población, así como el elevado porcentaje de trabajadores por cuenta propia que carecen de cobertura médica, nos muestra la precariedad en la que se encuentra este sector, el cual probablemente contenga parte de la sobrepoblación relativa (cartoneros, vendedores ambulantes, etc.). Tal como muestra el **Gráfico 7**, la tasa de precariedad entre los trabajadores por cuenta propia oscila entre un 50% y un 60%.

Gráfico 6. Trabajo por cuenta propia sobre el total de ocupados. Total aglomerados relevados por la EPH (2003-2014)



Fuente: CEICS (2015).

Gráfico 7. Tasa de precariedad del trabajo por cuenta propia. Total aglomerados relevados por la EPH (2003-2014)



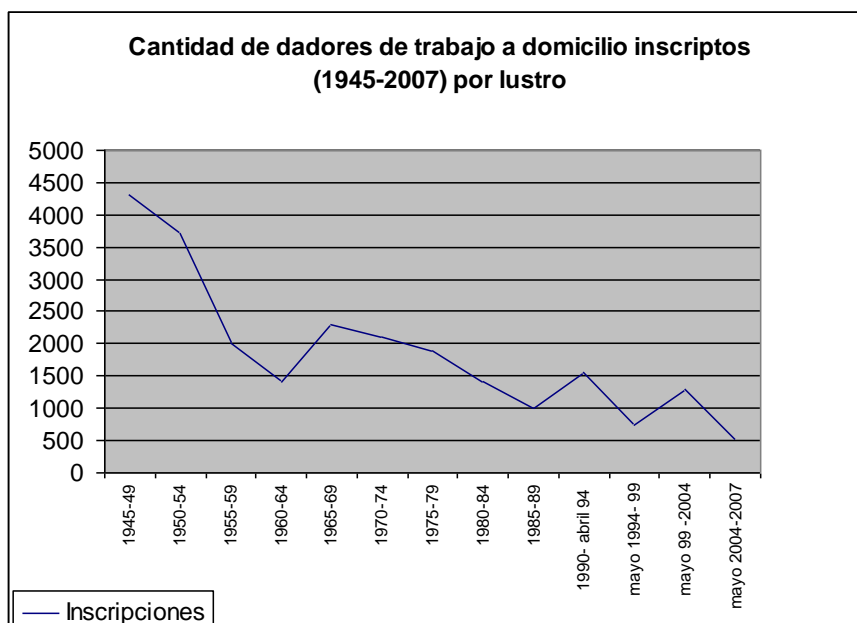
Fuente: CEICS (2015).

Numerosos indicadores dan cuenta de la expansión de la precarización laboral, además del caso específico de los trabajadores “por cuenta propia”. Al observar los convenios laborales que introdujeron cláusulas de flexibilización del trabajo durante las últimas décadas se observa una tendencia creciente (Kabat, 2014; Kabat *et. al.*, 2012). Si entre 1991-1994, un 24,9% de los convenios incluían cláusulas de flexibilización horaria, durante el período 2003-2009 ese porcentaje ascendía a 47,8%. Lo mismo ocurre con respecto a las cláusulas de flexibilización de la organización del trabajo, las cuales pasaron de estar presentes en un 25,6% de los convenios a registrarse en un 51,6%.

La evolución del trabajo a domicilio es uno de los indicadores más claros de esta situación. El crecimiento de la informalidad en el sector se verifica por la progresiva caída del número de trabajadores registrados, incluso en momentos de recuperación de la actividad, tales como el registrado durante los últimos años por la rama de la confección.⁵⁷ Como señalan Pascucci y Kabat (2010), el aumento del trabajo no registrado en la Ciudad de Buenos Aires queda demostrado por la tendencia a la disminución de la cantidad de inscripciones en el largo plazo (**Gráfico 8**). Como vemos, las más de 4.000 inscripciones hacia la década del '40, cayeron a menos de 1.500 para los '60, manteniendo una tendencia general a la baja, con algunos breves picos de alza, llegando a su nivel más bajo en 2007 (lustro en el que las inscripciones fueron solo 500).

⁵⁷La confección y el calzado son dos de las ramas de la producción que concentran una mayor proporción de trabajadores a domicilio. Al respecto, véase: Kabat, M. *et. al.* (2014): “Avances y retrocesos de la flexibilidad laboral en la Argentina. Aportes para una comparación de las trayectorias históricas de distintas ramas de actividad”, en *Revista Mundos do Trabalho*, nº 12, segundo semestre de 2014; Pascucci, S. y Kabat, M. (2010): “El trabajo a domicilio como empleo precario. Alcances y límites de la legislación que intentó regularlo en la Argentina”, en *VI Jornadas de sociología de la UNLP*, La Plata, UNLP; Pascucci, S. (2007): *Costureras, monjas y anarquistas. Trabajo femenino y lucha de clases en la industria del vestido (Bs. As. 1890-1940)*, Buenos Aires, Ediciones ryr.

Gráfico 8.



Fuente: Pascucci, S. y Kabat, M. (2010): “El trabajo a domicilio como empleo precario. Alcances y límites de la legislación que intentó regularlo en la Argentina”, en *VI Jornadas de sociología de la UNLP*, La Plata, UNLP.

En relación a la cantidad de obreros domiciliarios registrados, también se observa una tendencia decreciente, incluso más marcada. Distintas estimaciones calculan que existen en el país, solo para la confección, entre 120.000 y 300.000 obreros de los cuales solo 51.000 están registrados.⁵⁸ El proceso llegó a tal extremo que, en la actualidad, solo 54 obreros a domicilio están registrados en la Ciudad.⁵⁹

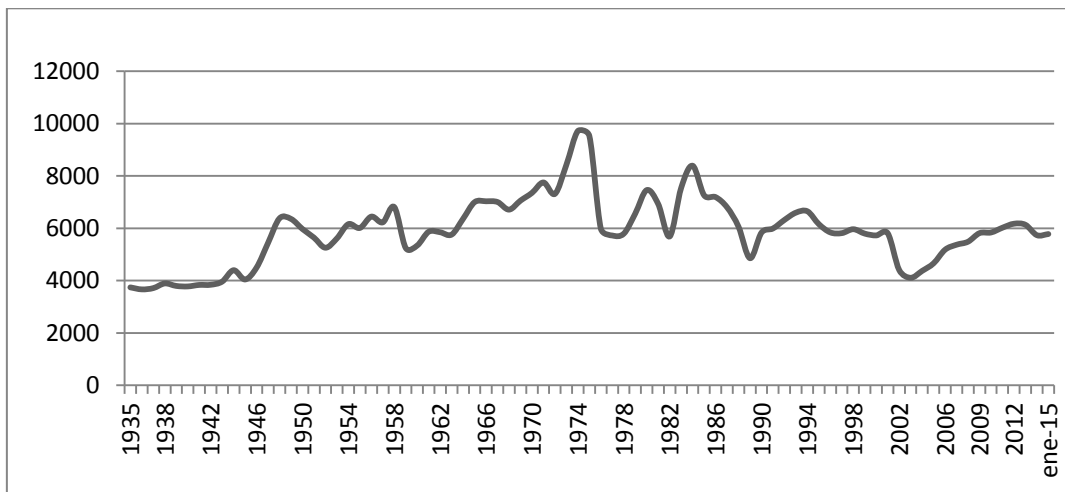
II. La evolución del salario

⁵⁸Según el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), en 2011 había 51.000 trabajadores costureros registrados y 120.000 no registrados (INTI (s/f): *Información Económica Nacional*, disponible en: <http://goo.gl/7pAAHU>). La Alameda afirma que 30.000 talleres proveen solamente a La Salada, en los que trabajan entre 250.000 y 300.000 costureros (La Nación, 12/4/15).

⁵⁹Providencia n° PV-2014-08484364-DGEMP.

Como puede observarse en el **Gráfico 9**, el salario real de la clase obrera argentina registró una tendencia ascendente hasta la década del setenta -con marchas y contramarchas en el corto plazo. Durante aquella década, alcanzó el punto más alto en el año 1974. A partir de ese momento, la tendencia se invierte, observando un ciclo descendente en el largo plazo que llega hasta nuestros días. También puede verse que cada momento de recomposición económica luego de las grandes crisis (1982, 1989, 2001), no logra revertir la marcha descendente ni alcanzar los niveles previos al estallido. Por esa razón, el promedio salarial durante la década kirchnerista ni siquiera llegó a constituir el promedio que rigió bajo el menemismo (92%). Mucho menos si se lo compara con los años previos a la última dictadura militar (60%).

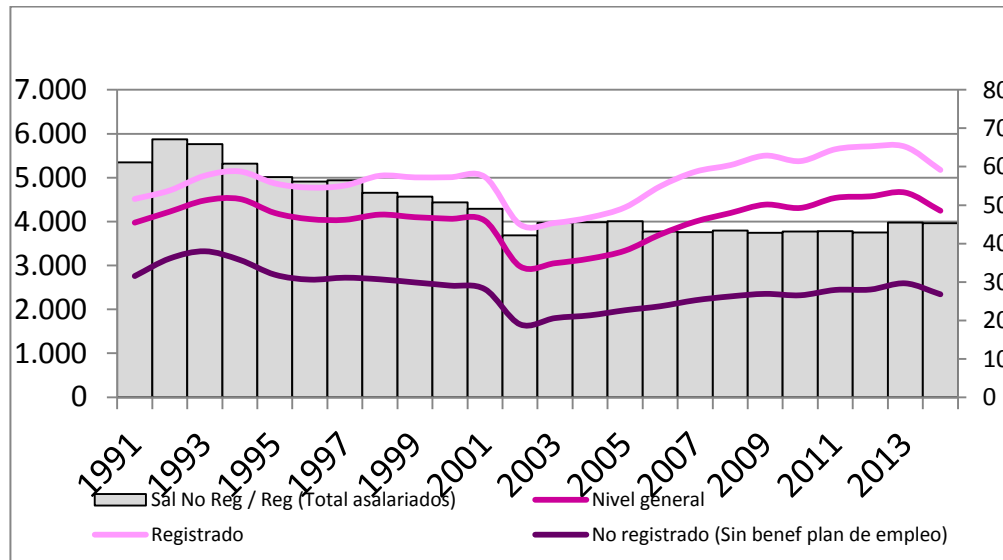
Gráfico 9. Evolución del salario real en Argentina entre 1935-2015



Fuente: CEICS (2015).

A su vez, el salario percibido por los trabajadores no registrados -sector que, como vimos antes, se expandió en gran medida durante las últimas décadas- es sustantivamente más bajo que el de los asalariados registrados. Al mismo tiempo, su composición en relación con el salario registrado ha tendido a disminuir a lo largo de las dos últimas décadas (**Gráfico 10**).

Gráfico 10. Salario real general, trabajadores registrados y no registrados. Total aglomerados relevados por la EPH (1991-2014)

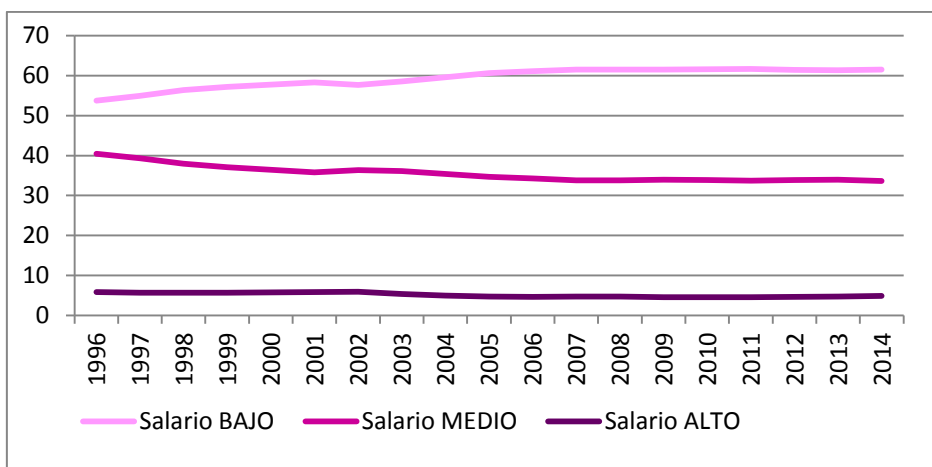


Fuente: CEICS (2015).

A su vez, el crecimiento del empleo en el sector registrado de la economía se expandió en las ramas con salarios más bajos (por ejemplo, comercio, hoteles y restaurantes y construcción).⁶⁰ Tendencia que no se revierte desde la década de los '90 (Gráfico 11).

Gráfico 11. Evolución del empleo por ramas de la producción, según nivel salarial. Argentina (1996-2014)

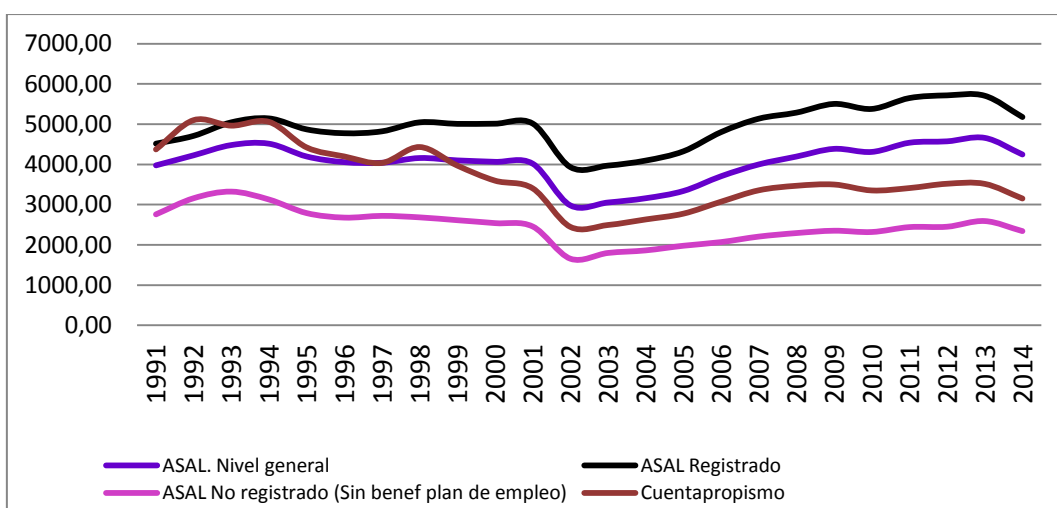
⁶⁰En esas ramas también se registran los valores más altos de trabajo no registrado.



Fuente: CEICS (2015).

Otro indicador de la precarización laboral y de la caída del salario durante las últimas décadas se observa si se compara el salario real de los trabajadores registrados, no registrados y “cuentapropistas”. Como muestra el **Gráfico 12**, el salario de esas últimas dos categorías es muy inferior al de los trabajadores registrados así como en relación al promedio general.

Gráfico 12. Salario real general, trabajadores registrados, no registrados y “cuentapropistas”. Argentina (1991-2014)



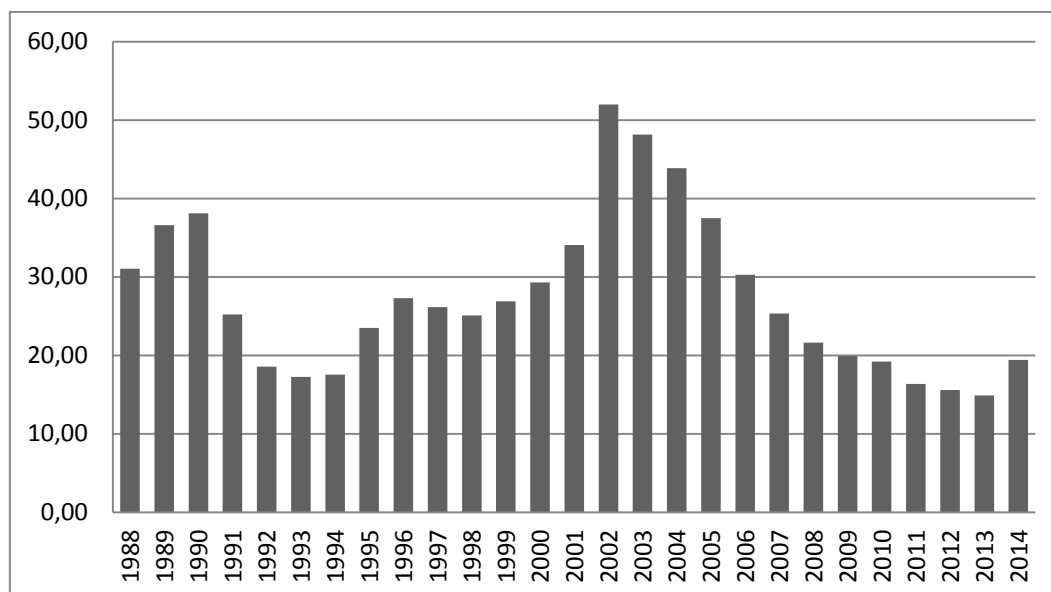
Fuente: CEICS (2015) en base a datos del INDEC.

III. Los ingresos familiares de los trabajadores y la pobreza

Uno de los signos de la expropiación social durante el período fue el proceso de “pauperización”, es decir, de empobrecimiento, de la clase obrera, que se manifestó en el deterioro de sus condiciones de existencia. Dos indicadores claros de esa situación son los ingresos familiares y la pobreza.⁶¹ De acuerdo a estimaciones realizadas por el CEICS, entre 1988-2014, la pobreza se encontró por encima de los dos dígitos, mostrando que una franja importante de la población se encuentra en esa situación de manera consolidada (**Gráfico 13**). En ese marco, los niveles de pobreza durante el año 2014 eran equiparables a los de los años 1992-1994. Si bien disminuyeron los niveles registrados en el momento más agudo de la crisis de 2001, el empobrecimiento de la clase obrera no ha logrado ser revertido a pesar de la inmensa batería de subsidios y de gasto en asistencia social ejecutado por el Estado.

Gráfico 13. Evolución de la pobreza en Argentina (1988-2014)

⁶¹Como señalamos antes, el índice de pobreza construido por el INDEC durante los últimos años resulta muy cuestionable. Para el año 2009, por ejemplo, la EPH calculaba que un 13,9% de las personas se encontraban por debajo de la línea de la pobreza. Cuatro años después, esa cifra descendía a un 4,7%. Por el contrario, estimaciones privadas calculaban un índice que oscilaba entre el 19% (CEICS, 2015) y el 33% (Observatorio de la Deuda Social, 2010).



Fuente: CEICS (2015).⁶²

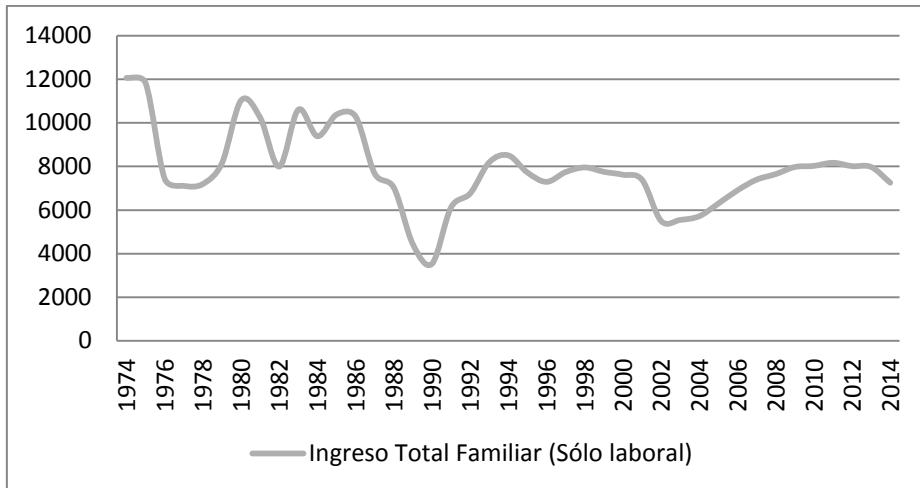
Si extendemos la serie hasta la década del setenta, resulta más claro el cuadro de aguda pauperización: para 1968 se calculaba el índice de pobreza en torno al 3% (Ferrerres, O., 2005).

La evolución de los niveles de pobreza es solidaria con la disminución del salario real, analizada antes, y con el ritmo de la evolución del ingreso total de los hogares con jefe asalariado. Tal como muestra el **Gráfico 14** para el caso del Gran Buenos Aires, el ingreso total laboral muestra una tendencia descendente en el largo plazo, desde mediados de la década del setenta.⁶³

Gráfico 14. Ingreso total familiar en hogares con jefe asalariado. Gran Buenos Aires (1974-2014)

⁶²Hasta el año 2003 los datos fueron extraídos de la EPH. Luego, la línea de pobreza fue calculada de acuerdo al Índice de Precios de San Luis, reemplazando al cuestionado IPC del INDEC.

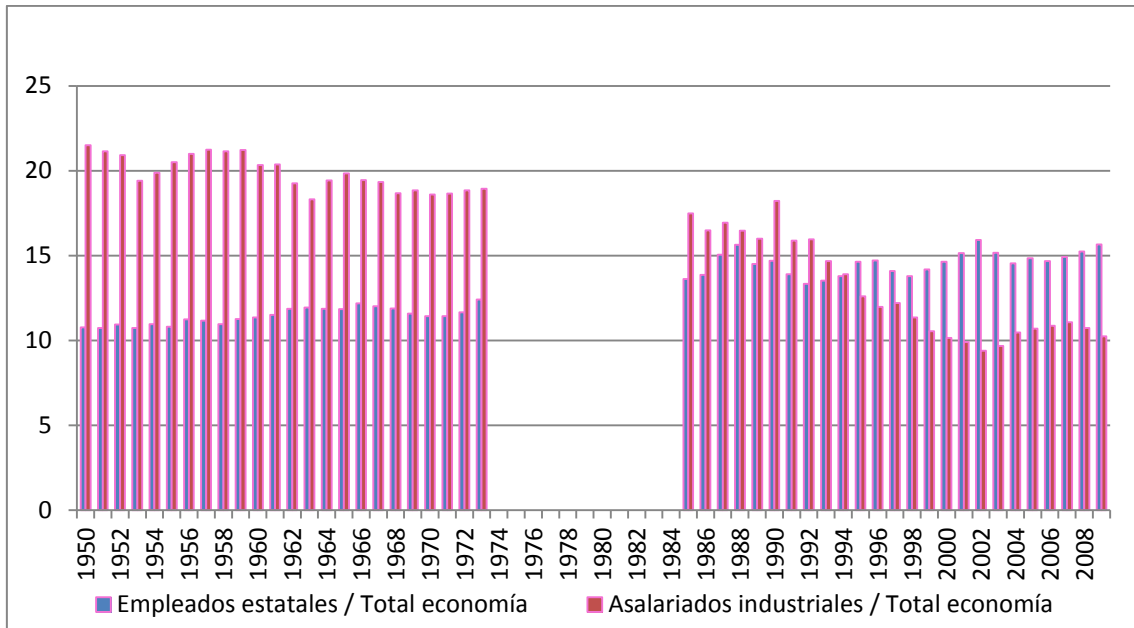
⁶³Se excluyen los ingresos “no laborales”, es decir, los provenientes de la caridad, la asistencia, rentas, etc.



Fuente: CEICS (2015).

Como señalábamos antes, el Estado emplea dos mecanismos para contener la situación potencialmente explosiva creada por la expansión de la sobrepoblación relativa: la asistencia social y el empleo estatal. Efectivamente, ambos registraron un gran crecimiento durante las últimas décadas. Como muestra el **Gráfico 15**, el empleo estatal crece en mayor medida que el industrial como porcentaje del empleo total.

Gráfico 15. Evolución de empleados estatales y asalariados industriales sobre el total de la economía. Argentina (1950-2009)



Fuente: CEICS (2015).

En relación a la asistencia social, luego de la crisis de 2001, se observa una expansión sostenida de los programas de empleo, los subsidios y el gasto social. Ese fenómeno da cuenta de la imposibilidad de amplias capas de la clase obrera -ocupada y desocupada- para reproducir su vida sin la asistencia del Estado. A los más de 3,5 millones de beneficiarios de la Asignación Universal por Hijo a partir de 2009 hasta la actualidad, se suman un conjunto de beneficiarios de planes de empleo que, durante la última década, llegaron a aproximadamente 6,6 millones de personas (**Cuadro 7**).

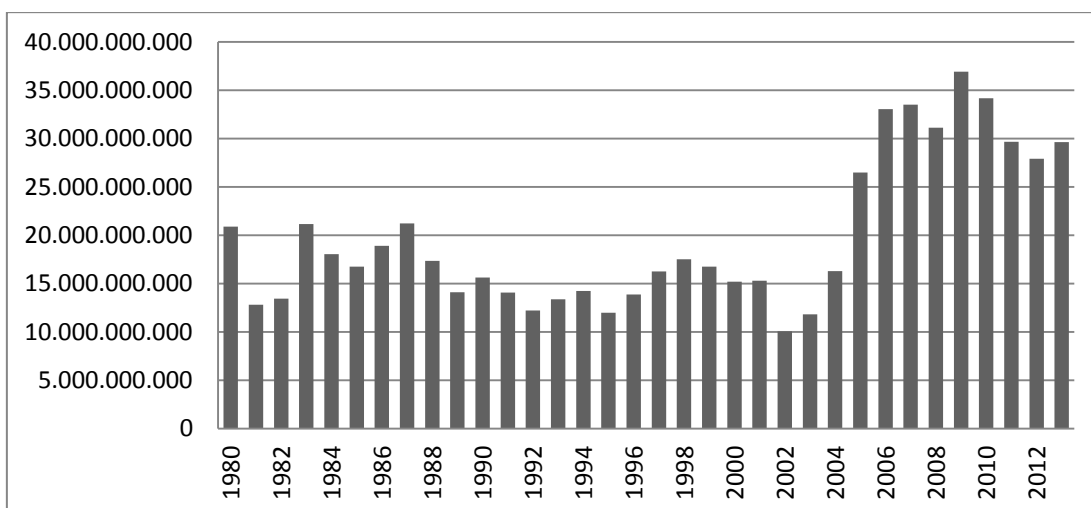
Cuadro 7. Cantidad de beneficiarios de planes de empleo. Argentina (2003-2014)

Beneficiarios según tipo de prestación	TOTAL 2003-2014
Mejora de la Empleabilidad	
Formación Profesional	882.805
Terminalidad Educativa	969.403
Entrenamiento para el Trabajo	251.964
Talleres de Orientación Laboral	631.105
Certificación de Competencias	113.618
Inserción Laboral Asistida²	
Inserción Laboral Asalariada (PIL y otros)	50.192
Emprendimientos productivos individuales y asociativos	70.496
Otros Programas de Inserción Laboral	8.855
Ocupación Transitoria	
Actividades Comunitarias	1.269.958
Promover	18.676
Programa Jefes de Hogar	1.272.406
Obras de Infraestructura Pública	114.381
Sostenimiento del Empleo³	
Recuperación Productiva	256.209
Interzafra y otros programas estacionales	162.736
Otros Programas de Mantenimiento del puesto de trabajo	118.018
TOTAL DE PERSONAS EN POLÍTICAS DE EMPLEO	6.619.425

Fuente: MTEySS - Secretaría de Empleo - Dirección de Información Estratégica para el Empleo

A su vez, la expansión de la población que recibe planes de empleo ha sido acompañada por el crecimiento también exponencial del gasto en asistencia social.

Gráfico 16. Gasto en asistencia social. Argentina (1980-2012)



Fuente: CEICS (2015).

2.1.3 Conclusiones parciales

Como vimos a lo largo de este apartado, durante el período bajo estudio, la clase obrera argentina vivió un profundo proceso de pauperización y el crecimiento en sus filas de la sobrepoblación relativa. Prueba de ello es la tendencia descendente en el largo plazo de los salarios junto con el aumento del desempleo y las distintas formas de precarización laboral.⁶⁴ Un claro indicador de esa situación es el crecimiento exponencial de las villas miserias y de los barrios más empobrecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. También, la expansión de la asistencia social en todo el país, la cual muestra que gran parte de los trabajadores, ocupados y desocupados, no podrían reproducir su vida sin la presencia del Estado.

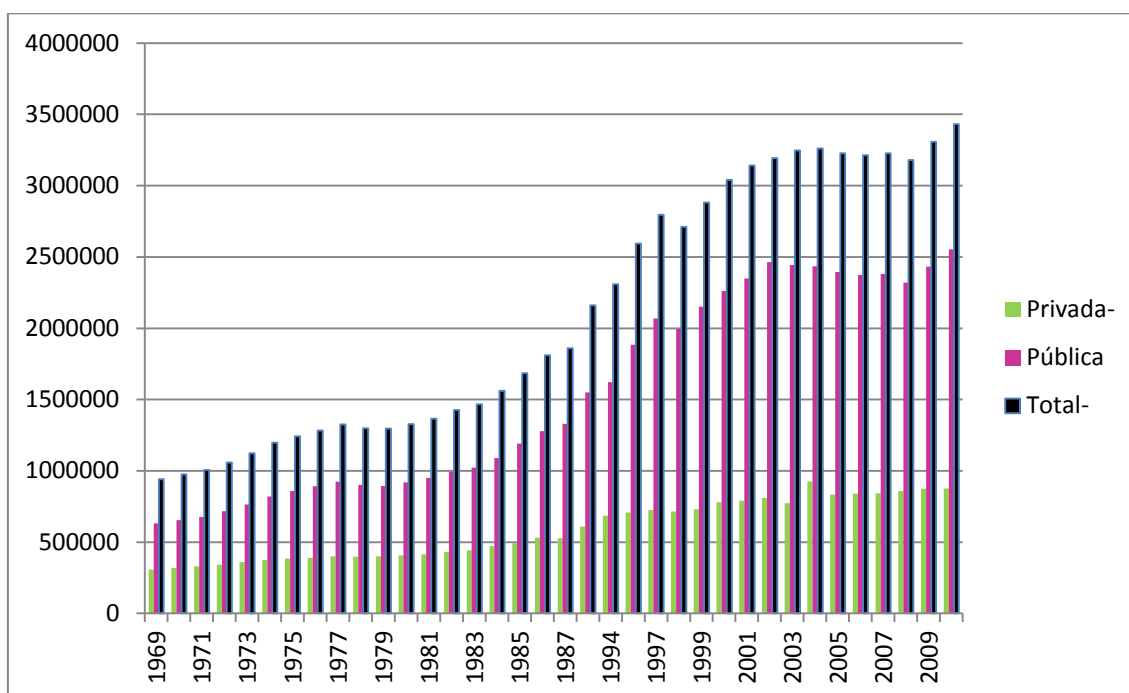
2. 2 El sistema educativo

Ahora bien, en ese contexto social general, ¿qué sucedió con el sistema educativo?⁶⁵ Como muestra el **Gráfico 17**, el nivel medio creció sostenidamente a lo largo de todo el período (1969-2010), dando lugar a un proceso denominado usualmente como de “masificación”. Si al comienzo de la etapa el sistema contaba con 940.815 alumnos, en 2010 la matrícula ascendía a 3.430.425. Tal evolución implicó un incremento del 264%.

⁶⁴De acuerdo a Villanova (2013), el incremento del empleo no registrado y precario con posterioridad a la crisis de 2001 sugiere el pasaje de la población sobrante abierta a la estancada.

⁶⁵A los fines de la presente investigación analizamos exclusivamente la evolución del nivel medio de enseñanza.

Gráfico 17. Evolución de la matrícula del nivel medio de enseñanza. Argentina (1969-2010)



Fuente: Elaboración propia en base a fuentes citadas del Ministerio de Educación.⁶⁶

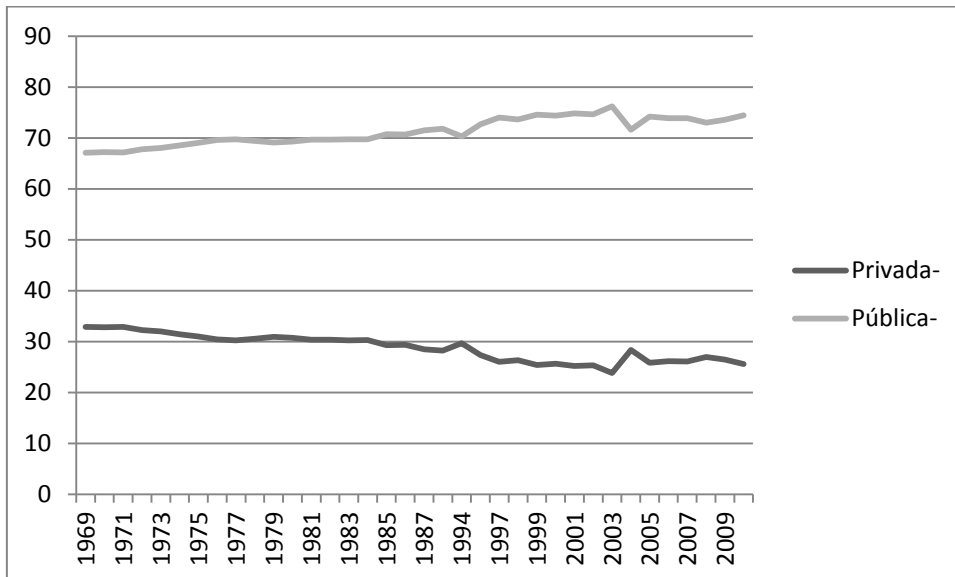
Una evolución similar se observa en relación a la cantidad de establecimientos de nivel medio. Mientras que en 1969 el Ministerio de Educación registraba un total de 4.184, en 2010 esa cifra se había triplicado (12.155). Por su parte, la planta docente se incrementó en un 177%, al pasar de 65.971 profesores en 1969 a 182.821 en 2010.

Como muestra también el gráfico anterior, la educación media siempre fue mayoritariamente pública. Incluso, la participación relativa del sector público con respecto al privado aumentó a lo largo del tiempo al pasar de un 67,2% en 1969 a un 74,4% en 2010 (**Gráfico 18**).⁶⁷

⁶⁶A partir de 1998, los informes de la DINIECE incluyen en el nivel medio el 7° grado por haber pasado a formar parte de la EGB3 (junto con 8° y 9° año). Dado que históricamente formó parte de la primaria, a los fines comparativos de todo el período decidimos excluirlo.

⁶⁷En el nivel primario, si bien la matrícula también concurre mayoritariamente a escuelas públicas, la tendencia en el largo plazo es opuesta a la observada en el caso del nivel medio. Si en 1969 un 85% de la matrícula asistía a escuelas públicas, en 2010 ese porcentaje había disminuido a un 75%. Para ampliar sobre la evolución del sistema educativo en su conjunto, véase: De Luca, R. (2008): *Brutos y Baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)*, Buenos Aires, Ediciones ryr.

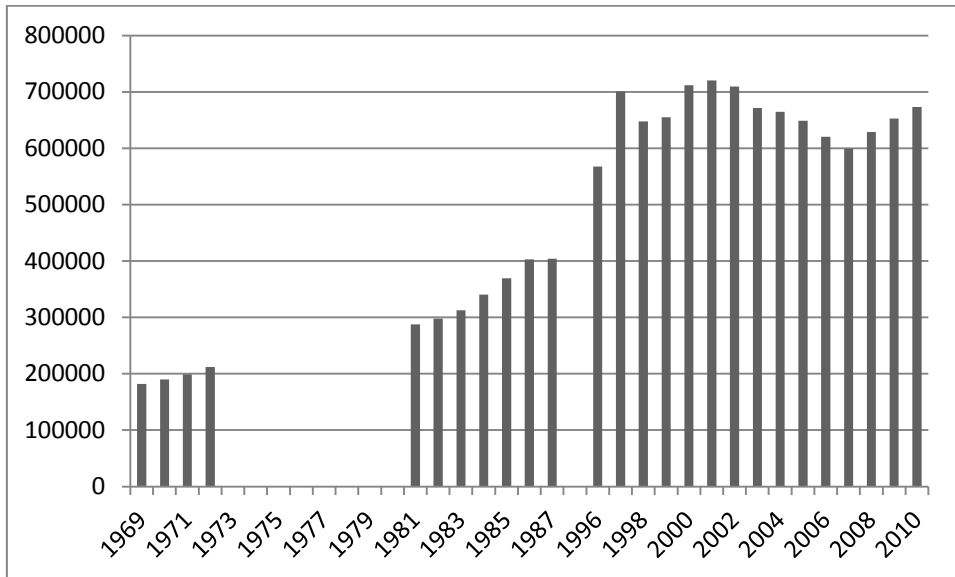
Gráfico 18. Evolución de la matrícula del nivel medio. Porcentaje educación pública/privada. Argentina (1969-2010)



Fuente: Elaboración propia en base a fuentes citadas del Ministerio de Educación.

Al analizar la progresión de la matrícula del nivel medio en la Ciudad y el Conurbano Bonaerense -CB-, observamos algunas similitudes y diferencias con las tendencias generales registradas para todo el país. La tendencia es prácticamente idéntica en el caso del CB, registrándose a lo largo de la etapa un proceso de “masificación” del nivel al pasar de contar con 182.126 alumnos en 1969 a 673.266 en 200; es decir, un 269% de incremento (**Gráfico 19**).

Gráfico 19. Evolución de la matrícula del nivel medio de enseñanza. Conurbano Bonaerense (1969-2010)

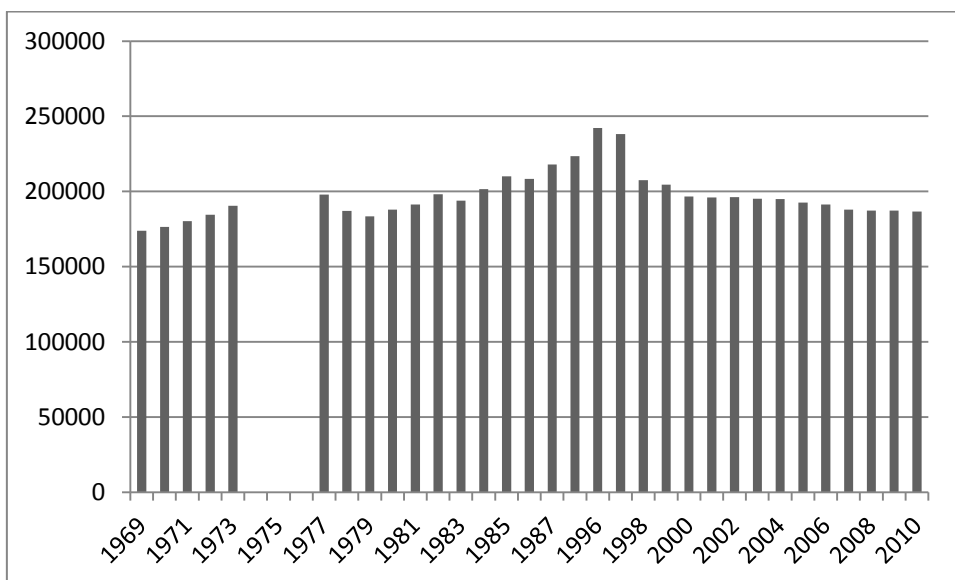


Fuente: Elaboración propia en base a fuentes citadas del Ministerio de Educación.⁶⁸

A diferencia del resto del país y del CB, en la Ciudad de Buenos Aires se observa un leve crecimiento en el largo plazo, mostrando una tendencia hacia su estancamiento (**Gráfico 20**). En todo el período, la matrícula ascendió de 173.909 alumnos (1969) a 186.613 (2010); es decir, un porcentaje muy inferior a los anteriores (7,3%). Tendencia que se corresponde con el estancamiento poblacional en la Ciudad observado en el apartado anterior.

⁶⁸No contamos con datos para los años 1973-1980 y 1994.

Gráfico 20. Evolución de la matrícula del nivel medio de enseñanza. Ciudad de Buenos Aires (1969-2010)

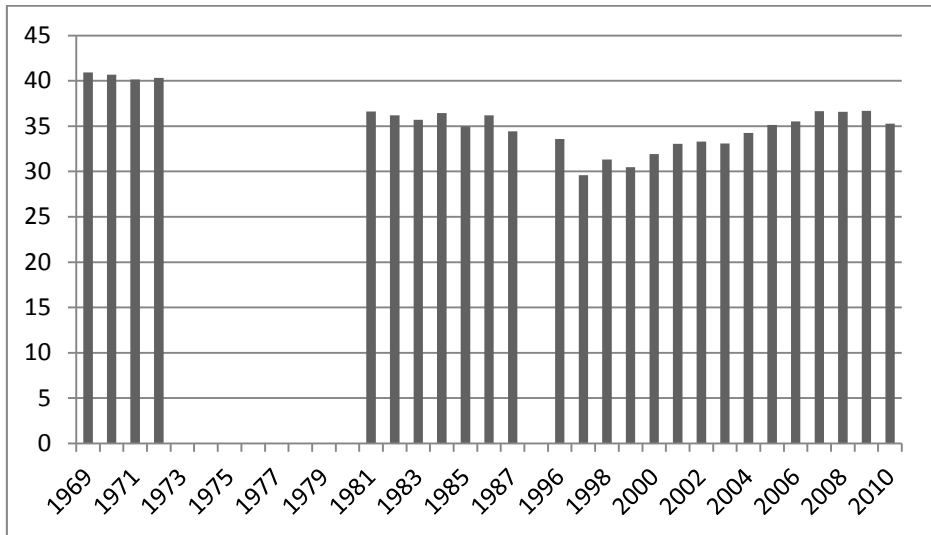


Fuente: Elaboración propia en base a fuentes citadas del Ministerio de Educación.⁶⁹

En cuanto a la participación de los sectores público y privado, si bien el nivel también es mayoritariamente público en ambas localidades, la matrícula en escuelas privadas presenta porcentajes superiores a la media nacional. Acompañando la tendencia descendente en todo el país, en el caso del CB esa participación pasó de un 41% en 1969 a un 35% en 2010 (**Gráfico 21**). No obstante, dentro de ese período, se observan dos momentos diferentes: una caída hasta mediados de la década del noventa y, a partir de allí, un nuevo ascenso.

⁶⁹No contamos con datos para los años 1974-1976.

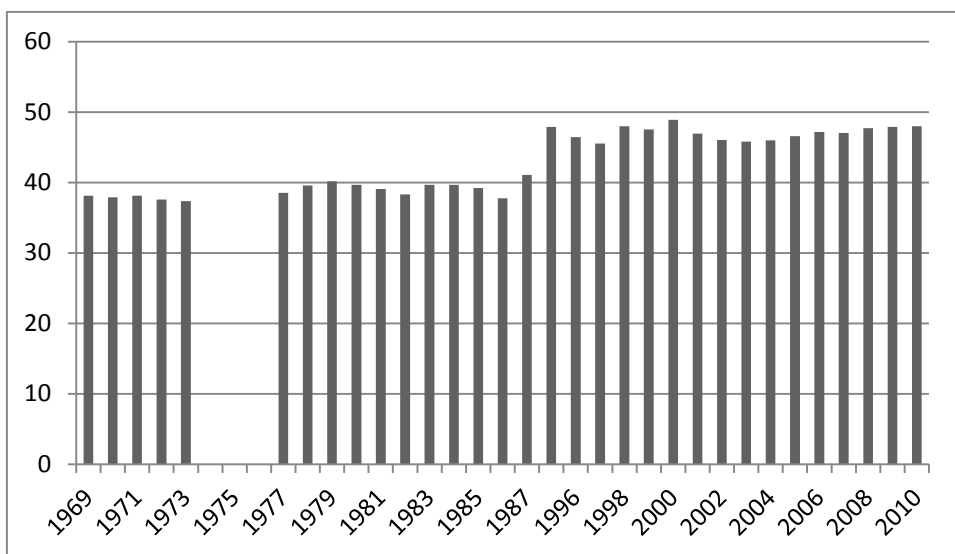
Gráfico 21. Evolución de la matrícula privada en el nivel medio sobre el total de alumnos. Conurbano Bonaerense (1969-2010)



Fuente: Elaboración propia en base a fuentes citadas del Ministerio de Educación.

Por el contrario, en la Ciudad se observa un crecimiento del porcentaje de alumnos de nivel medio en escuelas privadas. En ese sentido, la matrícula privada pasaría de concentrar un 38% (1969) a un 47% (2010) de la población escolar del nivel (Gráfico 22).

Gráfico 22. Evolución de la matrícula privada en el nivel medio sobre el total de alumnos. Ciudad de Buenos Aires (1969-2010)



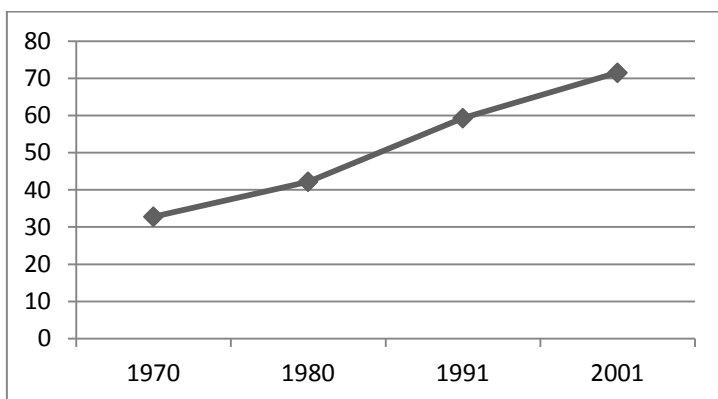
Fuente: Elaboración propia en base a fuentes citadas del Ministerio de Educación.

Los niveles de escolarización de la población también dan cuenta del proceso de masificación del nivel medio de enseñanza. De acuerdo a los informes de la DINIECE, las tasas netas de escolarización se incrementaron ininterrumpidamente a lo largo de la historia. Según el organismo, la tasa neta de escolarización (calculada para todos los niveles educativos) pasó de un 40,2% en los años sesenta a un 63,4% a comienzos de la década pasada.⁷⁰

Por su parte, el CIPPEC estima que la tasa neta de escolarización del nivel secundario ascendió de un 32,8% durante la década del setenta a un 71,5% en 2001 (**Gráfico 23**).

⁷⁰DINIECE (2003): “Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza”, Serie: *La Educación en debate. Documentos de la DINIECE*, n° 1, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Gráfico 23. Evolución de la tasa neta de escolarización de nivel secundario. Argentina (1970-2001)



Fuente: Rivas, A., Vera, A. y Bezem, P. (2010): *Radiografía de la educación argentina*, Buenos Aires, CIPPEC.

En la provincia de Buenos Aires también se registró un crecimiento considerable de la tasa de escolarización neta en el nivel medio.⁷¹ Si en la década del ochenta se ubicaba en torno a un 43%, en 1991 ascendía a un 60% y en 2001 a un 78%. En el caso de la Ciudad, aquella tasa siempre fue más elevada que la media a nivel nacional. A su vez, registró, al igual que en las demás jurisdicciones, un crecimiento sostenido a lo largo del tiempo, pasando de un 69% en 1980, a un 82% en 1991 y a un 84% en 2001.

2.2.1 Conclusiones parciales

Como vimos a lo largo de este apartado, la escuela media argentina vivió un proceso de masificación a lo largo de todo el período. Tal proceso indica un cambio en la composición social de la escuela secundaria. Como señalan distintos autores, la escuela media fue pensada, en sus orígenes, con el objeto de formar a los cuadros políticos y técnicos de la burguesía. De allí que accedían al nivel, fundamentalmente, los jóvenes de extracción burguesa y pequeñoburguesa. Durante el período estudiado aquí, la clase obrera ingresó en forma masiva al sistema. Prueba de ello son las tasas de

⁷¹No contamos con el dato específico para el Conurbano.

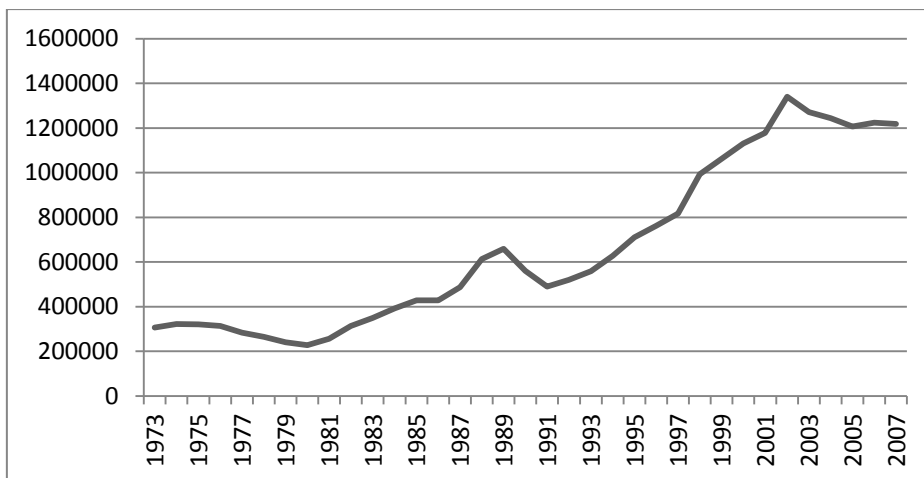
escolarización del nivel, las cuales superan en la actualidad el 70%. Ahora bien, la composición social de la escuela media cambió al mismo tiempo que, como vimos en el apartado anterior, la propia estructura social sufrió profundas transformaciones, registrando un proceso generalizado de pauperización y de transformación de amplias capas de la clase obrera en sobrantes para el capital. De allí que los vínculos escolares probablemente presenten características distintas a las del pasado. Fundamentalmente, porque los sujetos que los corporizan ya no son los mismos. En la segunda parte de esta tesis intentaremos dar cuenta de ese proceso en relación a nuestro objeto específico de estudio: la violencia escolar.

2.3 La evolución de la violencia social durante las últimas décadas. Estadísticas de delitos, instituciones carcelarias y suicidios

Antes de comenzar el análisis de la problemática específica de esta tesis, cabe preguntarse por los niveles generales de violencia social. Los procesos observados antes tienen un correlato en la descomposición social que se traduce como crecimiento del delito y de las conductas autodestructivas.

De acuerdo a las estadísticas oficiales, entre 1973 y 2007, la cantidad de delitos anuales creció de 305.457 a 1.218.423 (Gráfico 24). Si se toma en consideración su relación con respecto al aumento poblacional, tal proceso supuso el pasaje de una tasa de delito del 1,2% al 3,1%. Mientras que la población aumentó un 56% durante ese período, el delito se incrementó un 298%.

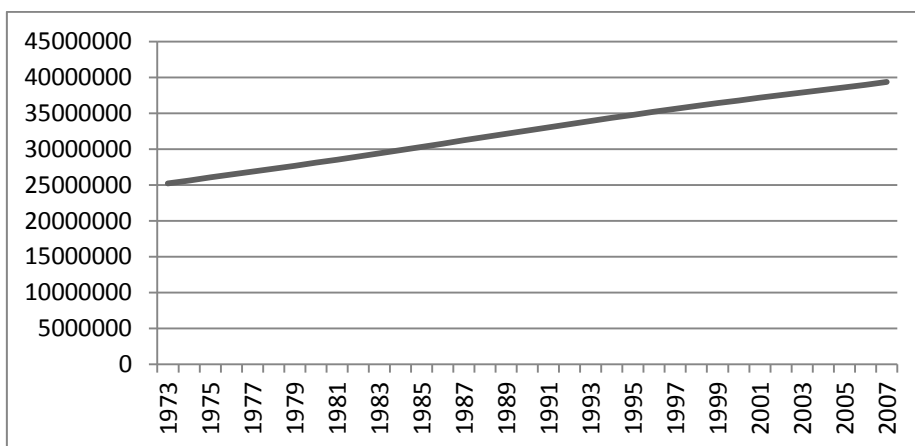
Gráfico 24. Evolución del delito en Argentina (1973-2007)



Fuente: Elaboración propia en base a fuentes citadas del Ministerio de Justicia.

Como muestra el Gráfico 24, las décadas del ochenta y del noventa representaron un ascenso exponencial del delito, mientras que el crecimiento poblacional observó una tendencia homogénea durante todo el período (Gráfico 25).

Gráfico 25. Evolución de la población total. Argentina (1973-2007)

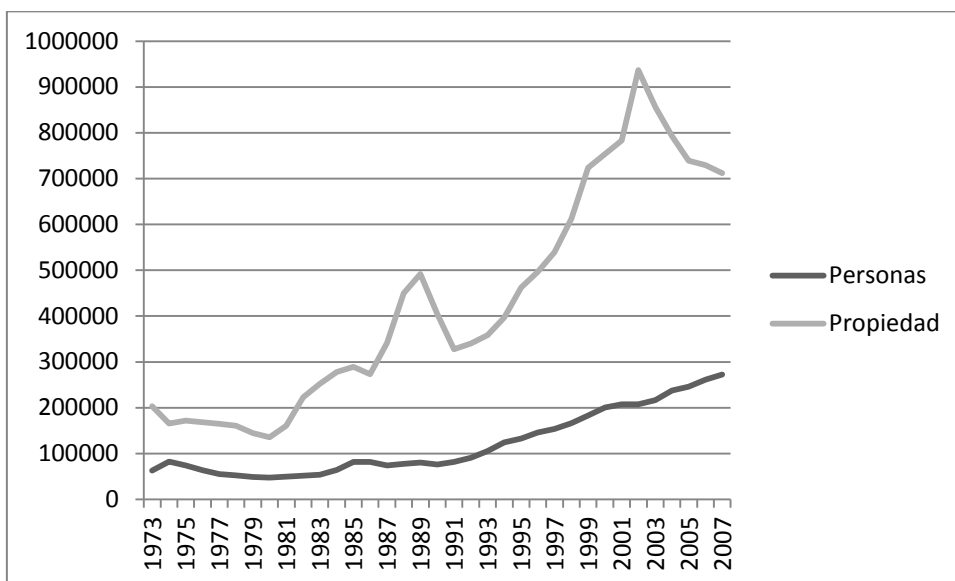


Fuente: Elaboración propia en base a datos del Indec.

El crecimiento del delito se registró en sus diferentes formas. Como muestra el Gráfico 26, el aumento de los delitos contra la propiedad sigue una tendencia idéntica a la curva general. A partir de la década del ochenta, durante los momentos de crisis más aguda (1982, 1989 y 2001), esos niveles se disparan. Cabe destacar que, durante la década del setenta, se registraba una tendencia contraria. En ese sentido, la crisis de 1975 no dio lugar al crecimiento del delito sino a su disminución; proceso vinculado a la organización política de las capas explotadas, la cual debilita la descomposición del vínculo social.

Los delitos contra las personas también registraron un crecimiento durante el período, con una tendencia relativamente homogénea a lo largo del tiempo (Gráfico 26). A su vez, su crecimiento fue proporcionalmente mayor al resto de las formas del delito (335%).

Gráfico 26. Evolución de los delitos contra la propiedad y las personas (culposos y dolosos). Totales. Argentina (1973-2007)

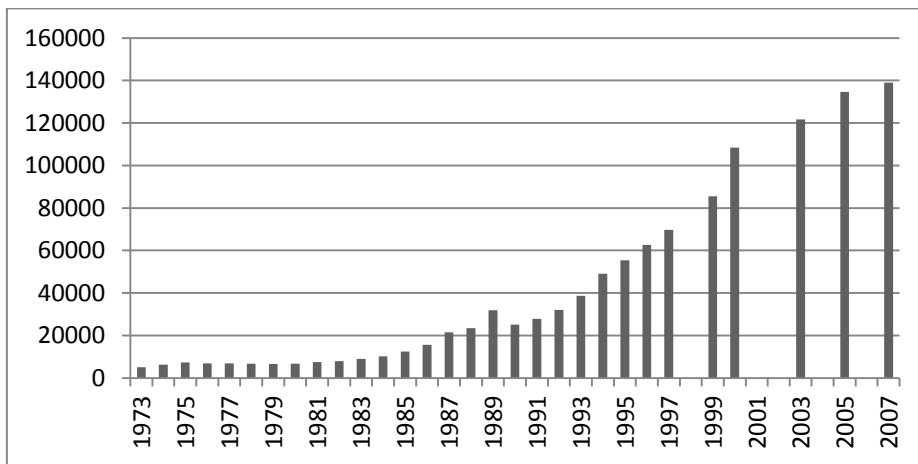


Fuente: Elaboración propia en base a fuentes citadas del Ministerio de Justicia.

Las formas que más se incrementaron durante el período fueron los delitos contra la “libertad” (2.674%), los cuales pasaron de 5.010 en total (1973) a 139.023 (2007) (Gráfico 27). De acuerdo al Código Penal, los delitos contra la libertad

individual son aquellos en los que una persona es reducida a la “esclavitud o servidumbre”, bajo cualquier modalidad (Cod. Penal, art. 140). El aumento exponencial de este tipo de delito se encuentra directamente vinculado a los secuestros extorsivos y a la denominada “trata de personas”, la cual incluye la venta y explotación sexual de mujeres y niños.

Gráfico 27. Evolución de los delitos contra la libertad. Argentina (1973-2007)



Fuente: Elaboración propia en base a fuentes citadas del Ministerio de Justicia.⁷²

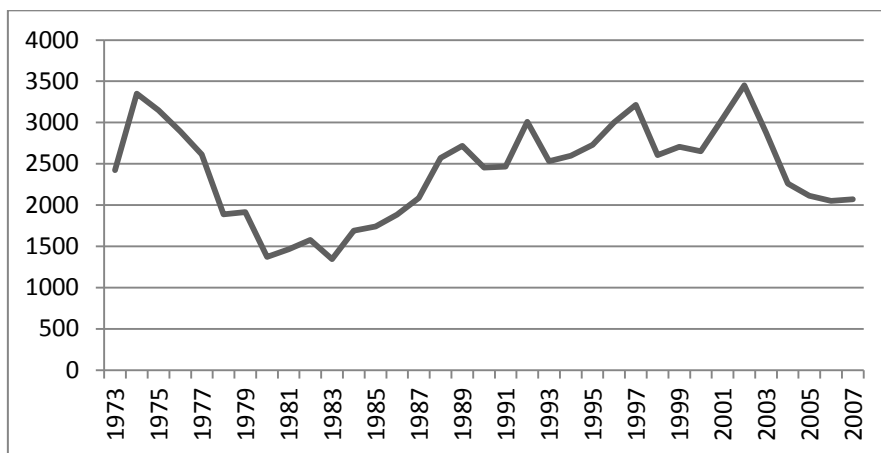
En el caso de los homicidios se observa una tendencia descendente durante la década del setenta, que se invierte desde mediados de los años ochenta (**Gráfico 28**).⁷³ Los picos registrados en 1974 y 1975 deben contextualizarse en el marco del ascenso de la lucha de clases durante la década y, en particular durante aquellos dos años, por el avance del accionar represivo clandestino del aparato del Estado.⁷⁴

⁷²No contamos con datos para los años 1998, 2001, 2002, 2004 y 2006.

⁷³Las cifras oficiales de homicidios no registran las muertes y desapariciones de militantes políticos durante la última dictadura militar.

⁷⁴Juan Carlos Marín registraba 8.500 hechos armados entre 1973 y 1976; dentro de ellos se contaban 1.263 muertes (Marín, J. C. (1996): *Argentina 1973-1976. La democracia esa superstición y Los hechos armados*, Buenos Aires, La Rosa Blindada/PICASO).

Gráfico 28. Evolución de los homicidios. Totales. Argentina (1973-2007)



Fuente: Elaboración propia en base a fuentes citadas del Ministerio de Justicia.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, mientras que la población creció un 70% entre 1970-2010, los delitos se incrementaron un 273%. En la Ciudad, esa diferencia es aún mayor: mientras que la población descendió un 0,5%, el delito creció un 354%.

Las tasas de población alojada en institutos carcelarios también fueron en aumento a partir de la década del ochenta, pasando de un 0,084% en 1980 a un 0,133% en 2007. Durante ese período, la población carcelaria ascendió de 23.732 personas a 54.000 (es decir, creció un 127%).⁷⁵ En la provincia de Buenos Aires, ese incremento fue mayor (185%), al pasar de 8.164 personas alojadas en cárceles en 1980 a 23.336 en 2007. Un crecimiento muy superior al de la población (38%).⁷⁶

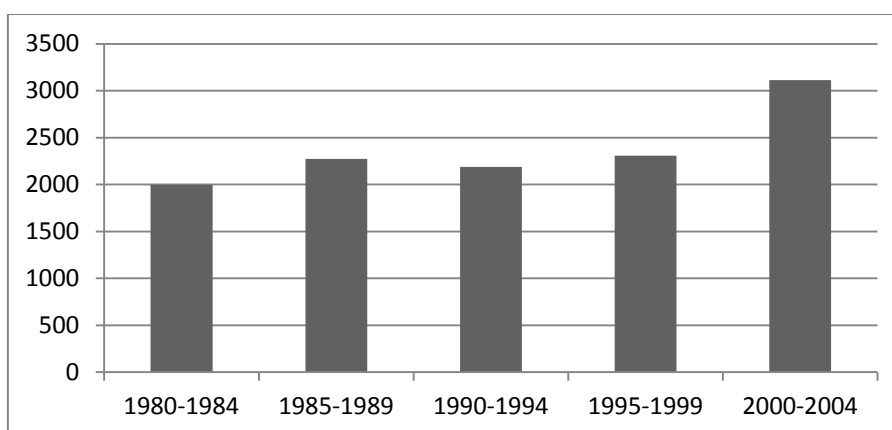
Las muertes por suicidio son otro indicador de la degradación de la vida social. De acuerdo a la información del Ministerio de Salud, durante el período 1980-2004 se

⁷⁵Como vimos en el primer apartado de este capítulo, la población argentina creció durante el período un 71%.

⁷⁶No contamos con datos específicos de la Ciudad ya que, allí, las cárceles pertenecen al ámbito federal y, por lo tanto, sus datos estadísticos son agrupados junto a otras cárceles federales ubicadas en distintas provincias.

registraron un total de 59 mil muertes por suicidios en todo el país, entre las cuales un 76% correspondió a varones (y 24% a mujeres)⁷⁷ y un 24% a jóvenes entre 15 y 29 años. Entre 1980-2010, la cantidad anual de suicidios aumentó progresivamente, pasando de 1.990 en 1980 a 3.024 en 2010 (es decir, un 51,9% de crecimiento, contra un 38% de incremento de la población). Como muestra el siguiente gráfico, este crecimiento tuvo su pico durante el período de mayor crisis social (2000-2004).

Gráfico 29. Evolución de las muertes por suicidio. Argentina (1980-2004)



Fuente: Elaboración propia en base a datos extraídos de Altieri, D. (2008).

Conclusiones

Como vimos a lo largo de este capítulo, durante el período estudiado, la sociedad vivió un profundo proceso de pauperización y de transformación de grandes capas de la clase obrera en sobrepoblación relativa. Prueba de ello es la tendencia descendente de los salarios junto con el aumento del desempleo y las distintas formas de precarización laboral. De allí el crecimiento exponencial de las villas miserias y de los barrios más empobrecidos. Esos procesos tuvieron como correlato la degradación de la vida social, marcada por la descomposición de los vínculos sociales; descomposición que se expresa en un aumento del delito y de las tasas de suicidios. Aún en ese contexto de crisis, la

⁷⁷A lo largo de todo el período, el porcentaje correspondiente a los hombres superó siempre el 70%.

escuela media vivió un proceso de masificación a lo largo de todo el período, indicando un cambio en su composición social. De allí que resulte sumamente necesario analizar la transformación de los vínculos escolares. En la segunda parte de esta tesis examinaremos esos cambios en relación a nuestro objeto específico de estudio: la violencia escolar.

Capítulo 3

La disciplina escolar en el nivel medio: de las amonestaciones a la convivencia

Las instituciones educativas regulan los vínculos entre sus miembros a través del sistema escolar de disciplina. Ésta es, además, una de las herramientas empleadas por las escuelas para procesar, dentro de sus fronteras, los conflictos y la violencia. Desde los orígenes del sistema educativo moderno, la disciplina ocupó un lugar central en tanto dispositivo para la reproducción del orden social. Se trata de una condición necesaria para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, al mismo tiempo que impulsa la formación moral y el disciplinamiento de la futura fuerza de trabajo.⁷⁸ El sistema disciplinario reúne un conjunto de normas -explícitas e implícitas- que establecen las conductas adecuadas e inadecuadas, permitidas y prohibidas, dándole forma al orden escolar. En ese sentido, la disciplina escolar no se limita al aprendizaje de una serie de reglas explícitas sino que incluye un aprendizaje cotidiano a través de diversos mecanismos. Nos referimos, por ejemplo, a los contenidos curriculares, la disposición de los tiempos y del espacio escolar, etc.

En este capítulo, examinaremos el régimen disciplinario en las escuelas medias del país así como sus diferentes reformas durante el período bajo estudio. A su vez, analizaremos específicamente los casos de la Ciudad y la provincia de Buenos Aires. De ese modo, indagaremos la “disciplina oficial”, establecida a través de la normativa. Más adelante -en los capítulos 5 y 6- indagaremos, concretamente, la disciplina “real” en un conjunto de escuelas.⁷⁹ Para realizar ese análisis, emplearemos como fuentes de investigación la legislación disciplinaria y un conjunto de documentos elaborados por el Ministerio de Educación. Entre ellos, se encuentran una serie de diagnósticos y propuestas de reforma del sistema disciplinario así como documentos de apoyo referidos a la disciplina y la convivencia en la escuela. Asimismo, examinaremos las circulares enviadas por la Dirección de Enseñanza Media y Superior -DINEMS- a todas

⁷⁸En relación a los intereses del sistema capitalista, en un contexto de descalificación de la fuerza de trabajo, Kabat señala: “Mal que nos pese a los educadores, lo que un empresario busca en un obrero con secundario completo no es un trabajador más calificado, sino uno mejor disciplinado. Un alumno con mayor permanencia en el sistema escolar es una persona mejor disciplinada, mejor acostumbrada a cumplir horarios, respetar normas, etc., que alguien que ha abandonado la escuela en forma prematura.” (Kabat, 2007, p. 157).

⁷⁹Retomamos aquí las nociones utilizadas para distinguir entre el currículum escolar prescrito (“oficial” o “formal”) y el que tiene lugar en las prácticas concretas (“real”). El denominado “currículum real” implica tomar en consideración una serie de complejos procesos que ocurren en la escuela, en donde interactúan múltiples factores. Para ampliar, véanse, por ejemplo: Gimeno Sacristán, J. (2011): *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*, Madrid, Morata; Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

las escuelas del país.⁸⁰ En ellas, aparecían distintos aspectos referidos a la disciplina escolar: directivas en torno a la implementación de la reglamentación, sugerencias sobre el manejo de los conflictos, regulación de la participación de los miembros de la comunidad educativa en la vida escolar, difusión de documentos de apoyo, etc. A su vez, en aquellas circulares se registraban las expulsiones de alumnos, a nivel nacional.⁸¹ En el mismo sentido, analizaremos una serie de resoluciones emitidas por el CONET en las que el organismo resolvía el destino de los alumnos expulsados en el ámbito de las escuelas técnicas.

El objetivo general de este capítulo es dar cuenta del modo en que el “aparato punitivo escolar” se fue modificando a lo largo del tiempo, frente a los cambios de época y a la aparición de nuevos problemas en el ámbito educativo.

3.1 El “sistema de amonestaciones”

En marzo de 1943, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública encomendaba al Director General de Instrucción Pública, en carácter de urgente, la redacción de un proyecto de Reglamento General para los establecimientos de enseñanza media (Disposición del 29/03/43, sin numerar). Se buscaba unificar así la multiplicidad de normas vigentes hasta ese momento. En una nota de elevación del proyecto, el funcionario a cargo del proyecto señalaba que, para realizar su labor, había analizado un total de 1.550 artículos de distintos reglamentos, 600 decretos y resoluciones y un millar de circulares del Ministerio y de la Inspección General de Enseñanza. Este hecho ilustraba el elevado grado de dispersión de la normativa disciplinaria hasta ese momento. Finalmente, el Proyecto sería presentado y aprobado en mayo de ese mismo año como *Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria*,

⁸⁰Luego de 1983, el organismo dejaría de tener bajo su órbita al nivel superior, pasando a denominarse Dirección Nacional de Educación Media -DINEM.

⁸¹En los casos de expulsión de alumnos, la DINEMS debía ratificar, rectificar o rechazar la medida.

normal y especial.⁸² Cabe destacar que aquella normativa, conocida como el “sistema de amonestaciones”, estaría vigente durante más de medio siglo.

El Reglamento establecía las normas generales para los establecimientos de enseñanza media de todo el país. El capítulo I reglamentaba las acciones de los directivos, docentes, personal auxiliar, administrativo y de disciplina. El capítulo II establecía el régimen de licencias e inasistencias del personal así como las características del receso escolar. El capítulo III refería a distintas cuestiones académicas del alumnado: inscripción y pases; representación y deberes; asistencia, reincorporación y justificación de inasistencias. En relación a los deberes del estudiantado, el artículo 176 establecía:

“Art. 176. Son deberes de los alumnos:

- 1°. Respetar a sus superiores dentro y fuera del establecimiento;
- 2°. Asistir puntualmente a las clases y conducirse en ellas con aplicación y cultura;
- 3°. Efectuar los trabajos correspondientes a los cursos;
- 4°. Observar buena conducta dentro y fuera del establecimiento;
- 5°. Cumplir con las prescripciones del presente Reglamento General y las que dictare el Rector o Director;
- 6°. Observar arreglo y limpieza en su indumentaria y persona.” (*Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial*, pp. 37-38)

Como vemos, se trataba de una normativa sumamente general. Por ejemplo, ¿qué significaba, concretamente, observar una “buena conducta”? o ¿cuál era el alcance del espacio exterior a la escuela en el cual debía conservarse esa conducta? ¿Qué límites tenía la acción prescriptiva asignada al Rector o Director? El Reglamento no aclaraba ninguno de esos puntos.

A los deberes anteriores se agregaban dos más, específicos, vinculados al cuidado del cuerpo: por un lado, todo aquel alumno que requería usar anteojos no podía

⁸²El *Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial* fue aprobado mediante el Decreto N° 150.073 (1943) y, luego, ordenado (1957) ya que, durante ese lapso, se produjeron algunas modificaciones.

asistir a la escuela sin ellos (Art. 180) y, por el otro, todos los estudiantes debían conservar su dentadura en perfecto estado (Art. 181). Era responsabilidad de los directivos controlar el estado de higiene individual de los alumnos así como prohibir la concurrencia de aquellos que no estuvieran en “perfectas condiciones” (Art. 182). El Reglamento también establecía en forma muy precisa el régimen de asistencia. Fijaba, además, la necesidad de la puntualidad de los alumnos en relación a los horarios de clases (Arts. 184 a 196).

El Reglamento también indicaba cuáles eran las prohibiciones. Los alumnos no podían ingresar a aulas distintas a las asignadas, tomar parte en actos de indisciplina colectiva, llevar al establecimiento libros y útiles en exceso o libros y papeles que no tuvieran relación con los estudios y exhibir insignias, emblemas o distintivos “lesivos” a la institución o a las autoridades del Estado (Art. 177). El artículo 178 establecía la expulsión inmediata -por un año o más- de los alumnos que tomaran parte de hechos de indisciplina colectiva. La norma buscaba inculcar, además, el cuidado del patrimonio escolar. En ese sentido, el artículo 179 señalaba que, en caso de roturas o daños efectuados a los bienes de la institución, además de ser sancionados, los alumnos no podían volver al establecimiento hasta tanto repararan el daño. Los artículos siguientes (180 a 183) trataban cuestiones referidas al cuidado de la salud y la higiene.

El capítulo IV trataba específicamente el tema de la disciplina, tanto de los alumnos como del personal de la escuela.⁸³ Allí, el artículo 200 establecía tres tipos de sanciones: amonestaciones, separación temporal y expulsión definitiva del establecimiento (o de todos los establecimientos de la República). Las amonestaciones debían aplicarse, según el criterio del Rector o Director, en número “proporcional a la falta” cometida (Art. 201). La acumulación de amonestaciones derivaba en la pérdida de la regularidad por parte del alumno, situación a la que se llegaba al sumar un total de veinticinco. No obstante, el reglamento contemplaba una excepción ya que el estudiante podía solicitar un margen de cinco amonestaciones más. El Rector o Director, luego de verificar sus antecedentes y de observar si registraba algún aplazo en sus promedios, decidía aceptar o rechazar el pedido (Art. 202). El procedimiento para determinar la aplicación de amonestaciones seguía un orden jerárquico: el docente o preceptor debía dar cuenta de la situación, por escrito y con especificación de causa, al Vicerrector.

⁸³Excepto los docentes, quienes tenían su propio Estatuto.

Luego, el Rector imponía el número de amonestaciones que estimaba equitativo (Art. 203). Al mismo tiempo, el Reglamento indicaba que las amonestaciones debían ser aplicadas cuidadosamente, en forma "justa" y respetando el procedimiento jerárquico establecido.

“El buen resultado de la aplicación del precedente sistema graduado, dependerá del valor que se le asigne a la amonestación, base y unidad de la escala establecida. Por ello, deberá cumplirse estrictamente el procedimiento señalado por el artículo 203 del Reglamento, *a fin de que la sanción, medida cuidadosamente por la autoridad competente y adecuada a la falta cometida, no sea el efecto indiscriminado de un movimiento de mal humor, sino una decisión adoptada con justiciera reflexión, aunque con sentimiento y afectuosa gravedad, en procura de enmienda y corrección.* Deberá cesar la práctica antirreglamentaria de que los profesores y celadores pidan castigos determinados y precisen el número de amonestaciones por aplicarse, en vez de limitarse a señalar, con las circunstancias del caso, la falta que debe corregirse a la única autoridad encargada de discriminar y resolver.”⁸⁴ (*Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial*, p. 161)

El Reglamento determinaba, además, que la conducta de los alumnos debía constar en el boletín de calificaciones. Ésta se evaluaba en cada período lectivo con las apreciaciones de “buena” (sin amonestaciones), “regular” (hasta diez amonestaciones), “deficiente” (hasta veinte amonestaciones) y “mala” (más de veinte amonestaciones).

La separación temporal solo podía ser aplicada por la Dirección, por un término menor a un año escolar. En el caso de solicitar un período mayor, debía pronunciarse el Consejo de Profesores del curso al que pertenecía el estudiante (Art. 204). También la expulsión definitiva sólo podía ser resuelta por aquel Consejo, convocado y presidido por el Rector (Art. 205). Además, el Consejo debía determinar si, por la gravedad de la falta, la expulsión comprendería a todos los establecimientos del país. En caso de tomar esa decisión, la medida era sometida a la aprobación de la Dirección General de Enseñanza. Entre las causas de expulsión definitiva figuraban la “inmoralidad grave”,

⁸⁴Las cursivas son nuestras. De aquí en adelante se emplea el mismo criterio, salvo que se indique lo contrario.

las faltas reiteradas y graves de respeto a profesores o autoridades, una notoria mala conducta dentro o fuera del establecimiento, así como todas las que el Consejo de Profesores considerase como tales. De ese modo, el Reglamento contenía un margen importante de indeterminación, hecho que posibilitaba una aplicación arbitraria de la normativa disciplinaria.⁸⁵

Este sistema se mantuvo vigente en todo el país hasta fines de la década del noventa. No obstante, durante el período bajo estudio, se registrarían algunos intentos de reforma así como algunos cambios parciales, vinculados a las transformaciones y procesos sociales más generales.

3.2 La "disciplina patriótica" durante la última dictadura militar

La última dictadura militar llevó a cabo numerosas reformas en el conjunto del sistema educativo. En relación al tema que nos ocupa, en el año 1979 fue constituido un grupo de trabajo encargado de preparar un anteproyecto de Reglamento General para el nivel medio (Resolución n° 1.534 del Ministerio de Cultura y Educación). Dos años después, el 24 de marzo de 1981, se sancionaba el *Reglamento Orgánico para el Nivel Medio* (Resolución n° 413 del Ministerio de Cultura y Educación). En lo que refiere a la disciplina del alumnado, la nueva normativa introducía muy pocas modificaciones. Entre ellas, incorporaba una serie de deberes referidos a diferentes cuestiones que iban desde el respeto a los símbolos patrios hasta la prohibición de fumar en el ámbito escolar.

“Artículo 41- Son deberes de los alumnos:

- 1) Respetar los símbolos patrios.
- 2) Obedecer las órdenes impartidas por el personal del establecimiento.
- 3) Observar buena conducta y cumplir con las normas de urbanidad.
- 4) Atender y cumplir diariamente con sus obligaciones escolares.
- 5) Observar pulcritud y aseo en su indumentaria y persona, contribuir a mantener la higiene del establecimiento y acatar toda norma que dé la Dirección/Rectorado.

⁸⁵Los demás capítulos referían a distintos temas tales como horarios de clase, boletines, certificados y diplomas, etc.

6) Devolver dentro de las cuarenta y ocho horas de recepción toda constancia de notificación de comunicaciones remitidas al responsable del alumno.

7) Reparar todo deterioro o rotura provocado al edificio o material escolar.

8) No asumir representación colectiva, ya sea en forma oral o escrita o exhibir insignias, divisas, emblemas o distintivos.

9) Permanecer en el establecimiento durante todo el horario escolar, salvo autorización superior para retirarse.

10) No fumar en el ámbito escolar, introducir en éste cuanto sea ajeno a la actividad específica y colocar carteles o asentar leyendas en paredes, o muebles.”

(Reglamento Orgánico para el Nivel Medio, Título IX, Capítulo II)

En cuanto a las sanciones, se introducía el apercibimiento como instancia anterior a las amonestaciones (Art. 42). Entre las causas de expulsión, además de los actos de indisciplina colectiva, se incorporaban varias más: no respetar u honrar a los símbolos patrios, incitar al desorden, ofender gravemente a la moral social, adulterar documentos escolares y faltar gravemente el respeto a cualquier miembro del personal (Art. 49). Al igual que el reglamento anterior, también eran motivo de expulsión todas las causas que el Consejo de Profesores considerara como tales.

El respeto hacia los símbolos nacionales no sólo se impuso como un deber de los alumnos sino, también, como una de las funciones principales e indelegables de los profesores. En ese sentido, los docentes debían despertar y acrecentar en los alumnos

“el amor a la Patria, el acatamiento de la Constitución Nacional y leyes dictadas en su consecuencia, la defensa de los derechos soberanos sobre el territorio nacional y el respeto por la tradición nacional y el patrimonio cultural de los argentinos.”
(Reglamento Orgánico para el Nivel Medio, Título IV, Art. 10, inc. 3)

El Reglamento solo estaría en vigencia durante unos pocos meses, siendo suspendida su aplicación en mayo de 1981 (Resolución nº 225/81 del Ministerio de Educación y Cultura). De acuerdo a las autoridades educativas, la nueva normativa no había considerado diversos aspectos del quehacer educativo en las escuelas de nivel

medio. Por ello, decidían suspenderla hasta tanto se completara su redacción. No obstante, en el contexto de crisis del régimen dictatorial, la reforma quedaría atrás. Ahora bien, aún cuando el Reglamento de 1943 continuó vigente, la dictadura introdujo una serie de regulaciones disciplinarias a través de distintas normas y documentos oficiales que enviaba el Ministerio de Educación a las escuelas.

En ese sentido, en el año 1978, la cartera educativa establecía las “Normas sobre las características, tratamiento y uso de los símbolos nacionales” (Resolución nº 1.635 del Ministerio de Cultura y Educación), destinada a todos los establecimientos primarios, secundarios y terciarios.⁸⁶ Los funcionarios partían del siguiente diagnóstico, vinculado a la lucha política durante los años setenta:

“El desconocimiento, pérdida o menoscabo del respeto y veneración que se debe a los Símbolos Nacionales, son indicadores de una grave problemática subyacente: el deterioro sufrido por el país en sus diversos aspectos e instituciones, en períodos que son de público conocimiento. La institución educativa ha sido alcanzada y afectada por la prédica y el accionar de nefastas tendencias ideológicas, cuyo objetivo es la destrucción progresiva de los principios y valores que sustentan y definen la argentinidad, con el propósito de lograr su aniquilamiento y sustitución por concepciones despersonalizantes, materialistas y antinacionales. (...) Como consecuencia del deterioro señalado, resultante de la acción ideológica disolvente, se observan omisiones y transgresiones a las normas que rigen el tratamiento y respeto que se debe a los Símbolos Nacionales.” (*Normas sobre las características, tratamiento y uso de los símbolos nacionales*, pp. 29-30)

A la luz de aquella situación, se imponía la necesidad de “neutralizar las secuelas del accionar ideológico disociante” y “salvaguardar la esencia de la Nación, representada en sus Símbolos”. En consecuencia, el ejercicio de la docencia debía ser “predica y acción formativa patriótica permanente”. El docente debía ser modelo de

⁸⁶La elaboración de la normativa había sido encargada a un grupo de trabajo durante 1977 (Resolución nº 383/77 del Ministerio de Cultura y Educación).

patriotismo para los educandos y requerir de éstos, en todo momento, “la respuesta debida”.⁸⁷

Específicamente, la Resolución establecía las normas de comportamiento frente a la Bandera, al Escudo y al Himno Nacional, símbolos a los que debían rendírseles el máximo honor y respeto. Un punto importante era que los alumnos no podían renunciar al “honor” de conducir, izar y arriar la bandera, por razones de carácter religioso o de cualquier otra índole. En ese sentido, durante la etapa se registrarían numerosas expulsiones de alumnos motivadas en el rechazo a llevar la bandera nacional o por expresarse en forma “irrespetuosa” sobre los próceres y símbolos patrios.⁸⁸ Por ejemplo, en septiembre de 1980, un alumno era expulsado tras negarse -por motivos religiosos- a arriar la bandera nacional. La disposición emitida por el Director Nacional de Educación Media establecía:

“VISTO, las presentes actuaciones en las que *el Rectorado del COLEGIO NACIONAL N° 9 de esta Capital, informa el problema planteado por el alumno F. quien se negó a arriar la Bandera Nacional aduciendo pertenecer al credo “Testigos de Jehová”, y;*

CONSIDERANDO:

Que el Decreto n° 1867, de fecha 31 de agosto de 1976, del Poder Ejecutivo Nacional prohíbe la actividad de la Asociación Testigos de Jehová o La Torre del Vigía y Asociación Tratados Bíblicos, en todo el territorio del país, así como los actos de proselitismo, adoctrinamiento y las publicaciones de esa organización,

Que la actitud del mencionado alumno va contra una expresa norma legal y merece ser sancionado,

⁸⁷Este afán nacionalista era característico de todas las políticas educativas de la etapa. Ya en su discurso de asunción como Ministro de Educación, el 30 de marzo de 1976, Ricardo Pedro Bruera sostenía que la labor de la etapa era “reintegrar a la escuela argentina dentro del sentido nacional y de sus funciones al servicio del país” (“Palabras pronunciadas por el Ministro de Cultura y Educación, Profesor Ricardo Bruera, al asumir su cargo”, 1976, p. 6). Para ver un análisis de los contenidos nacionalistas de las reformas curriculares del período, véase: De Luca, R. (2011): “Descentralización educativa y acumulación de capital: de la “Revolución Libertadora” a la Ley Federal de Educación”, Tesis de Doctorado en Historia, dirigida por Myriam Southwell, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2011 (sin publicar).

⁸⁸Véanse, por ejemplo: Circulares n° 137/80, 196/80, 45/81, 59/81, 72/81, Dirección Nacional de Educación Media y Superior; Resoluciones n° 903/81, 1.362/81, 1.762/81, 872/82, 1.812/82, 1.815/82, 1.862/82, 1.863/82, 3.078/82, CONET.

Que dicha actitud asume características de agravio contra los símbolos patrios y la memoria de los próceres que dieron origen a nuestro ser nacional y a las leyes que nos gobiernan,

Por ello y de conformidad con las atribuciones que le confiere el artículo 205 del Reglamento General

EL DIRECTOR NACIONAL DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR -
DISPONE:

1º) Aprobar lo actuado en el presente expediente por el Rectorado del COLEGIO NACIONAL N° 9 de CAPITAL.

2º) *Separar definitivamente de todos los establecimientos oficiales del país al alumno F., del mencionado Colegio Nacional.*” (DINEMS, Circular n° 137/80, pto. IV)

Vinculado a lo anterior, los conflictos con alumnos y docentes pertenecientes a la religión “Testigos de Jehová”, por sus conductas contrarias a los valores patrióticos, se registraban con cierta frecuencia. Como señalaba la Circular 137/80, en agosto de 1976, el Poder Ejecutivo había prohibido, a nivel nacional, la actividad de los miembros de aquella religión por “sostener principios contrarios a la nacionalidad” (Decreto N° 1.867). Luego, durante ese mismo año, cuatro provincias -Misiones, Córdoba, Tucumán y Buenos Aires-, sancionaban sus propias leyes provinciales que determinaban la expulsión de aquellos alumnos que renegaran de los símbolos nacionales. En el caso de Misiones, el gobernador por ese entonces -capitán de navío René Gabriel Buteler-, refiriéndose a los Testigos de Jehová, sostenía: “No se les niega la enseñanza, pero deseamos que cuando concurren a clase rindan culto a nuestra nacionalidad”.⁸⁹ Mientras tanto, la policía detenía a cinco padres y a un profesor de una escuela de la provincia por promover el credo entre el alumnado. En Tucumán, el gobernador de facto, Gral. Antonio Bussi, promulgaba una ley -n° 4.605- según la cual quienes se negaran a rendir homenaje a los próceres y no participaran de los actos cívicos, serían excluidos de los establecimientos educativos. En aquel entonces, Bussi expresaba:

“El Estado provincial no puede permanecer indiferente ante la manifestación del referido culto [Testigos de Jehová], dado que el Gobierno está empeñado precisamente

⁸⁹“Juzgan a miembros de una secta que rechaza los símbolos patrios”, *Clarín*, 26/8/76.

en la exaltación de nuestros símbolos, como modo de crear y desarrollar una fuerte y sólida conciencia nacional, nucleando alrededor de la bandera, el escudo y el himno un conjunto de aspiraciones colectivas.” (“Tucumán: sancionarán a quienes renieguen de símbolos patrios”, *Clarín*, 26/11/76)

En Córdoba, también un Decreto del Poder Ejecutivo Provincial establecía que todo el personal docente, administrativo y alumnos debían respetar y rendir el “debido homenaje” a los héroes y símbolos patrios. Añadía que, quien se negara a ello, cesaría en sus funciones o sería separado de la escuela. Entre los considerandos, señalaba que en algunas escuelas se habían “detectado algunos casos excepcionales de docentes y alumnos que se niegan a izar la Bandera o hacerla izar, a cantar el Himno Nacional, que no rinden debidamente homenaje a los próceres de la Patria, como asimismo a los símbolos de la nacionalidad.”⁹⁰ En el caso de la provincia de Buenos Aires, a través de la Resolución N° 1.817, el Ministro de Educación, Ovidio J. Solari, dispuso que las autoridades de todos los establecimientos educativos debían comunicar por vía jerárquica los casos en que “Testigos de Jehová” -o de cualquier otra “secta”- se negaran a venerar a los símbolos patrios. Por su parte, el personal docente y no docente sería separado de inmediato de sus funciones. Entre los considerandos de la Resolución, se destacaban:

“(…) las reiteradas comprobaciones de que en establecimientos de enseñanza media del ámbito bonaerense existe personal docente y alumnos pertenecientes a la citada secta religiosa, que se niegan a rendir culto a los símbolos patrios, aduciendo la prohibición que les impone su creencia”. (Resolución n° 1.817 del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires)

Como vemos, durante la etapa, la inculcación de los valores patrióticos se instituía como un principio central de la disciplina escolar. Principio directamente vinculado a la tarea política fundamental encarada por la dictadura, a saber, la recomposición del orden social burgués. La ideología nacionalista oculta las

⁹⁰“Símbolos patrios”, *Clarín*, 16/9/76.

contradicciones existentes en una sociedad dividida en clases sociales, estableciendo una igualdad ilusoria entre los “ciudadanos” en tanto miembros de una misma Nación.⁹¹ Por ello, se trata de un dispositivo fundamental en los procesos de construcción y reconstrucción de la hegemonía burguesa. Esa es la clave de la preeminencia otorgada durante los “años de plomo” a la educación patriótica. A través de ese adoctrinamiento, las nuevas generaciones aceptarían y naturalizarían el orden social dominante. Ese proceso iba de la mano de la puesta en marcha de múltiples mecanismos de represión política. En ese sentido, se prohibía la actividad de los Centros de Estudiantes y se extendían las cesantías y expulsiones de alumnos y docentes asociados a la militancia política de izquierda. Al mismo tiempo, se extendían los mecanismos de represión clandestina a través de la detención, el secuestro y la desaparición de docentes y estudiantes.

Algunos documentos elaborados por las autoridades castrenses permiten ver esas dos facetas de la disciplina escolar durante la etapa (represión y búsqueda de consenso). En relación a la represión política, el Ministerio de Educación hacía circular en todas las escuelas del país una serie de materiales tales como “Marxismo y subversión: ámbito educativo” y “Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)”. Todos ellos se proponían erradicar la política “subversiva” de las escuelas, tarea que debía ser encarada por el personal docente y directivo en todos los niveles de instrucción. El documento “Marxismo y subversión...” (1976), elaborado por el Ejército, buscaba adoctrinar al cuerpo docente y orientar la tarea represiva en el ámbito educativo. Señalaba que el objetivo básico de la subversión era la “conquista de las mentes”; de allí que en las aulas se libraba “la batalla decisiva”. El folleto “Subversión en...”, distribuido en todas las escuelas del país durante 1977, se orientaba en el mismo sentido. Allí, se desarrollaban una serie de conceptos generales -comunismo, guerra, agresión marxista internacional y subversión-, se detallaban cuáles eran las

⁹¹En relación a las funciones ideológicas del nacionalismo en el contexto de la lucha de clases, Sartelli señala: “La irrupción de la conciencia de clase significa la aparición de una categoría identitaria fuertemente disruptiva, en tanto cuestiona el credo central de la sociedad burguesa, la igualdad política absoluta entre sus miembros. Aparece, para la burguesía, un problema mayor: reducir al orden la situación eliminando la conciencia de clase o subordinándola a otras categorías. Nación y ciudadanía son las principales armas de la burguesía en esta lucha simbólica.” (Sartelli, 1996, p. 5)

organizaciones “subversivas” que operaban en el ámbito educativo⁹² y cuál era su estrategia. El documento buscaba adoctrinar a los docentes, llamándolos a convertirse en los “custodios de la soberanía ideológica”.

“Es en la educación donde hay que actuar con claridad y energía, para arrancar la raíz de la subversión, demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas que durante tantos años, en mayor o menor grado, les fueron inculcando. En esta alternativa, la incesante búsqueda del ser nacional y la lucha sin tregua por consolidar su conciencia, no reconoce final. (...) En este orden de ideas, la docencia cumple un rol prioritario, en razón de que, sin perder de vista la evolución moderna de las ciencias y las ideas, ella ejerce con responsabilidad primaria, una acción de transmisión generacional, por la cual se efectiviza la continuidad de nuestra cultura tradicional y de la filosofía que la orienta. *Vale decir que, a los educadores, les cabe el calificativo de “custodios de nuestra soberanía ideológica”.*”(Subversión en el ámbito educativo. *Conozcamos a nuestro enemigo*, pp. 59-60)

Al mismo tiempo, la Dirección Nacional de Educación Media y Superior distribuía una serie de materiales orientados a recomponer la autoridad docente. En ese sentido, en 1981, emitía un documento titulado “Relaciones Humanas en la Escuela”. Allí, los funcionarios alertaban sobre la existencia de un hecho “sorprendente”: la presencia cotidiana de conflictos personales en las escuelas, producto de “relaciones humanas inarmónicas desarrolladas en un clima de incompreensión y ausencia de fluidez y comunicación” (p. 2). El documento planteaba que, para evitar esos conflictos, resultaba necesario establecer un trato “igualitario” entre los miembros de la comunidad educativa, sin descuidar las características particulares del rol desempeñado por cada integrante. El principio de autoridad debía establecerse como hilo regulador y ordenador de las relaciones en las instituciones educativas. Ahora bien, ¿cuál era el origen de la autoridad escolar? Al respecto, señalaba que existía una fuente objetiva, propia de la función desempeñada, y otra subjetiva, derivada de la personalidad, la aptitud, el

⁹²El folleto mencionaba las siguientes organizaciones: PRT-ERP, Montoneros, FAR, OCPO, FAL, ERP 22 y FAP; específicamente, en el ámbito educativo: UES y JUP (Montoneros) y Juventud Guevarista (PRT-ERP). Todas ellas eran nombradas como “Bandas de delincuentes subversivos marxistas (BDSM)”.

conocimiento y las acciones realizadas. Esta segunda fuente actuaba avalando y sosteniendo a la primera. De esa forma, no habría “exceso de autoridad” sino “natural acatamiento”; no habría imposición, sino “observancia plena de las normas e indicaciones”. Llamativamente, el documento se pronunciaba contra el “autoritarismo”, en tanto la imposición de las reglas era considerada una fuente permanente de conflictos. En ese marco, las sanciones aparecían como un último recurso, luego de haberse agotado todas las instancias de “persuasión”.

“El autoritarismo lleva directamente a la imposición, generadora frecuente de nuevos conflictos e inconductas. La autoridad, necesaria por cierto pero bien ejercida, debe procurar poner en acción al intelecto del alumno para que pueda conocer, al raciocinio para que logre comprender y a la voluntad para que llegue a aceptar las normas. Es un complejo proceso, con intervención de todos los adultos, cuyo éxito depende esencialmente de dos premisas: aleccionamiento y ejemplaridad. La sanción es el último recurso.” (*Relaciones Humanas en la Escuela*, p. 5)

Por otra parte, durante el período se reforzarían algunas normas de disciplina presentes ya en el reglamento de 1943, especialmente las referidas a la vestimenta y presentación del alumnado. En ese sentido, en 1979, la DINEMS enviaba una circular a todas las escuelas -n° 137- en la que fijaba las “Normas de Presentación y Comportamiento” de los alumnos y del personal docente, administrativo y de mantenimiento. Los profesores varones debían usar saco, camisa y corbata. Por su parte, las profesoras, en caso de utilizar pantalón, tenían que llevar también saco o tapado. En ningún caso se admitía el uso de pantalón vaquero o similares. Se les recordaba, también, que debían observar una asistencia y puntualidad óptimas y una conducta “acorde con la función educativa”. Además, en relación a su vínculo con el alumnado, se indicaba la necesidad de evitar tanto el trato familiar o de “excesiva confianza” como las agresiones verbales.⁹³

⁹³“Cuando exista amistad o parentesco con los alumnos, se cuidará, muy especialmente, que ello no incida en la correcta relación que debe existir dentro del ámbito escolar. (...) Se prescindirá del trato familiar o de excesiva confianza con los alumnos, como así también de toda agresión verbal. Se evitará todo comentario que afecte el principio de autoridad.” (DINEMS, Circular n° 137, p.1)

En el caso de los alumnos, el detalle de las normas de vestimenta y presentación era aún mayor:

“a) Correcta presentación y aseo.

b) Los varones llevarán el cabello corto, con un largo que no exceda el cuello de la camisa, perfectamente peinado y con las orejas al descubierto. No usarán barba.

c) Las niñas llevarán el cabello recogido y no tendrán ningún tipo de maquillaje.

d) Los varones vestirán pantalón, que no sea vaquero o similar, saco, camisa de color celeste o blanco y corbata.

e) Las niñas vestirán delantal blanco y en caso de usar pantalón éste será de color azul marino, no admitiéndose vaquero o similar.

f) Durante la temporada estival o en zonas de clima cálido, el señor/a Rector/a Director/a podrá autorizar para los varones el uso de camisa de mangas cortas, con cuello volcado o con corbatas y para las niñas el delantal con mangas cortas.

g) No se permitirá el uso exagerado de alhajas y fantasías.” (DINEMS, Circular n° 137, pp. 2-3)

También se establecían una serie de normas de comportamiento en el establecimiento.⁹⁴ Los estudiantes no podían realizar presentaciones o solicitudes colectivas y debían solicitar autorización para difundir documentos impresos o realizar cualquier tipo de actividad. Debían, además, ponerse de pie cada vez que ingresaba en el aula o salía de la misma una autoridad, profesor u otro miembro del establecimiento, así como toda persona mayor ajena a la institución. Por otro lado, tenían que mostrar corrección y cortesía en el trato con sus compañeros y evitar el “lenguaje inadecuado y la familiaridad excesiva”.

Otro aspecto particular de la etapa era el énfasis puesto en la necesidad de evaluar y calificar la conducta de los estudiantes. En ese sentido, diversos documentos

⁹⁴En relación a la conducta frente a los símbolos patrios y a los actos escolares, la Circular indicaba: “Guardar profundo respeto a los símbolos patrios y a los próceres. Cantar con unción el Himno Nacional y las canciones patrióticas. Concurrir puntualmente, actuar con disciplina y mantener absoluto silencio en toda ceremonia y acto escolar.” (DINEMS, Circular n° 137, p. 3)

emitidos por la Comisión de Hábitos de Estudio y Evaluación⁹⁵ recordaban a los docentes que debían evaluar las actitudes, los hábitos y las habilidades del alumnado, al igual que los objetivos de conocimiento. De acuerdo a la Comisión, los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación no debían parcializarse, reduciéndolos al aspecto cognoscitivo, “cuando los objetivos últimos de la educación acentúan el énfasis en los otros aspectos de la personalidad”.⁹⁶ Para ello, se disponía que los docentes utilizaran diversos instrumentos de evaluación tales como, por ejemplo, las “listas de control”. Éstas debían contener todos los rasgos y características que resultaban deseables en el alumno y sus producciones. En relación a las calificaciones, el docente debía tener en cuenta el esfuerzo y la actitud del alumno ante el estudio, traducidos ambos en un puntaje más a promediar y ponderar.⁹⁷

Como vimos, entonces, durante la última dictadura, los mecanismos represivos fueron de la mano de una serie de elaboraciones ideológicas orientadas a obtener consenso en torno a la disciplina escolar, vehículo, a su vez, del disciplinamiento social más general. De allí, la búsqueda de legitimación de las normas y de la autoridad así como el reforzamiento de la ideología nacionalista.

3.3 La década del ochenta: “Autoritarismo vs. Participación”. La emergencia de una nueva tendencia

Con el fin de la última dictadura militar, emergería, en forma incipiente, una nueva tendencia en materia de disciplina escolar. La “era democrática” buscaba revertir los vestigios de “autoritarismo” presentes en el sistema educativo. En un sentido más amplio, los cambios en el régimen disciplinario se enmarcaban dentro de una tarea más vasta de revisión del funcionamiento del sistema educativo. Para ello, el gobierno radical fijaba toda una agenda de discusión educativa en esos años. El paradigma de ese

⁹⁵Dicha Comisión había sido creada hacia fines de la década del setenta en el seno de la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo.

⁹⁶Comisión de Hábitos de Estudio y Evaluación, 1979, p. 5.

⁹⁷Comisión de Hábitos de Estudio y Evaluación, 1980.

proceso sería la convocatoria a un Congreso Pedagógico Nacional con el fin de debatir sobre las posibles transformaciones de la educación en su conjunto.

En 1984, el Ministerio de Educación y Justicia enviaba a todas las escuelas un cuadernillo titulado “Disciplina Escolar. Problemática de la disciplina en los establecimientos de enseñanza”, elaborado por la Subsecretaría de Conducción Educativa. Allí, la Directora del organismo manifestaba su preocupación por el tema:

“Le hago llegar a través de esta Circular y sus documentos anexos un material de lectura y reflexión acerca de un problema preocupante: la disciplina en nuestros establecimientos de enseñanza. Este problema parece haber alcanzado una mayor gravedad en estos últimos meses del año escolar. Prueba de ello son los casos, numerosos y algunos por demás comentados, en que hemos debido intervenir para tratar de allegar soluciones procurando un justo equilibrio, difícil de conseguir las más de las veces. Como las clases llegan a su fin, esta Subsecretaría estima que es urgente y necesario buscar un tiempo común a profesores y directivos para sentarse a pensar en este problema, considerando que una nueva concepción pedagógica de la escuela, basada en la democracia y en la participación solidaria de alumnos y docentes impone cambios que se dan siempre en toda organización.” (*Disciplina Escolar. Problemática de la disciplina en los establecimientos de enseñanza*, p. 3)

Según el documento, el problema de la disciplina despertaba gran preocupación en las escuelas y la comunidad, llegando, incluso, a la justicia y la prensa.⁹⁸ Planteaba la necesidad de un cambio en las ideas sobre el concepto de disciplina, sus interpretaciones y sus modos de aplicación. La concepción prevaleciente hasta ese momento había sido “autoritaria” y “dogmática”, donde la norma y la sanción eran establecidas en forma unipersonal y centralizada y, por lo tanto, carecían “de toda significación y compromiso

⁹⁸Uno de los motivos de tal preocupación eran las amenazas a dirigentes estudiantiles que se extendían durante aquellos años (fenómeno que será analizado en los próximos capítulos de esta tesis). En ese sentido, el documento señalaba que el análisis de la normativa disciplinaria era fundamental: “Porque es un tema que se vincula con la reaparición de los Centros de Estudiantes, con la organización de los jóvenes para opinar, contribuir, participar. Con las reacciones de los menos -que no por menos dejan de hacerse oír, de ser fuertes y de actuar- y con las amenazas a los jóvenes para que vuelvan a refugiarse en el anonimato, para que no vivan sus interrogantes y su derecho a ser escuchados, para que deserten de pronunciar el valioso aporte de sus ideas sin contaminaciones.” (p. 6)

de parte de quienes debían aceptarla y acatarla” (p. 7). La disciplina no podía ser más un ejercicio arbitrario de las autoridades educativas. El objetivo era, entonces, la construcción de una disciplina consensuada a través de la participación de toda la comunidad educativa en su elaboración:

“(…) avanzar hacia estilos disciplinarios que impliquen, al menos en un primer momento, una autoridad consensual, una comprensión del significado de las normas, una aceptación lograda por la persuasión, y una percepción de la sanción como hecho grupal, no unipersonal, que emerge ante la infracción de las reglas de juego compartidas. Esa transición debe aportarnos un profundo aprendizaje compartido entre todos (directivos, docentes, alumnos, padres), de modo tal que podamos encontrar un estilo disciplinario autogestado, centrado en la participación, donde la autoridad sea asumida en forma legítima y las normas y sanciones sean elaboradas, y por lo tanto asumidas, por el conjunto de la comunidad educativa.” (*Disciplina Escolar. Problemática de la disciplina en los establecimientos de enseñanza*, p. 8)

Durante los primeros años de la etapa, tendrían lugar una serie de reformas de la normativa escolar.⁹⁹ Avanzando en las tareas de “democratización” del sistema educativo, durante 1984, el Ministerio de Educación autorizaba la creación de Asociaciones Estudiantiles en las escuelas de nivel medio (Resolución n° 3 de la Subsecretaría de Conducción Educativa). Los Centros de Estudiantes habían sido prohibidos durante casi una década, a través de la Resolución n° 41 del año 1975.¹⁰⁰ A su vez, a partir de un Decreto presidencial -n° 898/84-, se derogaba el artículo 173 del reglamento de 1943, el cual establecía que los rectores y el personal jerárquico de las escuelas tenían prohibido atender a representaciones colectivas de alumnos.¹⁰¹ Otro

⁹⁹En relación al fomento de la participación de los todos los miembros en los asuntos educativos, la cartera educativa impulsaría una serie de iniciativas tales como, por ejemplo, la creación de talleres de reflexión con la participación de docentes, padres y alumnos (DINEM, Circulares n° 102/85, 132/85, 166/85, 75/86); la incorporación de nuevas tareas, además de las estrictamente económicas, en las cooperadoras escolares (DINEM, Circulares 16/84, 134/84, 208/86 y 28/87) y la creación de Talleres de Participación Docente (Resolución n° 1054/84, Ministerio de Educación y Justicia).

¹⁰⁰Dicha norma fue derogada en 1984 a través de la Resolución n° 539.

¹⁰¹“Los Rectores o Directores al igual que los profesores y el personal administrativo jerarquizado del establecimiento, no atenderán, bajo ningún concepto, representaciones colectivas de los alumnos, ni por sí

cambio en la normativa disciplinaria refería al uso de uniforme. Recordemos que, durante la etapa previa, la vestimenta del alumnado era un aspecto fuertemente regulado por las autoridades educativas. En 1984, a través de la Resolución n° 9 de la Secretaría de Educación, se establecía la no obligatoriedad del uso de uniforme en los establecimientos primario, medio y superior.

Las primeras reformas al sistema fijado en el Reglamento de 1943, buscarían darles una mayor legitimidad y fundamentación a los procedimientos disciplinarios. En ese sentido, en el año 1985, la Dirección Nacional de Educación Media emitía una Circular -n° 206- en la que establecía algunas especificaciones referidas al sistema de sanciones. Allí, se indicaba que diversos “defectos formales” del reglamento daban lugar a reclamos, por vía de recursos administrativos, que debían ser acogidos en detrimento del principio de autoridad de la dirección de los establecimientos. Por otra parte, el documento recordaba que las sanciones debían ajustarse a las normas para evitar toda “sensación de arbitrariedad”. Establecía, también, que las medidas disciplinarias tenían que ser notificadas de inmediato y fehacientemente al alumno y a sus representantes. Además, correspondía dejar asentada, por escrito, la defensa del alumno, el cual debía ser escuchado antes de tomar cualquier tipo de decisión. Por otro lado, la normativa modificaba lo atinente a las sanciones en casos de faltas colectivas. Recordemos que, de acuerdo al Reglamento de 1943, dichas faltas eran motivo de expulsión inmediata. Ahora, en cambio, las sanciones se establecerían de acuerdo al grado de responsabilidad de cada alumno.

Dentro del marco más general de debate educativo, el “Informe sobre posibles reformas del sistema educativo”, elaborado en 1987 por la Comisión Honoraria de Asesoramiento del Congreso Pedagógico, señalaba la necesidad de “democratizar” la educación. En ese sentido, planteaba que el autoritarismo, representado por la figura del docente como “magíster dixit”, aún subsistía en el sistema educativo. A ese modelo debía contraponérsele el de un “auténtico educador”, que se constituiría en un “guía, orientador y animador” de los estudiantes. Asimismo, propiciaba una “educación participativa”, es decir, una educación que promoviera la intervención activa de

ni por los llamados centros o entidades estudiantiles.” (*Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial*, Art. n° 173)

docentes, padres y alumnos en la gestión de los establecimientos. En ese sentido, la Comisión promovía la creación de consejos escolares.

“Corresponde dar máxima autarquía y operatividad a los organismos que tienen a su cargo la administración de la enseñanza, en las distintas jurisdicciones, sin perjuicio de una mayor desconcentración a nivel comunal, con consejos escolares que aseguren la participación de la comunidad inmediata en el servicio, con representantes de todos los sectores interesados en el proceso educativo.” (*Informe sobre posibles reformas del sistema educativo*, p. 74)

En el informe final de la Asamblea Nacional del Congreso, realizada en febrero-marzo de 1988 en la ciudad de Embalse (Córdoba), fueron retomados algunos de los puntos antes señalados. La Comisión n° 5, abocada a los aspectos pedagógicos, realizaba un diagnóstico general en el que advertía que el autoritarismo era el “modo de relación predominante” en las escuelas. Por otra parte, la Comisión n° 7, dedicada al examen de las formas de “Gobierno y financiamiento de la educación”, detectaba otro problema: la falta de participación de los actores en los asuntos escolares. Indicaba que una de las metas del sistema educativo debía ser acrecentar la intervención protagónica de todos los integrantes de la comunidad, especialmente de la familia, con igual responsabilidad social en todas las acciones que se realizaran. En ese sentido, la comisión impulsaba la creación de Consejos de Escuela. Según un dictamen por consenso unánime, debían conformarse en las unidades escolares Consejos integrados por padres, alumnos y docentes. A su vez, se proponía la creación de Consejos Escolares a nivel municipal, integrados por miembros de la comunidad elegidos democráticamente. El gobierno de la educación debía garantizar la participación de todos los interesados -docentes, alumnos, padres, sindicatos, colectividades y cuerpos intermedios- en las determinaciones y responsabilidades educativas, junto con el Estado. Como veremos, estas propuestas impulsaban una nueva tendencia en materia de disciplina que se consolidaría, durante la década del noventa, con la creación de los sistemas de convivencia.

Retomando esas propuestas, pocos meses después, la provincia de Buenos Aires autorizaba la creación de Consejos de Escuela, a través del Decreto n° 4.182 de julio de 1988, en los establecimientos de todos los niveles educativos bajo su jurisdicción.¹⁰² Los Consejos debían ser cuerpos representativos de todos los sectores de la comunidad educativa, con atribuciones consultivas y ejecutivas.¹⁰³ Su finalidad principal era promover la organización de la comunidad, “estimulando su protagonismo, unidad, vinculación, convivencia solidaria y participación” (Art. 2). En ese sentido, debían analizar las problemáticas de la escuela y su ámbito de influencia y promover el compromiso de todos los sectores involucrados en la tarea educativa. Los Consejos estaban integrados por representantes de directivos, docentes, padres, alumnos, no docentes, asociaciones cooperadoras y, en el ámbito de la enseñanza no oficial, un asesor legal (Art. 3).¹⁰⁴ Cada representante era elegido democráticamente entre sus pares, siendo sus mandatos renovados en forma anual. Entre sus considerandos, el Decreto cuestionaba la organización histórica de la escuela, concebida fundamentalmente para “transmitir” conocimientos, no dejando espacio para el desarrollo de actitudes y hábitos de participación en docentes, no docentes, alumnos y padres. Para revertir esa situación, las reformas técnico-pedagógicas no eran suficientes si no iban acompañadas de acciones simultáneas dirigidas a modificar y revitalizar las estructuras organizativas y de funcionamiento del sistema educativo. Por otra parte, la normativa señalaba que resultaba importante estimular la integración y la acción coordinada de los componentes de la educación, con vistas a “acrecentar la eficacia de

¹⁰²Los Consejos serían fuertemente rechazados por la Asociación de Entidades Educativas Privadas (Adeepa) y la Iglesia Católica. Frente a las presiones de la Comisión Episcopal de Educación, el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) y el Consejo de Educación Católica (CEC), las autoridades incorporarían algunas modificaciones al Decreto. Por un lado, cambiarían el término “créanse los Consejos” por “autorízase la creación...”. De ese modo, los Consejos no serían obligatorios. Por otra parte, lograrían la participación en los Consejos de los representantes legales de los establecimientos privados. Sobre el conflicto, véase: “Critican fomento del cogobierno escolar”, *Clarín*, 10-8-88; “Continúa la polémica por los Consejos de Escuelas”, *Clarín*, 14-8-88; “Se opone el sector privado a los Consejos de Escuela”, *Clarín*, 23-8-88; “Delimitan las funciones de los Consejos de Escuela”, *Clarín*, 24-8-88. En 1990, la provincia de Santa Fe se sumaría a la creación de los Consejos de Escuela, proceso que también sería fuertemente resistido desde diferentes espacios políticos. Al respecto, véase: “Polémica por los Consejos de Escuela vetados en Santa Fe”, *Clarín*, 18-1-90; “Aprueban en Santa Fe los Consejos de Escuela”, *Clarín*, 22-5-90.

¹⁰³“El Consejo de Escuela podrá realizar, resolver, promover, coordinar y ejecutar todas aquellas acciones que hagan al fortalecimiento de la organización de la comunidad educativa y su zona de influencia, en procura de la finalidad propuesta. En todo lo concerniente a lo técnico-pedagógico y a lo técnico-docente, podrá elevar propuestas ante las autoridades competentes.” (Decreto n° 4.182/88, Provincia de Buenos Aires)

¹⁰⁴En el caso del nivel inicial, los alumnos no formaban parte del Consejo. En el nivel superior, se excluía la representación de los padres.

los recursos empleados e irradiar su ámbito de influencia en el seno de la comunidad toda”.

Cabe señalar que el impulso dado a la participación de la comunidad en los asuntos escolares operaba en un contexto de profundización de las tendencias hacia la descentralización administrativa y curricular del sistema educativo, presentes ya desde mediados de la década del cincuenta.¹⁰⁵ En ese sentido, los informes elaborados por el Congreso Pedagógico vinculaban, en forma directa, la denominada estrategia de “regionalización” con la creación de los Consejos, en tanto descentralizar significaba impulsar una “plena participación” de la comunidad en el hecho educativo.¹⁰⁶

A nivel nacional, las propuestas formuladas por el Congreso Pedagógico serían retomadas en un intento de reforma del Reglamento del '43. En ese sentido, hacia 1989, el Ministerio de Educación presentaba un *Proyecto de Reglamento General para los Establecimientos de Nivel Medio* mediante el cual se creaban los Consejos de Escuela. El Decreto presidencial n° 898, de 1984, había dado el puntapié inicial a las transformaciones que se buscaban iniciar en tanto delegaba al Ministerio de Educación y Justicia la facultad de modificar y sustituir el viejo reglamento de las escuelas medias. Sin embargo, la reforma no lograría imponerse frente a la salida anticipada del gobierno a mediados de 1989. Aún así, en los años noventa, distintas jurisdicciones reformarían sus sistemas de disciplina retomando las propuestas formuladas durante la década anterior.

Como un momento de síntesis de lo actuado durante la etapa, hacia 1989, la Dirección General de Planificación Educativa confeccionaba un informe titulado “La disciplina escolar. La normativa vigente y su aplicación”. Allí, los funcionarios realizaban una serie de críticas al régimen de disciplina existente en las escuelas medias. Indicaban que para que un código normativo fuera respetado, su significado debía ser conocido y aceptado por todos los miembros de la comunidad educativa. Sostenían, por ejemplo, que podía existir un abismo entre lo conceptualizado como falta de respeto por los

¹⁰⁵Para ampliar, véase: De Luca R. (2008): *Brutos y Baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)*, Buenos Aires, Ediciones ryr; De Luca, R. (2011): “Descentralización educativa y acumulación de capital: de la “Revolución Libertadora” a la Ley Federal de Educación”, Tesis de Doctorado en Historia, dirigida por Myriam Southwell, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2011 (sin publicar).

¹⁰⁶Al respecto, véase: “Informe sobre posibles reformas del sistema educativo”, Comisión Honoraria de Asesoramiento del Congreso Pedagógico, 1987, pp. 75-78.

representantes del mundo adulto y los adolescentes. En ese sentido, cuestionaban que el Reglamento de 1943 sólo especificaba algunas causas de expulsión e ignoraba aquellas que originaban una suspensión o amonestación, hecho que daba lugar a un amplio margen de arbitrariedad. El “modo escolar” se encontraba, de ese modo, caracterizado por un marcado autoritarismo. El “modelo participativo” era su opuesto, entendiendo por participación la posibilidad de amplios sectores de tener una intervención real en la vida escolar. En este punto, es importante observar que la democratización del sistema educativo suponía el encauzamiento de la participación de docentes y alumnos dentro de los límites institucionales establecidos. En ese sentido, la Resolución n° 3 de la Subsecretaría de Conducción Educativa, a través de la cual se fomentaba la creación de Asociaciones Estudiantiles, prohibía el desarrollo de actividades político-partidarias o sindicales en las escuelas.¹⁰⁷ Con ese espíritu, el documento de 1989 criticaba la presencia de la política en los colegios secundarios:¹⁰⁸

“Por su parte, los alumnos fueron convocados a participar activamente a través del centro de estudiantes, en cursos y jornadas y en la evaluación de programas y modificaciones del régimen de evaluación y promoción. Este “sorpresivo” protagonismo llevó a algunos a un sobredimensionamiento de su actividad en la escuela, a confundir a veces participación con proselitismo partidario y provocar situaciones de choque con las autoridades.” (*La disciplina escolar. La normativa vigente y su aplicación*, p. 32)

Como balance de lo actuado durante la gestión, señalaban que los cambios normativos en pos de una mayor democratización de los asuntos educativos habían generado profundas resistencias. Las reacciones habían sido diversas, desde el formal cumplimiento de las directivas -sin una auténtica toma de conciencia de los cambios- hasta el total desconcierto provocado por las diferentes interpretaciones y orientaciones

¹⁰⁷“[La Asociación de Estudiantes] No podrá desarrollar actividades político-partidarias o sindicales, así como toda acción discriminatoria que perturbe la unidad y armonía de la comunidad escolar o que atente contra la moral y las buenas costumbres, los símbolos patrios o los principios de la Constitución Nacional.” (*Pautas para la organización y el funcionamiento de las Asociaciones de Estudiantes en establecimientos de nivel medio*, Resolución n° 3, Anexo I, Subsecretaría de Conducción Educativa).

¹⁰⁸En los siguientes capítulos, veremos que este tema sería un punto especialmente conflictivo durante el período.

dadas por Rectores y Supervisores. Todo esto no resultaba extraño dadas las características de la etapa anterior, en la cual se había apuntalado un sistema "verticalista" que recortaba el rol del docente al quitarle cualquier tipo de autonomía, convirtiéndolo en un "mero instrumento" de las políticas diseñadas por las autoridades educativas.

Como pudimos ver hasta aquí, entonces, a partir de 1983 comenzaron a surgir nuevas concepciones sobre la disciplina escolar, caracterizadas por tres elementos íntimamente vinculados: el rechazo al "autoritarismo", la búsqueda de un régimen disciplinario consensuado y la promoción de la participación del conjunto de la comunidad educativa en los asuntos escolares (dentro de ciertos límites establecidos).

3.4 La consolidación del paradigma de la "convivencia escolar" hacia fines de la década del noventa. La reforma en la Ciudad y la provincia de Buenos Aires

3.4.1 Ciudad de Buenos Aires

La Ciudad de Buenos Aires fue la primera jurisdicción en reformular su normativa disciplinaria en el nivel medio de enseñanza. En diciembre de 1996, el Concejo Deliberante creaba en el ámbito de las escuelas secundarias de la ciudad el "Sistema de Convivencia Institucional" (Ordenanza n° 51.284). De acuerdo a su artículo 1º, dicho sistema "participativo" iba a reemplazar, en forma gradual, al régimen de disciplina establecido en el Reglamento de 1943. El nuevo sistema tenía como objetivos: promover la participación democrática y capacitar a todos los sectores de la comunidad escolar para el ejercicio responsable en la elaboración y respeto de las normas de convivencia; proveer a las escuelas de mecanismos más ajustados a la realidad institucional para el tratamiento de los conflictos y el desarrollo de la tarea escolar; facilitar el clima armónico necesario para el desarrollo de la tarea pedagógica; incentivar la búsqueda de consenso a través de la deliberación y el respeto por el disenso (Art. 2). El Sistema de Convivencia debía ser la resultante de un acuerdo entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa -directivos, docentes, alumnos,

preceptores, padres, madres o tutores, Centros de Estudiantes, asesores pedagógicos y personal no docente (Art. 3). Un Consejo de Convivencia sería el encargado de elaborar las normas de la escuela, observando las características, la historia y los principios de la institución y disponiendo derechos y obligaciones de los alumnos, docentes y no docentes (Art. 4). Dichas normas debían guiarse por una serie de criterios generales: utilización del diálogo, contextualización de las transgresiones, ecuanimidad y objetividad en la aplicación de las medidas; valorización del arrepentimiento real del alumno sancionado, posibilidad de reparación moral y/o material en caso de daño a personas y/o bienes de la escuela, entre otros (Art. 7). Las características de las sanciones quedaban a criterio del Consejo de Convivencia de cada institución. No obstante, se fijaba que en ningún caso tendrían carácter acumulativo de orden a la expulsión o separación de los alumnos del colegio (Art. 7). La Ordenanza permitía, a su vez, la implementación de cuerpos colegiados opcionales tales como los Consejos de Curso, Tutorías, Asambleas u otras modalidades que las escuelas consideraran convenientes. En todos los casos, los miembros de esos cuerpos serían elegidos democráticamente.

Un mes después de su sanción, el gobierno de la Ciudad vetaba la Ordenanza n° 51.284 a través del Decreto n° 84/97. Entre sus considerandos, el Decreto señalaba que el Sistema de Convivencia propuesto, en lugar de reformar el viejo sistema disciplinario, creaba en cada escuela un Consejo de Convivencia encargado de consagrarlo. En ese sentido, las amonestaciones no habían sido suprimidas por el nuevo reglamento. En segundo lugar, no todas las escuelas tenían los mismos medios y posibilidades de implementar las transformaciones propuestas. Los sistemas de convivencia funcionaban ya en algunos colegios que contaban, por ejemplo, con el régimen de profesores designados por cargo (“Proyecto 13”).¹⁰⁹ En tercer lugar, el sistema disciplinario propuesto carecía de un encuadre general, lo cual posibilitaba una “peligrosa dispersión” de la norma. Por ejemplo, no determinaba ninguna pauta sobre qué conductas serían objeto de sanción. Presentaba, además, numerosas omisiones tales como no prever el método de elección de los integrantes de los Consejos de Convivencia, ni fijar su organización interna y funcionamiento. Finalmente, el Art. 2°

¹⁰⁹ Algunas escuelas habían desarrollado sus sistemas de convivencia, en forma experimental, en el marco de una serie de propuestas de transformación de la enseñanza media en el municipio, entre las que se propiciaba un “Planeamiento Institucional Participativo”.

del Decreto establecía que la Secretaría de Educación convocaría a una amplia consulta para elaborar un nuevo proyecto alternativo al régimen disciplinario vigente.

A fines de 1997, el Concejo Deliberante eliminaba, a partir del inicio del ciclo lectivo 1998, la aplicación de amonestaciones como sanción disciplinaria (Ordenanza n° 51.870). Dos años más tarde, en agosto de 1999, la Legislatura sancionaba la Ley n° 223 a partir de la cual, finalmente, se creaba el Sistema Escolar de Convivencia en el ámbito de la Ciudad.¹¹⁰ Dicho sistema consistía en un “conjunto de principios, normas, órganos y prácticas institucionales” que regulaban las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (Art. 2), en las escuelas de nivel secundario, estatales y privadas,¹¹¹ dependientes o supervisadas por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad (Art. 3). Entre sus objetivos, se encontraban: propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, de acuerdo a la competencia y responsabilidad de cada uno, en la elaboración de las normas de convivencia; promover una serie de valores, tales como el respeto por la vida, la integridad física y moral de las personas, la justicia y la honradez, el respeto de las diferencias, la solidaridad y el rechazo de todo tipo de discriminación (Art. 6). También se proponía fomentar la práctica permanente de la evaluación de las conductas como fundamento del proceso de educar; facilitar la búsqueda de consenso a través del diálogo para el abordaje de los conflictos; generar las condiciones institucionales para la retención de los jóvenes en la escuela; formar a los alumnos en las prácticas de la ciudadanía democrática; proveer a las instituciones de mecanismos eficaces para la resolución de los conflictos, entre otros. El Sistema de Convivencia debía regirse de acuerdo a una serie de criterios tales como la utilización del diálogo como metodología para la resolución de los problemas de convivencia; el análisis de las situaciones conflictivas, sus causas y posibilidades de prevención; la contextualización de las transgresiones; garantizar el derecho a ser escuchado y a formular descargo; valorizar el sentido pedagógico de la sanción; fomentar el reconocimiento y la reparación del daño u ofensa, etc. (Art. 8). Se pautaba, además, un nuevo criterio para las sanciones, las cuales dejaban de ser acumulativas. El nuevo sistema establecía, en orden de importancia, el

¹¹⁰La Ley n° 223 dejaba sin efecto, en todas las escuelas secundarias dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la aplicación de los artículos 200 a 206 del capítulo IV “De la disciplina” del Decreto n° 150.073/43.

¹¹¹En el caso de las escuelas privadas, la implementación de los Consejos de Convivencia no era obligatorio.

siguiente esquema: apercibimiento oral, apercibimiento escrito, realización de acciones reparatorias en beneficio de la comunidad escolar, cambio de división, cambio de turno y separación del establecimiento. Esas sanciones podían ser solicitadas y aplicadas por preceptores, profesores y directivos.¹¹² En caso de aplicarse la medida más extrema, a saber, la separación del alumno del establecimiento, la Secretaría de Educación debía garantizar la continuidad de los estudios del alumno sancionado en otro establecimiento (Art. 12).¹¹³

La nueva normativa fijaba que en cada escuela estatal debía constituirse un Consejo Escolar de Convivencia, integrado por la Rectoría, representantes de los profesores, preceptores, alumnos, Centro de Estudiantes, padres, madres o tutores; asesores pedagógicos, psicólogos y psicopedagogos -donde los había- (Art. 15). Dichos representantes debían ser elegidos por votación de sus pares. Una vez constituido, el Consejo tendría diversas funciones: dictar el reglamento interno para su funcionamiento; asegurar la participación efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa en la elaboración de las normas; garantizar la difusión de las normas de convivencia a toda la comunidad educativa y revisarlas anualmente; crear otros organismos de participación para la resolución de los conflictos, tales como, consejos de curso, tutorías u otras modalidades (Art. 18). También debían articular el sistema de convivencia con el proyecto educativo institucional de la escuela; proponer sanciones ante las transgresiones de las normas remitidas a su consideración; elaborar estrategias de prevención de los problemas de convivencia y, por último, proponer diferentes actividades curriculares y extracurriculares tendientes a promover la convivencia.

Dos años más tarde, en septiembre de 2001, el Sistema Escolar de Convivencia fue reglamentado mediante el Decreto n° 1.400. Allí se establecía que cada escuela fijaría, en su código interno, las formas de participación de la comunidad, los distintos niveles de gravedad de las transgresiones y los criterios institucionales de gradualidad para la aplicación de las sanciones (Art. 3, inc b). Por otra parte, se autorizaba a las escuelas a crear, opcionalmente, distintos cuerpos colegiados por curso, aula, ciclo o

¹¹²En el caso de las acciones reparatorias, el cambio de división o de turno y la separación del establecimiento, el Rector era el encargado de su aplicación (Art. 11).

¹¹³“Cuando la sanción aplicada a un alumno/a sea la separación del establecimiento, la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires adoptará las medidas necesarias para garantizar la continuidad de los estudios del alumno sancionado en otro establecimiento educativo, evitando la acumulación de alumnos en tal condición en un establecimiento” (Art. 12).

sector (Art. 3, inc c). En relación a las sanciones, se establecía que debían guardar relación con la gravedad de la falta cometida. Cada sanción aplicada requería, además, una instancia de reflexión conjunta sobre los comportamientos inadecuados, buscando la modificación de las conductas (Art. 4, inc. b). Si bien no eran acumulativas, la reiteración de las faltas o la intensificación en “gravedad y cantidad”, debían ser consideradas por las autoridades de la escuela (Art. 4, inc. f). En el caso de separación del alumno del establecimiento, se fijaban tres posibilidades: transitoria o temporal (de uno a tres días), por el resto del año escolar y definitiva. Esta última sólo se aplicaría de existir, en forma cierta o inminente, un daño grave a la integridad física, psíquica o moral de los integrantes de la comunidad educativa o a la propiedad y bienes de la institución y/o de sus integrantes; también en caso de inconducta grave o reiterada que no pudiera solucionarse mediante la reflexión o reparación (Art. 7, inc. e). Las dos formas restantes, contemplaban la posibilidad de reubicar al alumno en otro establecimiento (Art. 7, inc. f). En caso de separación de una escuela de gestión estatal, el Rectorado debía gestionar, con intervención de la Supervisión, la asignación de una vacante en otro establecimiento, con la conformidad de los padres del alumno (Art. 10, inc. a).

En relación a la conformación del Consejo de Convivencia, cada escuela podría establecer una alternativa distinta, considerando una serie de variables: cantidad de alumnos, turnos en los que funcionaba el establecimiento, edad de los estudiantes y personal disponible (Art. 12, inc. a). El número de miembros sería establecido por los documentos internos de cada institución, debiendo ser impar y no superar los diecisiete integrantes (Art. 12, inc. c). El Rector o un miembro del equipo de dirección designado por éste, así como el responsable del departamento de orientación de la escuela, conformarían el Consejo en razón de sus cargos (Art. 13, inc b).¹¹⁴ Los demás miembros serían elegidos por votación directa entre sus pares (Art. 14, inc. a).¹¹⁵ En cuanto a su funcionamiento, el Consejo debía sesionar periódicamente, pudiendo realizar reuniones extraordinarias si alguna situación lo ameritaba. Por último, el reglamento estipulaba

¹¹⁴El Rector -o un integrante del equipo de conducción designado por él-, presidía las reuniones del Consejo de Convivencia (Art. 16, inc. a).

¹¹⁵La duración de los mandatos era de un año para los representantes de los alumnos y podía extenderse a dos años para docentes y padres. En caso de considerarse conveniente que la experiencia alcanzara a un mayor número de miembros de la comunidad educativa, el Consejo podía adoptar un sistema de representaciones rotativas por cuatrimestre (Art. 13, inc. c).

que la agenda de trabajo del Consejo no abarcaba solo aquellos aspectos conflictivos de la convivencia escolar, ni se reducía a la recomendación de sanciones. Debía ser una instancia de promoción de un “clima institucional saludable y facilitador de la tarea educativa” (Art. 16, inc. c).

En el año 2008, mediante el Decreto n° 998, sería reformulada la reglamentación del Sistema Escolar de Convivencia. Allí, se señalaba que debían realizarse algunas precisiones ausentes en la anterior normativa así como introducir una serie de cambios. Por un lado, si antes no había sido pautada ninguna conducta puntual contraria al sistema de convivencia, ahora el artículo 6° establecía:

“Resultan especialmente contrarias al Sistema Escolar de Convivencia y al espíritu democrático, e inadmisibles en la educación pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y por ende, pasibles de sanción, sin perjuicio de las que correspondan a otras faltas que pudieren cometerse, las siguientes conductas: agresión física o verbal; ofensa a los símbolos patrios y/o religiosos; ofensas motivadas en cuestiones étnicas, de género, nacionalidad u orientación sexual; daños al patrimonio escolar; permanecer en el establecimiento escolar fuera del horario de clase o retirarse de él, en ambos casos sin la autorización correspondiente.” (Decreto n° 998/08, Art. 6)

Como vemos, entre las conductas a sancionar, se incorporaban distintas formas de violencia (agresiones verbales y físicas, destrucción del patrimonio escolar y ofensas por cuestiones étnicas, de género, nacionalidad y orientación sexual).

Por otra parte, el nuevo Reglamento establecía que las sanciones debían ser acumulativas, quedando a criterio del Rector la decisión de prescindir de este principio en el caso de que las circunstancias -excepcionales- lo aconsejaran (Art. 8, inc. f). Los tipos de sanciones también sufrían algunos cambios. En el caso de la separación transitoria o temporal, se extendía la máxima cantidad de días de tres a seis (Art. 9, inc. f, pto. 1). Por otro lado, además de la separación definitiva, se incorporaban dos

modalidades más: separación por el resto del año calendario en curso y separación por el resto del año escolar (Art. 9, inc. f, ptos. 2 y 3).¹¹⁶

En relación a la composición del Consejo Escolar, se establecieron una serie de requisitos (Art. 16). Los docentes debían acreditar, como mínimo, un año de antigüedad en la escuela. Los alumnos e integrantes del Centro de Estudiantes no podían tener antecedentes disciplinarios desfavorables y, al mismo tiempo, debían acreditar un muy buen rendimiento académico. A su vez, podían ser miembros del Consejo a partir del segundo año del nivel. Por su parte, padres, madres, tutores y/o encargados podían ser elegidos siempre y cuando los alumnos a quienes representaban hubieran sido matriculados en el establecimiento durante, por lo menos, dos años. Por otra parte, la nueva reglamentación establecía que, sin perjuicio de las funciones del Consejo de Convivencia, los Rectores podían convocar a una serie de cuerpos colegiados para resolver conflictos, según la importancia y urgencia del caso -consejo de aula, consejo de profesores de curso, consejo de turno, consejo consultivo y consejo de emergencia- (Art. 16).

Como pudimos ver hasta aquí, los primeros pasos en la transformación del antiguo “sistema de amonestaciones” en la Ciudad de Buenos Aires se caracterizaron por una normativa relativamente exigua, en la que numerosos aspectos quedaban librados al criterio particular de cada escuela. Varios años después, con la reforma de 2008, se introducirían algunas especificaciones normativas.¹¹⁷ En ese marco, cabe destacar que el problema de la violencia aparecía por primera vez, junto con la indisciplina, entre las normas de convivencia. En ese sentido, la nueva reglamentación señalaba que las agresiones físicas y verbales, así como las ofensas motivadas en cuestiones étnicas, de género, nacionalidad u orientación sexual, en todos los casos debían ser sancionadas.¹¹⁸

3.4.2 Provincia de Buenos Aires

¹¹⁶La primera abarcaba el período de evaluación de diciembre mientras que la segunda incluía también el período de evaluación de diciembre/febrero-marzo.

¹¹⁷Tales especificaciones no revertirían el carácter “particularista” de los sistemas de convivencia, los cuales llevaban al máximo la descentralización de la normativa escolar al elaborarse en cada institución educativa.

¹¹⁸En relación a los diferentes tipos de violencia, el Reglamento de 1943 solo hacía referencia a la destrucción del patrimonio escolar.

La provincia de Buenos Aires emprendería el camino de la reforma de su sistema disciplinario en el año 2002, con la creación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (Resolución n° 1.593 de la Dirección General de Cultura y Educación) en los establecimientos dependientes de la Dirección de Educación Polimodal y Trayectos Técnico-Profesionales. Las escuelas de la provincia se regían, hasta ese momento, por el *Reglamento General para Establecimientos de Enseñanza Media*, sancionado en 1958.¹¹⁹ De todas formas, recordemos que catorce años antes, la provincia había autorizado la creación de Consejos de Escuela en todos los niveles educativos, a través del Decreto n° 4.182.

En sus considerandos, la reforma de 2002 señalaba que en las décadas transcurridas desde la sanción del Reglamento de 1958, la sociedad había transformado sus concepciones respecto de los medios apropiados para el logro de un clima institucional adecuado para la consecución de las metas de aprendizaje, razón de ser de la escuela. El concepto de disciplina debía concebirse incluido en un proceso de convivencia más integral, determinado por los valores de participación y respeto de las diferencias. La sociedad había realizado un cambio según el cual se valoraban los derechos de los adolescentes, al tiempo que se destacaban sus responsabilidades y se propiciaba el ejercicio de un rol protagónico de éstos en el desarrollo de la vida institucional. Por otra parte, la extensión del sistema educativo en la provincia determinaba la existencia de diversidades regionales que debían ser atendidas en todos sus aspectos, en el marco de una concepción general común. En ese contexto, debía propiciarse una progresiva autonomía de las escuelas a fin de fortalecer su Proyecto Educativo Institucional y, por esa vía, revalorizar su propia identidad. Para realizar el cambio, la Dirección de Educación Polimodal había realizado, durante el ciclo lectivo de 2001, un Programa de Reformulación de Normas de Convivencia y Disciplina, tendiente a la transformación de la normativa vigente. Allí, un porcentaje elevado de las escuelas de esa dependencia -80%- había respondido una encuesta referida a la actualización de la norma disciplinaria de 1958. A su vez, 64 establecimientos habían participado en una experiencia piloto de formulación de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC), siendo evaluada, luego, la calidad de su clima institucional.

¹¹⁹Dicho reglamento seguía los lineamientos establecidos, a nivel nacional, por el Decreto 150.073 de 1943.

El Anexo I mencionaba, además, la necesidad de reformular el sistema de convivencia en el contexto social crítico de aquel momento.

“La actual situación social y económica, provoca que los adolescentes de hogares en situación de pobreza, se encuentren en mayor riesgo de resultar excluidos del sistema educativo formal antes de haber adquirido las habilidades básicas esenciales para el trabajo y para la participación social; en consecuencia, muchos de los adolescentes de nuestras escuelas son doblemente vulnerables: por pobres y por adolescentes. Es posible que los adolescentes excluidos se transformen en adultos excluidos, que queden al margen de los servicios de salud, de la vida cultural, de la acción de la justicia, del ocio creativo, que les resulte bloqueado el acceso a todo tipo de bienes colectivos y reducidas seriamente sus posibilidades por carecer de credenciales educativas suficientes. Ante ese riesgo, cabe enfatizar en toda su dimensión la función del Estado, a través de la función integradora de la escuela, de la elaboración de políticas educativas que contemplen al alumno no sólo como sujeto de conocimiento, sino también como un ciudadano en formación, en gradual posesión y ejercicio de sus derechos humanos en plenitud.” (Resolución nº 1.593, DGCE, Anexo I, p. 3)

El Anexo III establecía una serie de criterios para la elaboración de los AIC en cada escuela. Las normas serían válidas si ayudaban a enseñar y a aprender con calidad y si facilitaban la formación de una conciencia democrática. Concebir las normas solo como un recurso de control o de verificación del principio de autoridad empobrecería la dinámica de las relaciones escolares. El gran desafío para la escuela era encontrar un equilibrio: “ni el descontrol y la anomia, ni la reducción a vigilancia y castigo.” En cuanto a la redacción de las normas, los parámetros adecuados de procedimiento eran la reflexión normativa, la consulta, la búsqueda de consenso y la participación activa de todos los actores. De ese modo, se desterraría cualquier tipo de imposición, dando lugar a un “pacto inicial” a través del cual la ley cobraría sentido. En relación a su contenido, se explicitaban una serie de orientaciones. En primer lugar, debían contener intenciones preventivas, consistentes, por ejemplo, en advertencias o invitaciones a la reflexión antes de proceder a sanciones mayores. La prevención se proponía realizar una intervención sobre las causas de las transgresiones. En segundo término, las sanciones

debían tener un carácter reparador, no punitivo. El carácter punitivo buscaba exclusivamente establecer una equiparación entre el daño inferido y el daño aplicado como respuesta. Buscaba, así, ejercer un estímulo negativo que desalentaría la repetición de la acción. En esa cadena causal estaba ausente la naturaleza pedagógica que toda sanción en una institución escolar debía tener. El carácter reparatorio, por el contrario, procuraba rehacer el camino de la transgresión de una forma constructiva. También buscaba reparar el daño, pero no una reparación “en el agente del daño (según pretende la sanción punitiva) sino en el que lo ha recibido (reconstruir lo destruido, desagraviar al agraviado, disculparse, etcétera)”.¹²⁰

Por otro lado, los AIC debían establecer el contenido de las medidas de sanción a implementar. A modo de ejemplo, se mencionaban como sanciones posibles algunas formas tradicionales -tales como la suspensión y las amonestaciones- y otras no tradicionales -tales como las que implicaban la reparación del daño, desagravio, "servicio", etc. En su aplicación, debían llevarse a cabo procedimientos “participativos”,¹²¹ sin descuidar la autoridad y asimetría de la relación escolar. Dichas instancias debían, además, contemplar criterios de equidad -evitando privilegios o marginaciones-,¹²² gradualidad¹²³ y contextualización.¹²⁴ Debían garantizar, asimismo, el derecho a ser escuchado y al descargo. Finalmente, se indicaban una serie de cuestiones referidas al “estilo normativo” de los AIC, cuyos parámetros de calidad estarían dados, fundamentalmente, por tres criterios: economía, flexibilidad y nivel de generalidad. En relación al primero, los documentos debían ser breves y precisos, siendo deseable que las normas explicaran lo estrictamente necesario. La

¹²⁰Resolución n° 1.593/02, DGCyE, Anexo III, p. 11.

¹²¹La Resolución indicaba que todos los AIC debían prever la puesta en marcha de Consejos de Convivencia Escolar.

¹²²“La valoración de las conductas implica el concepto de equidad, el cual remite a la calidad de los fundamentos que argumentan la aplicación de una norma en cada caso. La suficiencia de esa calidad garantiza los derechos de las personas. Evitar preferencias, privilegios o marginaciones; presumir la inocencia como juicio previo y la inclinación por los imputados en caso de duda son antiguos principios directamente relacionados con la equidad, que se consideran valiosos en cualquier sistema normativo.” (Resolución n° 1.593/02, DGCyE, Anexo III, p. 13)

¹²³“En el caso de la aplicación de sanciones, se respetarán instancias graduales, evitándose resoluciones abruptas e irreversibles. Asimismo, se garantizará la proporcionalidad entre la sanción y las faltas que la hubieren originado. Se explicitarán en la normativa los pasos previos y las advertencias que no pueden obviarse antes de aplicar una sanción.” (Resolución n° 1.593/02, DGCyE, Anexo III, p. 13)

¹²⁴“Este principio exige que la comprensión de los hechos se produzca considerando el contexto que les da origen y sentido. Así, las condiciones personales, sociales, ambientales o históricas que atañen a todos los actores institucionales en el momento de producirse una transgresión, deben ser incluidas en la aplicación de las normas.” (Resolución n° 1.593/02, DGCyE, Anexo III, p. 13)

“sobreabundancia” de normas producía dificultades para su cumplimiento. En segundo lugar, debía evitarse cualquier tipo de rigidez, ya que las normas debían adaptarse, luego, a circunstancias concretas. Por ello, tenían que mostrar flexibilidad en todo aquello que no comprometiera los objetivos institucionales. Debían incluir, además, posibles excepciones, la ampliación de sus términos e instancias de modificación. Finalmente, en cuanto al nivel de generalidad, las normas debían ser amplias, evitando una descripción detallada de conductas pero dejando en claro cuáles se alentaban y cuáles no.

En mayo de 2009, la DGCyE reformaría la reglamentación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, a través de la Resolución n° 1.709. Allí, se establecía que todas las escuelas secundarias dependientes del organismo -públicas y privadas- debían elaborar y poner en marcha el nuevo sistema de convivencia. Se formulaban, además, una serie de cuestionamientos a los Acuerdos elaborados hasta ese momento. En ese sentido, la norma recordaba que la Resolución 1.593 recomendaba que los AIC no fueran un elenco de prohibiciones, es decir, que realizaran una formulación negativa de las normas sin ubicarlas en el marco de una propuesta en positivo. No obstante, en muchos casos, los Acuerdos presentaban un esquema en el que se enumeraban las prohibiciones en el primer apartado y las sanciones correspondientes a quien no las respetase en el segundo, “con escasa referencia a la finalidad pedagógica de las mismas”. También, sucedía en algunos casos que la participación de los distintos actores institucionales en la elaboración de la normativa era inexistente o meramente formal. Algunos acuerdos, además, proponían esquemas de aplicación de sanciones “excesivos”, no garantizando la continuidad en la escolaridad de los alumnos. Más aún, muchos no respetaban los lineamientos fijados por las leyes de educación y los marcos normativos de la DGCyE. La Ley de Educación Nacional n° 26.206, sancionada en el año 2006, establecía el carácter obligatorio del nivel secundario, lo cual implicaba generar prácticas “incluyentes” que garantizaran su cumplimiento. Al mismo tiempo, junto con la Ley Provincial n° 13.298, imponían un marco en el cual los niños y adolescentes debían ser concebidos como "sujetos de derechos".

En cuanto a las consideraciones para la elaboración de los AIC, la nueva reglamentación indicaba algunos aspectos importantes. En primer lugar, debían evitarse dos riesgos. Por un lado, el desarrollo de propuestas que excluyeran a la institución de la

normativa de la jurisdicción. Por ejemplo, a partir de decisiones institucionales que pusieran en riesgo el cumplimiento de la obligatoriedad escolar. Por otro lado, adjudicar a los alumnos grados de responsabilidad y sanciones mayores a los que la ley les otorgaba fuera de la escuela, excluyéndolos así de la realidad social. En segundo lugar, resultaba necesario distinguir entre violencia e indisciplina, ya que no todo acto de indisciplina suponía la existencia de un hecho de violencia. No obstante, no debía descuidarse el problema de la violencia. En ese sentido, las escuelas tenían que identificar sus causas y pasar de un abordaje que tendía a atribuirla exclusivamente a los jóvenes, como si éstos fueran esencialmente violentos, para inscribirla en un determinado contexto de relaciones entre las personas de una misma comunidad.

"Separación y distinción entre violencia e indisciplina: Esto implica intentar no pensar a todo acto de indisciplina como violencia, pero también identificar las mayores causas de la violencia en cada comunidad educativa. La intención es pasar de un abordaje de la violencia que tiende a atribuirla exclusivamente a los jóvenes, como si éstos fueran esencialmente violentos, para inscribirla en un contexto particular, en un marco de relaciones entre las personas de una misma comunidad. El desafío es entonces prevenir en el ámbito escolar el ejercicio de la violencia y avanzar en la construcción de un espacio escolar de respeto y convivencia entre los diferentes actores." (Resolución n° 1.709, DGCyE, Anexo I, p. 16)

De ese modo, aún cuando no establecía ninguna pauta particular en relación al tema, el reglamento ponía en evidencia la presencia de la violencia como una problemática sobre la cual se buscaba intervenir en las escuelas de la provincia.

En tercer lugar, la Resolución destacaba que resultaba importante evitar la conformación de reglamentos que definieran pautas exclusivamente para los alumnos, sin hacer mención y los deberes y obligaciones de los adultos.

"(...) los adultos quedan por fuera del alcance de estos reglamentos, generándose hacia el interior de las instituciones circuitos diferenciados, que excluyen a estos últimos de cualquier regulación o posibilidad de opinión sobre el desempeño de sus funciones y de sus modos de vinculación entre sí y/o con los jóvenes; confundiéndose

ésto además con el ejercicio de la autoridad y la legítima asimetría existente en la relación enseñante-alumno." (Resolución n° 1.709, DGCyE, Anexo I, p. 6)

Por otro lado, enfatizando el carácter particularista de cada Acuerdo, se indicaba que podían incluir temáticas que fueran significativas y prioritarias para la comunidad educativa. Además del AIC de la escuela, se sugería también la realización de acuerdos áulicos, entre docentes y alumnos, donde se establecerían criterios sobre los modos de vinculación y pautas a respetar durante las clases. Finalmente, se proponía una estructura general para los Acuerdos: presentación, breve reseña institucional, fundamentos, proceso de elaboración, normas, medidas a aplicarse en caso de transgresiones, características del Consejo Institucional de Convivencia (CIC) y planificación de instancias de revisión del AIC.¹²⁵

El Anexo II refería específicamente a las normas de funcionamiento de los CIC, las cuales se encontraban ausentes en la anterior reglamentación. En cada escuela secundaria dependiente de la DGCyE debía constituirse un Consejo, conformado por el Director, representantes de los docentes, alumnos y personal del Equipo de Orientación Escolar. Si el CIC lo consideraba oportuno, podía incorporar a otros miembros de la comunidad escolar (por ejemplo, representantes de las familias, personal no docente o auxiliar, etc.).¹²⁶ Los miembros del CIC debían ser elegidos democráticamente por sus pares. El número de integrantes del Consejo era establecido por cada escuela -un número par, inferior a nueve miembros-, contando cada uno de los sectores de la comunidad educativa con una misma proporción de representantes. La duración de los mandatos era de un año para los representantes de los alumnos y de dos años para los representantes de los docentes. En cuanto a su funcionamiento, el CIC debía sesionar en forma ordinaria al menos una vez cada dos meses y podía realizar reuniones extraordinarias ante situaciones emergentes.

Por último, la nueva reglamentación disponía la conformación de Comisiones Distritales Evaluadoras de los Acuerdos de Convivencia. El objetivo era crear organismos descentralizados que permitieran evaluar cada uno de los Acuerdos elaborados por las escuelas secundarias del distrito. Las Comisiones estarían

¹²⁵De acuerdo con la nueva reglamentación, los Acuerdos debían ser revisados cada dos años.

¹²⁶Como vemos, a diferencia de los Consejos de Convivencia en la Ciudad de Buenos Aires, en la provincia, la participación de las familias y del personal no docente quedaba a criterio de las escuelas.

compuestas por un inspector del nivel secundario de gestión estatal, un inspector del nivel secundario de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada y un inspector de Psicología Social y Pedagogía Comunitaria.¹²⁷

En suma, como vimos, en la provincia de Buenos Aires la reforma del sistema de disciplina tradicional significó, al igual que en la Ciudad, el establecimiento de una norma particular en cada institución escolar, dentro de un marco normativo sumamente general.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo pudimos observar el progresivo pasaje desde el denominado “sistema de amonestaciones”, vigente en todas las escuelas medias del país a partir de 1943, hasta la consolidación de los sistemas de convivencia durante la década pasada. Vimos que, en ese proceso, la disciplina escolar fue adquiriendo distintos matices en función de las características más generales de cada época.

En primer lugar, el Reglamento del '43 estableció un régimen disciplinario fuertemente centralizado y estructurado en torno a la estructura jerárquica de las autoridades escolares. Si bien ese régimen sería reformado recién hacia fines de la década del noventa, a lo largo de los casi sesenta años en los que estuvo vigente registró algunos cambios. Durante la última dictadura militar, la "disciplina patriótica" ocuparía un lugar destacado, siendo reforzada a través de distintos mecanismos. Como señalamos antes, tal fenómeno se inscribía en un contexto político más general de reconstrucción de la dominación social, proceso dentro del cual la ideología nacionalista ocupaba un lugar central en tanto mecanismo de ocultamiento de esa realidad. Durante el alfonsinismo, comenzaría a establecerse un acuerdo general en torno a la necesidad de revisar y reformular el viejo sistema de disciplina. Tal propósito se situaba en el marco de una serie de diagnósticos que cuestionaban el “autoritarismo” de la disciplina escolar tradicional. En ese marco, emergería una nueva tendencia que se consolidaría durante las siguientes décadas: la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa en la elaboración y la aplicación de las normas. En ese marco, hacia 1988, la

¹²⁷Ésta era la estructura mínima. El inspector Jefe Distrital estaba facultado a ampliar la cantidad de miembros incorporando Directores de escuela y docentes.

provincia de Buenos Aires autorizaría la creación de Consejos de Escuela en su jurisdicción. Lo mismo ocurría en algunas escuelas de la Ciudad donde se creaban Consejos de Convivencia como experiencias previas a la reforma del régimen de disciplina.

Finalmente, la Ciudad de Buenos Aires sería la primera jurisdicción en dejar atrás al tradicional sistema de amonestaciones con la creación del Sistema Escolar de Convivencia en el año 1999. La reforma se caracterizaría por el establecimiento de un marco legal sumamente amplio, a través del cual cada escuela adoptaría un criterio particular en relación a sus normas de disciplina. En la provincia de Buenos Aires, la reforma tendría lugar tres años después, con el establecimiento de los Acuerdos Institucionales de Convivencia. Allí también el nuevo sistema de convivencia otorgaría a las escuelas la potestad de dictar sus propias reglas, dentro de un marco normativo sumamente general. Por otro lado, en ambos casos, el problema de la violencia aparecería, de distintas formas, como una temática asociada a la convivencia escolar.

De esta forma, se consolidaba un nuevo paradigma disciplinario, cuyos antecedentes se remontaban, como vimos, a la década del ochenta. Su principal característica sería la completa descentralización de la disciplina al ocuparse cada escuela de fijar y gestionar sus propias normas. De allí que, para analizar la evolución concreta de la disciplina escolar durante esta última etapa, sea necesario también examinar los reglamentos de convivencia establecidos por los Consejos de escuela; tarea que será desarrollada en los capítulos 5 y 6 de esta tesis.¹²⁸

¹²⁸En dichos capítulos analizaremos algunos aspectos salientes de los Acuerdos de Convivencia establecidos en las escuelas examinadas.

Capítulo 4

La violencia escolar en perspectiva histórica (1969-2010)

Como vimos en el estado de la cuestión, el abordaje histórico de la violencia escolar es una tarea que se encuentra en una fase aún inicial. En ese contexto, distintas afirmaciones realizadas sobre el tema son, hasta ahora, producto de un proceso de deducción sin fundamentación empírica. De allí la necesidad de convertirlo en un problema de investigación. De hecho, como veremos aquí, los datos desmienten buena parte de las tesis sostenidas al respecto. Para comenzar a saldar el problema en el terreno de la investigación, en este capítulo analizaremos la violencia escolar en su dimensión cuantitativa, examinando, desde una perspectiva macro, sus características generales y transformaciones durante el período 1969-2010. Como señalamos al comienzo, no existen datos o estadísticas oficiales que permitan construir series de largo plazo sobre el fenómeno. Hasta el momento, la información se encuentra dispersa en numerosas instituciones y organismos públicos -comisarías, defensorías del pueblo, dependencias educativas distritales, etc. En ese marco, los diarios se constituyen en una rica fuente de indagación que permite obtener una perspectiva general del fenómeno en cuestión. Por esa razón, aquí emplearemos una fuente periodística -el diario Clarín- como insumo principal, la cual nos permitirá trazar un cuadro general de la violencia escolar durante las cuatro décadas bajo estudio. Este análisis será profundizado en los capítulos siguientes, a partir del trabajo con los archivos documentales de un conjunto de escuelas públicas seleccionadas de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano. Cabe aclarar que, al igual que cualquier otra fuente de información, los periódicos presentan ciertos límites¹²⁹ que obligan a adoptar una serie de recaudos metodológicos. Por ello, tal como señalamos en el acápite metodológico, la información será validada a partir de la construcción de una serie de variables de control y su triangulación con otras fuentes de indagación.

A partir del análisis de las fuentes mencionadas, realizaremos primero una presentación general de la información y describiremos los casos registrados para todo el país (4.1). En segundo lugar, analizaremos la distribución de los casos por localidad y según el tipo de gestión de las instituciones educativas (4.2). Después de esas primeras observaciones, examinaremos las diferentes formas de violencia escolar registradas (4.3). En cuarto lugar, observaremos quiénes son sus protagonistas y cuáles son los motivos que se encuentran detrás de ellas (4.4). Luego, analizaremos la evolución

¹²⁹Entre ellos, se encuentra la publicación selectiva de las noticias en función de criterios editoriales, políticos y económicos específicos del periódico.

general del fenómeno a lo largo del período bajo estudio (4.5). Finalmente, abordaremos específicamente las dos jurisdicciones seleccionadas -Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense (4.6). De este modo, realizaremos una primera aproximación a la escala de la violencia escolar, sus principales formas y características y sus transformaciones a lo largo del tiempo.

4.1 Presentación general de los datos

4.1.1 La fuente y el registro de la violencia escolar

El relevamiento del diario *Clarín* nos permitió registrar un total de 876¹³⁰ casos de violencia en escuelas medias de todo el país durante el período 1969-2010, publicados en aproximadamente 2.000 notas periodísticas. La mayoría de esos casos fueron publicados solo una vez por el diario. En cambio, muy pocos de ellos adquirieron una importante repercusión mediática, dando lugar a una mayor cantidad de notas periodísticas al respecto. Este aspecto pone en cuestión la idea según la cual los medios periodísticos publican una y otra vez un mismo caso con el objeto de construir una “sensación de caos escolar”. Como vimos antes, diversos autores sostienen que los medios masivos de comunicación publican y espectacularizan hasta el más insignificante hecho de violencia escolar, generando así una percepción que multiplica y generaliza hechos que son, en realidad, de carácter excepcional (Brener, 2009; Brener y Kaplan, 2006).¹³¹ Sin embargo, la información analizada aquí contradice tales afirmaciones. No solo encontramos, en la mayor parte de los casos, una única noticia sobre los hechos de violencia escolar registrados. Asimismo, una serie de indicadores

¹³⁰En 86 de esos 876 casos no contamos con datos del nivel educativo de las instituciones educativas involucradas. No obstante, los incluimos en nuestro corpus dado que los datos proporcionados por la fuente permitían suponer que se trataba de casos ocurridos en el nivel medio de enseñanza.

¹³¹En ese sentido, analizando una serie de noticias sobre casos de violencia escolar publicadas por distintos diarios, Gabriel Brener señalaba: “Son imágenes, discursos sociales que forman parte del variado repertorio de una sistemática espectacularización mediática. Refieren a situaciones que perturban la cotidianeidad de las instituciones, pero que al obtener un singular relieve en los medios de comunicación parecieran convertirse en la realidad misma de las escuelas, presentando la superficie escolar como plagada de itinerarios peligrosos, alumnos violentos, madres al acecho de docentes, trinchetas convertidas en armas de guerra, sacapuntas que abandonan su humilde aporte a la geometría para sumarse al combate desatado en las escuelas, y entonces pareciera que los alumnos, los docentes y directivos andan arrastrándose por la escuela al estilo de la vieja serie de “Combate” o de los últimos capítulos de “Tumberos”, para utilizar un ejemplo autóctono.” (Brener, 2009, pp. 206-207).

permiten sospechar que existe un importante nivel de subregistro del fenómeno. Por un lado, normalmente el periódico se limita a publicar noticias referidas a formas de violencia física y material (golpes, portación y empleo de armas, robos, vandalismo, etc). Situaciones que, además, tuvieron que haber sido reportadas (sea a las autoridades educativas, a la policía o a la justicia) y difundidas de alguna manera a la prensa. Ambas cuestiones llevan a que la fuente registre con mayor precisión los casos que revisten una mayor gravedad, en detrimento de otras formas de violencia tales como el hostigamiento, los insultos, las burlas y las humillaciones, por mencionar solo algunas de ellas.

Por otro lado, una serie de estadísticas elaboradas por distintos organismos públicos muestran, a su vez, que el porcentaje de publicación en el diario de los casos de violencia escolar es muy inferior a los hechos reportados ante las autoridades. En ese sentido, una serie de informes, elaborados por organismos educativos y dependencias policiales, dan cuenta de, por lo menos, 3.393 casos más de violencia escolar durante el período, de los cuales aproximadamente la mitad corresponden al nivel medio de enseñanza.¹³² De ese total, solo 55 fueron registrados por el diario, es decir, poco más del 3% -tomando en cuenta solamente los casos del nivel medio. Es importante destacar que ese bajo porcentaje refiere a hechos denunciados ante organismos oficiales, por lo cual podría esperarse que la cifra fuera aún menor si se tomaran en consideración los casos no reportados ante las autoridades. Lo mismo ocurre al comparar los casos registrados por el diario en la provincia de Buenos Aires y las investigaciones realizadas por la DIPBA. Los archivos de la Dirección de Inteligencia nos proporcionaron información sobre 306 casos de los cuales 92 tuvieron lugar en escuelas medias. De ese total, el diario registró solo 4 casos, es decir, poco más de un 4%.

Finalmente, numerosos testimonios extraídos de la propia fuente periodística permiten inferir un bajo nivel de registro del fenómeno. En muchos casos, los miembros de las comunidades educativas afectadas por algún hecho de violencia relatan que no se trataría de una situación excepcional sino, por el contrario, muy frecuente. En ese sentido, por ejemplo, en una nota que daba cuenta de un episodio de violencia en una escuela de Villa Soldati, los docentes denunciaban:

¹³²Véase Apéndice III.

“Los docentes, auxiliares y estudiantes de la Escuela de Educación Media N° 5 del Distrito Escolar 19° (Martínez Castro 3060, entre Avenida Cruz y Barros Pazos) del barrio de Villa Soldati, *denunciamos que estamos hartos ante los hechos de gravedad*, en particular los ocurridos el 18 de noviembre, cuando dos delincuentes con armas de fuego entraron al patio exterior de nuestra escuela en el horario de salida, a las 22 horas, y asaltaron a un estudiante de 4to. año. Le pegaron un culatazo en la cabeza, le robaron e intimidaron a los estudiantes y docentes presentes, gatillando dos veces al cuerpo y una vez al suelo, balas que por casualidad no salieron.”¹³³ (“Una escuela que vive bajo amenaza”, *Clarín*, 29-11-10)

La reiteración de esos episodios llevaría a la escuela a reducir el horario del turno noche y a suspender durante algunos días las clases. Otro caso similar ocurría en una escuela de la localidad de Sarandí, durante 1987, cuyos alumnos resolvían no concurrir a clases hasta tanto se solucionara el problema de las agresiones de una “patota” que amenazaba con armas de fuego a los estudiantes a la salida de las clases de Educación Física:

“Un grupo de alumnos de cuarto y quinto año del mencionado establecimiento mantuvo ayer un diálogo con los periodistas de un programa radial y denunciaron que los patoteros “*agarraron a varios chicos*, les pusieron revólveres en la cabeza y los amenazaron con matarlos”. (...) Agregaron los adolescentes que “*es común* observar en las adyacencias del parque a sospechosos individuos que fotografían a las niñas que concurren a realizar sus actividades físicas, aunque admitieron que ignoran cuál es el objetivo de tal actitud.” (“Sarandí: denuncia contra una patota”, *Clarín*, 19-6-87)

Además de los ataques de “patotas”, otros tipos de violencias que aparecen como “frecuentes”, dando cuenta que los casos exceden a los registrados por el diario, son las agresiones físicas entre alumnos y los actos de depredación contra las escuelas. En relación a estos últimos, por ejemplo, en julio de 1973, el Centro de Profesores Diplomados de Enseñanza Secundaria daba a conocer una declaración ante la “conmoción” que afectaba a las escuelas medias por una serie de “actos depredatorios”

¹³³Las cursivas son nuestras. De aquí en adelante se utiliza este criterio.

registrados en numerosos establecimientos del país (*Clarín*, 3-7-73). Los robos a escuelas también aparecen en muchos casos como un problema recurrente. En una escuela de Pablo Nogués -Conurbano Bonaerense (CB)-,¹³⁴ por ejemplo, se generaba un conflicto entre la comunidad educativa y una empresa constructora que trabajaba en el establecimiento ya que ésta había contratado guardias armados por la sucesión de robos:

“Las docentes contaron que la vieja escuela y la Media 4 *fueron varias veces saqueadas. De ellas se llevan "a diario" comida, televisores y videos. "Esta es una zona difícil y con mucha gente carenciada. No nos oponemos a la vigilancia, porque los robos son una constante, pero no puede ser a través de custodios con armas", dijeron.*” (“Preocupación por guardias armados en una escuela”, *Clarín*, 6-6-97)

Con respecto a las agresiones físicas, una de las formas que aparece reiteradamente es el enfrentamiento entre alumnos de diferentes escuelas “rivales”. Por ejemplo, como ocurre entre los estudiantes de la escuela técnica “Huergo” y la escuela de comercio “Vieytes”, ambas ubicadas en el barrio porteño de Caballito.

“*La rivalidad histórica entre los alumnos de los colegios de Caballito Ingeniero Huergo e Hipólito Vieytes, estrenó otro capítulo de denuncias por agresiones y cascotazos.* Por eso, un grupo de estudiantes del Huergo tomó el establecimiento para reclamar por su seguridad. La ocupación del colegio fue una consecuencia de la denuncia del padre de un alumno del Huergo que sostuvo que su hijo fue perseguido por seis alumnos de la escuela rival, a los que calificó como “las 'bandas' del Vieytes”. (...) Por las agresiones, padres y estudiantes de los dos colegios acudieron a la Defensoría del Pueblo porteña para demandar medidas de seguridad y protección policial. El defensor adjunto, Gustavo Lesbegueris, anunció que “se intentará organizar un sendero seguro con la participación de la Guardia Urbana”. Los padres anunciaron que harán una marcha. *La disputa entre los alumnos data de hace unos 20 años.* Mónica López, propietaria de un quiosco cercano confirmó a *Clarín* que las “*corridas y peleas entre los bandos son frecuentes*” y que “*de vez en cuando aparecen vidrios rotos de algún auto por los pedrazos*””. (“Guerra abierta entre colegios de Caballito”, *Clarín*, 1-5-07)

¹³⁴De aquí en más, utilizaremos las iniciales “CB” para referirnos al Conurbano Bonaerense.

Como veremos en los próximos capítulos, esta presencia sistemática de la violencia en algunas escuelas se ve confirmada por la información extraída de la documentación obrante en los archivos escolares. Todos estos indicadores muestran que, en lugar de generalizar hechos aislados, el periódico brinda información sobre una cantidad de casos de violencia escolar relativamente conservadora en relación a la totalidad. No obstante, no es éste un obstáculo para su utilización como instrumento de investigación. Al igual que cualquier otra fuente, los diarios presentan un recorte -o “muestra”- de la realidad social. Como ya hemos indicado, el valor de la información periodística, en este caso, radica en que permite realizar una lectura general del fenómeno, formular tipologías y establecer un cuadro de situación, al brindar un registro extenso en términos espaciales (todo el país) y temporales (los 42 años comprendidos entre 1969-2010).

4.1.2 Cobertura a lo largo del tiempo

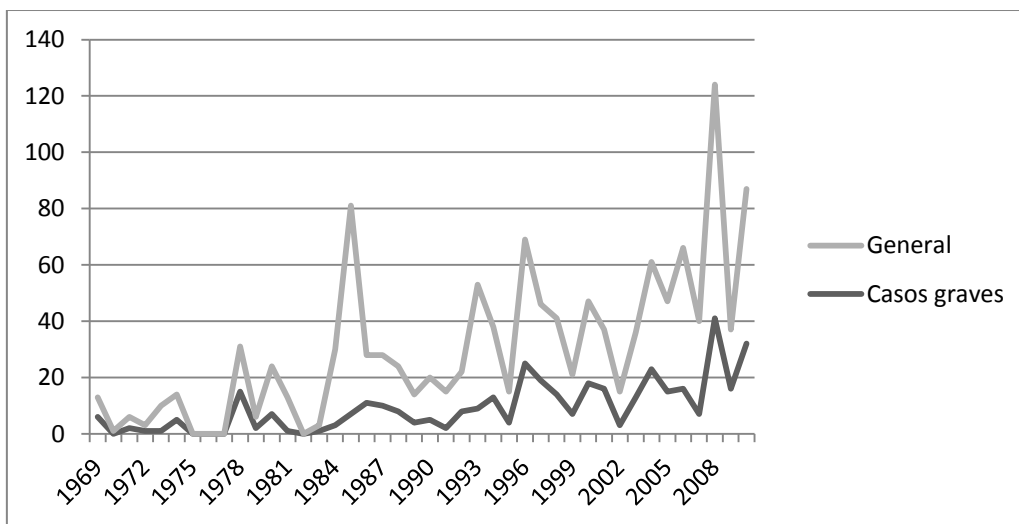
Otro problema a dilucidar es la evolución del registro que realiza la fuente a lo largo del tiempo. Fundamentalmente, si éste es homogéneo o si, en cambio, fue variando sustantivamente durante el período estudiado. Como vimos en el estado de la cuestión, distintos autores sostienen que los medios masivos de comunicación se habrían interesado recientemente por la violencia escolar, siendo, en realidad, un problema de larga data. Es decir, mientras que el fenómeno no habría mutado sustancialmente, su registro periodístico sí habría variado, visibilizando de ese modo un problema ya existente en forma previa. Sin embargo, el análisis empírico de la fuente periodística relevada vuelve a poner en cuestión tales afirmaciones.

Para verificar si el diario introducía un sesgo importante a la información, construimos una variable de control: la evolución de los casos más graves. Se trata de una variable de control dado que toma en consideración aquellos casos que tienden a no presentar una amplia variación de cobertura a lo largo del tiempo. Por dar un ejemplo, difícilmente los diarios no se hubieran hecho eco en el pasado de un caso como el de Carmen de Patagones (2004), aun suponiendo que su “amarillismo” fuera entonces menor al actual. Consideramos como hechos de “violencia escolar grave” aquellos que

suponen lesiones físicas permanentes (quebraduras de huesos, parálisis, pérdida de la visión, quemaduras, etc.) o que traen aparejados consecuencias psíquicas y emocionales profundas. En ese sentido, además de los casos de violencia física mencionados, incluimos los siguientes casos: portación y/o empleo de armas, abuso sexual, secuestro, desaparición, venta de drogas, entre otros. También incluimos los casos de destrucción de bienes escolares que impiden continuar con la tarea educativa, especialmente, el incendio de establecimientos educativos. Siguiendo este criterio, del total de casos registrados, 390 fueron categorizados como “graves”, es decir, un 44% de ese total.

Luego de construir esa variable de control, la comparamos con la evolución general de los casos. Al realizar esa operación, pudimos observar que la tendencia de ambas es idéntica en el largo plazo, con variaciones menores en los ciclos cortos. Es decir, en lo que refiere a grandes tendencias, el periódico ha registrado en forma relativamente homogénea los casos de violencia escolar durante las poco más de cuatro décadas bajo estudio.

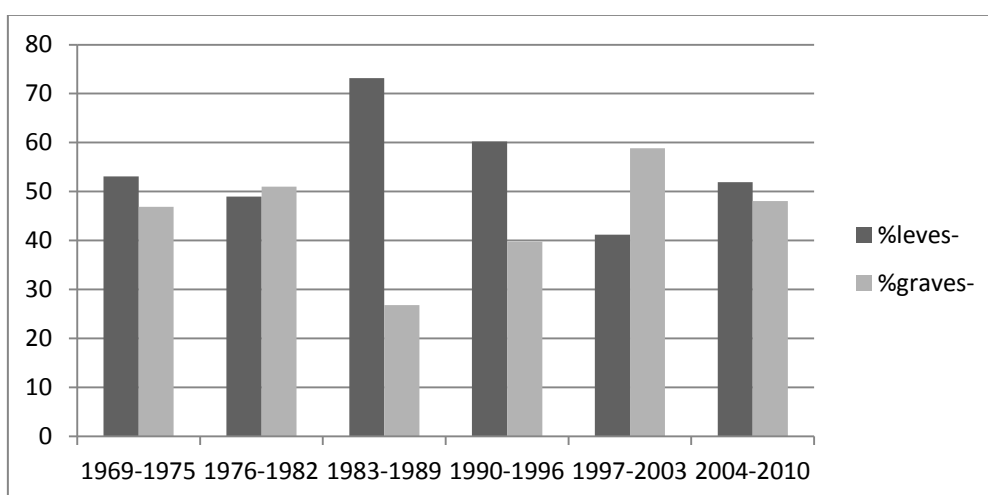
Gráfico 1. Evolución de la cantidad de casos de violencia escolar registrados por Clarín. Tendencia general y casos graves (1969-2010. Total país)



Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Como vimos, otra idea sostenida por algunos especialistas es que los medios publicarían cada vez con mayor frecuencia casos de violencia “leve”, amplificándolos y dando lugar a una percepción social que los agrava. No obstante, si comparamos la proporción entre los casos de menor intensidad y los más graves, entre los años setenta y la década pasada, observamos una proporción similar entre ambos (**Gráfico 2**). Entre los ochenta y mediados de los noventa, las formas leves fueron mayoritarias.¹³⁵ Por el contrario, durante el período 1997-2003, esa proporción se invertiría, siendo mayor la cantidad de casos graves. Por lo tanto, puede afirmarse que no es cierto que en el pasado estuvieran menos interesados que hoy por las violencias de “baja intensidad”, generando en la actualidad un “show mediático” que amplificaría hechos de escasa importancia.

Gráfico 2. Evolución de la cantidad de casos leves/graves de violencia escolar registrados por Clarín. (1969-2010. Total país)



Fuente: Elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Por lo expuesto hasta aquí, pueden advertirse algunas cuestiones de importancia. Por un lado, en lugar de amplificar un fenómeno que es, en realidad, menos significativo en términos de su presencia en el ámbito educativo, el periódico solo registra una pequeña porción de los casos de violencia escolar. A su vez, ese recorte de

¹³⁵Como veremos más adelante, esta incidencia superior de los casos leves estará dada por el aumento exponencial durante aquellos años de las amenazas de bomba y los robos a escuelas.

la realidad se mantiene relativamente estable a lo largo del tiempo en cuanto a las formas de mayor y menor intensidad. Finalmente, como ese recorte es relativamente homogéneo a lo largo del tiempo, permite observar los movimientos empíricos del fenómeno en el largo plazo, validando la fuente como instrumento de investigación.

4.2 Distribución de los casos por localidad y tipo de gestión

La información registrada por el diario muestra un impacto muy superior de la violencia escolar en la Ciudad y la provincia de Buenos Aires con respecto a las restantes provincias (**Cuadro 1**). La primera reúne un 27,3% de los casos y la segunda un 32,1%, concentrando ambas, en total, un 59,4%. Este hecho respalda la importancia del estudio específico de esas dos jurisdicciones. Le siguen en importancia, si bien con porcentajes bastante inferiores, Córdoba (10,4%) y Santa Fe (6,5%). Si bien se trata de las cuatro jurisdicciones que concentran la mayor parte de la matrícula escolar, esa correlación no explica acabadamente las diferencias halladas en relación a la incidencia de la violencia. Tal hecho se verifica si se tiene en cuenta que, de acuerdo a los relevamientos de la Dirección de Estadística Educativa -DINIECE-, las cuatro localidades concentraron durante las últimas décadas aproximadamente un 55% del alumnado de nivel medio -educación común- de todo el país,¹³⁶ mientras que concentraron cerca del 76% de los casos de violencia escolar registrados por nuestra fuente. Finalmente, fuera de esas provincias, se observan porcentajes inferiores al 3%.

Cuadro 1. Distribución de los casos de violencia escolar por provincia (Argentina, 1969-2010)

¹³⁶Véase datos sobre escolarización en el capítulo 2.

Provincia	Frecuencias	Porcentajes
Buenos Aires	281	32,1%
<i>Conurbano</i> ¹³⁷	(167)	<i>(19,1%)</i>
Cdad. Bs. As.	239	27,3%
Córdoba	91	10,4%
Santa Fe	57	6,5%
Mendoza	26	3,0%
Salta	25	2,9%
Misiones	23	2,6%
Río Negro	20	2,3%
Chaco	14	1,6%
Chubut	14	1,6%
Catamarca	11	1,3%
Neuquén	11	1,3%
Corrientes	9	1,0%
Stgo. del Estero	8	0,9%
Entre Ríos	8	0,9%
T. del Fuego	7	0,8%
La Pampa	6	0,7%
Tucumán	5	0,6%
San Luis	5	0,6%
San Juan	5	0,6%
La Rioja	4	0,5%
Jujuy	3	0,3%
Formosa	2	0,2%
Santa Cruz	0	0,0%
Sin dato	2	0,2%
Total	876	100,0%

¹³⁷Componen el Conurbano Bonaerense los siguientes partidos: Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Escobar, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, Gral. Rodríguez, Gral. San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Marcos Paz, Merlo, Moreno, Morón, Pilar, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, Tigre, Tres de Febrero y Vicente López.

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Dado que podría objetarse que, en realidad, el diario registra con mayor fidelidad los casos en Buenos Aires, Capital Federal, Córdoba y Santa Fe -por tratarse de las localidades que concentran, a su vez, una mayor atención mediática-, recurrimos nuevamente al examen de los casos más graves. De ese modo, puede verificarse el impacto de la violencia en cada provincia, despejando dudas en relación a la incidencia de otros factores en el registro. Efectivamente, al realizar tal examen, observamos que la participación superior de las cuatro jurisdicciones se mantiene, concentrando un 70% de los casos (Buenos Aires: 35,4%, CABA: 13,3%, Córdoba: 13,1% y Santa Fe: 8,2%; véase **Cuadro 2** en Apéndice I). En el único caso en el que se observa una variación importante es en la Ciudad de Buenos Aires, la cual pasa de concentrar un 27,3% de los casos a un 13,3%, es decir, desciende un 14% su participación en los hechos de violencia.¹³⁸ No obstante, continúa siendo una de las cuatro jurisdicciones donde los índices son mayores.

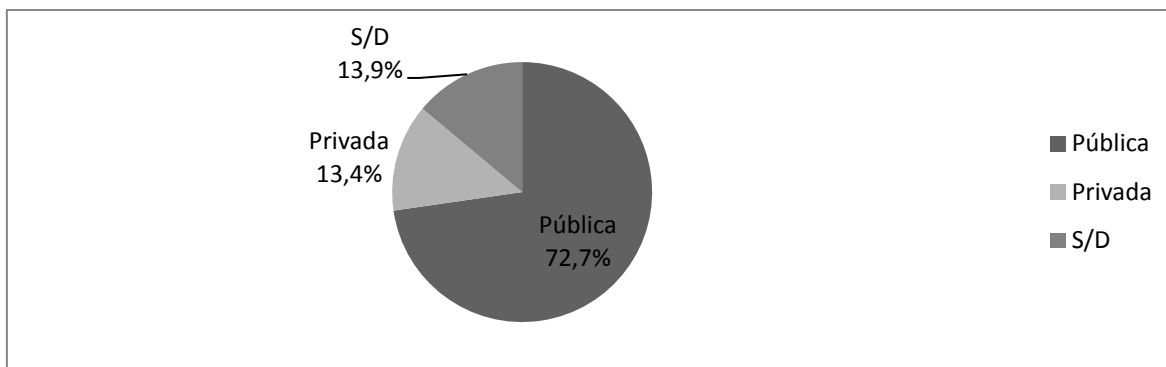
En correspondencia con el mayor impacto de la violencia escolar en las provincias mencionadas, se observa que las ciudades con porcentajes más elevados son La Plata (9,7%), Ciudad de Córdoba (6,9%) y Rosario (6,4%). Le siguen en importancia Gral. Pueyrredón -fundamentalmente, por los casos en la ciudad de Mar del Plata-, Quilmes y Lomas de Zamora, localidades que reúnen cerca del 3% de los casos (véase **Cuadro 3** en Apéndice I). Como puede verse, el fenómeno incide con mayor fuerza en aquellas localidades que, tal como vimos en el **capítulo 2**, vivieron procesos muy agudos de pauperización de la población y de transformación de importantes capas de la clase obrera en sobrepoblación relativa.

Si analizamos ahora la distribución de los casos según el tipo de gestión de las instituciones educativas -el cual también da cuenta, por lo menos en rasgos generales, de la extracción social de la población que asiste a ellas-, observamos una incidencia muy superior del fenómeno en las escuelas públicas (**Gráfico 3**). Mientras que éstas concentran un 72,7% de los casos, las escuelas privadas reúnen solo un 13,4%.

¹³⁸Esta observación será analizada con mayor detalle en el apartado **4.6**, en el cual se abordarán específicamente los casos correspondientes a la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano.

Porcentajes similares se observan en relación a los casos de mayor gravedad (70% y 14%, respectivamente; véase **Gráfico 4** en Apéndice II).

Gráfico 3. Casos de violencia escolar según tipo de gestión (1969-2010)



Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

En relación a las escuelas privadas, llama la atención que un porcentaje muy elevado de los casos (72,4%) ocurrió en escuelas confesionales, fundamentalmente de orientación católica. Se trata de un porcentaje bastante mayor al peso de la educación confesional en el nivel medio. De acuerdo a información suministrada por la DINIECE, las escuelas confesionales concentran aproximadamente un 47,7% de la matrícula de escuelas secundarias privadas. Cabe señalar que esta variable introduce, además, diferencias significativas en relación a las formas que adopta la violencia escolar. En ese sentido, por ejemplo, en un 23,2% de los casos de violencia sexual, los agresores fueron curas que desempeñaban funciones como docentes, directivos o auxiliares de enseñanza. Casos que componen, a su vez, un 15% del total de los hechos de violencia escolar registrados en escuelas privadas.

Como vemos, entonces, las escuelas públicas reúnen un porcentaje muy superior de casos de violencia escolar en relación a las escuelas privadas. Si se tiene en cuenta que el sector privado reunió durante toda la etapa, aproximadamente, un 25% del alumnado del nivel medio de todo el país,¹³⁹ mientras que solo un 14% de los casos de

¹³⁹Para ampliar sobre la evolución de las variables principales del sistema educativo, según tipo de gestión, véase De Luca, R. (2008): *Brutos y Baratos. Descentralización y privatización en la educación*

violencia escolar tuvieron lugar en ese ámbito, puede observarse que el impacto diferencial del fenómeno no se explica automáticamente por una menor concentración de la población escolar en las escuelas privadas. Como señalábamos antes, el análisis por tipo de gestión da cuenta, en términos generales, de la extracción de clase de la población afectada por la violencia, en tanto a la escuela pública asiste, fundamentalmente, población de clase obrera. Como veremos al analizar con mayor detalle las diferentes formas de violencia escolar, cuando se examina la composición social de las escuelas atravesadas por el fenómeno, se observa que, en gran medida, se trata de instituciones que reciben población sobrante o sumamente empobrecida.¹⁴⁰ Incluso, lo mismo vale para numerosas escuelas privadas que viven de los subsidios estatales y que cobran cuotas más bien simbólicas a sus estudiantes.

4.3 Tipos de violencia escolar

Los principales tipos de violencia escolar registrados por el periódico consisten en golpes y otras formas de violencia física (15,7%), “vandalismo” (15,3%), empleo de armas de diferente tipo (13,3%) y robos (12,5%) (**Cuadro 4**). Le siguen en importancia las amenazas de bomba (9,3%), las amenazas a miembros de la comunidad educativa (8,3%), la violencia sexual (7,2%), las amenazas con armas (4,6%), las formas simbólicas de la violencia -tales como los insultos, las burlas y las humillaciones- (3,1%), la presencia de armas (3%), la venta de drogas (1,5%), los secuestros o intentos de secuestro (1,3%), los “copamientos” (0,9%) y “otros” (2,7%).

Cuadro 4. Violencia escolar según tipo de hecho (Argentina, 1969-2010)

argentina (1955-2001), Buenos Aires, Ediciones ryr. Véanse, también, los *Anuarios* publicados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, disponibles online.

¹⁴⁰Estas observaciones serán reafirmadas, en los capítulos 5 y 6, a partir del análisis realizado en conjunto de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense.

Tipo de hecho	Frecuencias	Porcentajes
Golpes y otras formas de violencia física	183	15,7%
Vandalismo	178	15,3%
Empleo de armas	155	13,3%
Robos	145	12,5%
Amenazas de bomba	108	9,3%
Amenazas	96	8,3%
Violencia sexual	84	7,2%
Amenazas c/armas	53	4,6%
Violencia simbólica (insultos, burlas, etc.)	36	3,1%
Exhibición/Presencia de armas	35	3,0%
Venta de drogas	17	1,5%
Secuestro o intento de secuestro	15	1,3%
"Copamiento"	11	0,9%
Otros (1)	31	2,7%
"Agresiones" (sin dato) (2)	16	1,4%
Total	1163	100%

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Notas: Dado que algunos casos incluyen diferentes formas de violencia, el total representado por el cuadro no coincide con el total de casos general (876).

(1) La categoría "otros" agrupa una serie de hechos de violencia muy dispares, entre los que se cuentan, por ejemplo, un simulacro de robo a mano armada a un comerciante -organizado por una docente de Teatro- y un caso de tortura a un alumno -llevada a cabo por el marido de una docente, quien sospechaba la existencia de un romance entre ambos. (2) Algunos casos son agrupados como "sin dato" ya que la fuente solo da cuenta, en términos generales, de una agresión, sin especificar cuál fue su contenido.

Del total de casos registrados, un 16,5% (145) requirió asistencia médica y/o tuvo como saldo personas hospitalizadas. Vinculado a ello, un 12% de los casos (105) tuvo como resultado personas heridas en forma leve (golpes, moretones, rasguños, etc.). Una cantidad similar de casos (12,6%) culminó con lesiones graves, tales como, por ejemplo, balazos, fracturas o pérdida de la visión. A su vez, en todo el período, se registraron un total de 33 muertes relacionadas a hechos de violencia escolar. Finalmente, un 21,5% de los casos (188) dio lugar a detenciones policiales. Estos indicadores, que serán analizados en mayor profundidad más adelante, permiten aproximarse a la gravedad que puede adquirir un episodio de violencia escolar.¹⁴¹

En los siguientes apartados, examinaremos con mayor nivel de detalle cada una de las formas de violencia escolar observadas.

4.3.1 Golpes y otras formas de violencia física

Como vimos, la forma más recurrente de violencia escolar son los golpes y otros tipos de violencia física (15,7% de los casos, véase **Cuadro 4**). Esta categoría incluye, además de los golpes, empujones, corridas, mordeduras, rasguños, por mencionar algunas. Si bien la intensidad que adquiere la violencia será objeto de análisis más adelante, cabe destacar que este tipo presenta situaciones muy dispares en relación a su gravedad. En ese sentido, incluye situaciones que van desde un tirón de pelo hasta, por ejemplo, un caso en el que, durante un viaje de egresados, un grupo de alumnos sumergió a una compañera en una bañera con agua hirviendo.

Los hechos de violencia física pueden ser producto de un ataque o de un enfrentamiento y pueden tener dos o más protagonistas. Usualmente, se trata de peleas entre dos alumnos, enfrentados por diferentes motivos. Muchas veces, esos episodios tienen a otros compañeros como espectadores, quienes observan y/o fomentan las peleas, sin tomar intervención en ellas. Durante los últimos años, se sumarían casos en los que las agresiones son filmadas, empleando teléfonos celulares, y difundidas a través de Internet. En un contexto de ese tipo, por ejemplo, en agosto de 2008, un grupo

¹⁴¹Tal como veremos, estos indicadores fueron incrementándose a lo largo del tiempo.

de estudiantes de una escuela de la provincia de Córdoba filmaba una pelea a golpes de puño entre dos alumnas.

“Además de las dos adolescentes, hubo una decena de compañeros que vieron el espectáculo y no hicieron nada para evitarlo. (...) Sus compañeros del “Francisco de Arteaga” hicieron un círculo para ver mejor la pelea. Mientras, uno de ellos filmaba con su celular. Al otro día, este chico tuvo sus 15 minutos de fama, cuando los compañeros del colegio le pedían ver el video de la agresión. Fue entonces que se le ocurrió ofrecerlo en venta, aunque después se lo pasó a algunos de sus amigos a través del bluetooth, un sistema que permite pasar archivos de celular a celular”. (“Violencia escolar: le pegan, filman la agresión y luego venden el video”, *Clarín*, 5-8-08)

En octubre de 2009, se desarrollaba una situación similar en la localidad de Puerto Iguazú -provincia de Misiones-, cuando un grupo de estudiantes filmaba los golpes, patadas y tirones de cabello de una alumna a otra al salir de una clase de Educación Física.¹⁴² En ese contexto, la estudiante agredida tendría que ser “rescatada” por un vecino de la zona. Al año siguiente, en una escuela de la provincia de Mendoza, tres alumnas atacaban a una compañera a la salida del colegio, fracturándole la nariz y causándole politraumatismos en el rostro.

“Según la versión de algunos alumnos, víctima y agresoras, todas estudiantes de 8º año, tuvieron el miércoles un duro cruce verbal en el baño del establecimiento, que no terminó ahí. A la salida de la escuela, tres chicas esperaron a su “rival” a dos cuadras del colegio, discutieron y le pegaron hasta dejarla inconsciente. (...) Otros estudiantes siguieron de cerca la pelea y la filmaron, sin intervenir. Esas imágenes, donde no se distingue claramente a las agresoras, ya circulan por Internet.” (“Por ser linda, tres chicas atacaron a una compañera y la desfiguraron”, *Clarín*, 2-10-10)

Los dos ejemplos mencionados anteriormente se destacan, además, por tratarse de agresiones grupales contra otro alumno que se encuentra solo, casos que se repiten con cierta frecuencia. Otro caso ocurría en julio de 2004, en una escuela privada de

¹⁴²“Estudiantes agreden y filman a otra”, *Clarín*, 1-10-09.

Vicente López (CB). En ese momento, una alumna era golpeada por un grupo de entre cuatro y seis compañeras, mayores que ella, en el patio del colegio. Por los golpes, la joven de 16 años terminaría en el hospital, con politraumatismos, una costilla fisurada y un hematoma en el bazo que le ocasionaría numerosos problemas. La madre iniciaría una causa penal contra las alumnas por “lesiones graves”.¹⁴³ Un año antes, en una escuela pública de La Plata -prov. de Buenos Aires-, un grupo de cinco alumnos golpeaba a otro a pocos metros de la escuela. El alumno agredido había discutido con otro en el recreo, insultándolo. El joven, entonces, le advertía: “A vos te veo a la salida”. Efectivamente, lo esperaba en la puerta de la escuela, sumándose algunos amigos a la pelea.

“Los agresores -todos de 17 años-, esperaron al estudiante dos años menor en la puerta del establecimiento y lo atacaron a trompadas. Pero no terminó allí: cuando la víctima estaba en el piso, le pegaron patadas en la cabeza y tuvieron que trasladarlo al Policlínico San Martín.” (“Agresión en una escuela: cinco le pegaron a uno”, *Clarín*, 5-9-03)

En algunos casos, las peleas grupales involucran a alumnos de diferentes escuelas, los cuales muchas veces mantienen enfrentamientos sostenidos a lo largo del tiempo. Como señalábamos antes, es el caso de los alumnos de las escuelas “Vieytes” y “Huergo”, ubicadas en la Capital Federal. Uno de esos episodios ocurría en junio de 1990, cuando aproximadamente 300 alumnos del colegio Vieytes apedreaban al Huergo y golpeaban a dos profesores de esa escuela, en el contexto de los festejos por el mundial de fútbol. Al escuchar los gritos y estallidos de cristales, los profesores salieron de la escuela e intentaron “negociar” con los estudiantes de la otra escuela.

“Lo primero que vimos fue que los dirigía, excitándose con sus gritos, un chico de buzo blanco con un escudo en el pecho. Era, evidentemente, el cabecilla. A él nos dirigimos. Ese fue el momento en que todos se nos vinieron encima.” (“Trescientos alumnos apedrearon un colegio y golpearon a dos profesores”, *Clarín*, 9-6-90)

¹⁴³Notas: “Dura pelea en el patio de un colegio: una chica internada” (*Clarín*, 7-7-4), “Al hospital por un “ex noviecito” ” (*Clarín*, 11-7-4), “Golpearon a una alumna por un novio y la amenazan de muerte” (*Clarín*, 8-10-4).

En ese contexto, uno de los profesores recibía una trompada en la cara y una patada en la espalda. El docente relataba, además, que, con una piedra en la mano, uno de los alumnos del Vieytes lo había amenazado con “partirle la cabeza en dos”. El episodio culminaría, finalmente, con 17 alumnos del Vieytes detenidos por la policía.

En otros casos registrados, los agresores fueron familiares de alumnos. Tal fue el caso de un padre que, en octubre de 2004, golpeaba a dos compañeros de su hijo, al cual habían amenazado en forma previa, en una escuela de San Luis.

“(…) a la hora en que los chicos abandonaban la escuela San Martín, el padre de un estudiante de 8° grado ingresó corriendo al colegio, entró al aula luego de empujar violentamente la puerta, persiguió y golpeó al presunto atacante de su hijo. Otro chico implicado en el hecho logró escapar y esconderse en otro salón, para ponerse a salvo. (...) el padre llegó a atropellar a un docente y hasta tomó a otra por la ropa, mientras gritaba haciéndolos responsables de lo que pudiera pasarle a su hijo. (...) Una vez calmado, el agresor dijo que uno de los jóvenes habría sacado de entre sus ropas “una sevillana o cortaplumas y trató de herirme. Por eso tuve que golpearlo”. (“Un padre golpeó a dos alumnos que amenazaron a su hijo”, *Clarín*, 22-10-04)

De acuerdo a diferentes testimonios, el hijo había sido amenazado por tres compañeros en la puerta de un Cyber Café. No obstante, no era la primera vez que recibía amenazas de esos jóvenes, quienes también lo habían golpeado y presionado para que les entregara sus zapatillas.

En diciembre de ese mismo año, un padre golpeaba a un profesor que había desaprobado a su hijo, en una escuela técnica pública de Monte Grande -provincia de Buenos Aires. El docente denunciaba que había sido “molido a golpes” por el hombre, siendo hospitalizado con las costillas fisuradas.

“Gómez [docente] le dijo a la agencia Télam que el hombre, que está identificado por los datos de la ficha del alumno, “sin mediar palabra, le aplicó dos trompadas en la cara”, y que estos golpes le hicieron caer hacia adelante, “ocasión que aprovechó el padre para seguir golpeándome en la cabeza y en la espalda”. “La agresión

culminó cuando la portera del establecimiento se “colgó” a las espaldas del atacante y logró que dejara de golpearme”. (“Bochó a un alumno y el padre lo apaleó”, *Clarín*, 20-12-04)

Registramos, también, algunos casos en los que participaron de las agresiones familiares junto con alumnos. Tal fue el caso registrado en septiembre de 1998, en una escuela pública de la Ciudad de Córdoba, cuando una alumna que iba a ser expulsada de la escuela y su madre golpeaban a la directora del colegio.¹⁴⁴

Otra serie de hechos de violencia tuvieron, en cambio, como protagonistas -agresores- a docentes o directivos. En ese sentido, por ejemplo, en octubre de 1985, el Jefe de Preceptores de la escuela Otto Krause -ubicada en Capital Federal- era separado de su cargo, acusado de agredir con un puñetazo a un estudiante de 6º año. Por el hecho, los alumnos realizarían una masiva movilización reclamando su inmediata remoción del cargo. El estudiante agredido contaba al periódico:

“Como al día siguiente del episodio se festejaba el Día del Estudiante y muchos alumnos no habían concurrido al colegio -narra el estudiante agredido- fui junto con otros compañeros a pedirle al director que nos dejen salir antes de clase. Nos respondió que estaba ocupado y que en media hora iba a dar la contestación por medio del regente. Entonces esperamos ese lapso y el regente del turno tarde nos dio permiso para que salgamos los estudiantes de quinto y sexto año. (...) Los cuatro fuimos a las divisiones de esos cursos para informar que podríamos salir y en un momento me encaró Herrera [Jefe de Preceptores], insultándome, diciendo que la autoridad era él y después de pecharme, me dio una trompada. Yo reaccioné y enseguida nos separaron. Inmediatamente hice la denuncia ante la Policía”. (“Lo separan por golpear a un alumno”, *Clarín*, 2-10-85)

En otros casos protagonizados por personal docente, la violencia física aparece como una forma de castigo o de disciplinamiento del alumnado, resurgiendo prácticas legitimadas en el pasado dentro del ámbito educativo.¹⁴⁵ En 1996, por ejemplo,

¹⁴⁴“Directora golpeada”, *Clarín*, 9-9-98.

¹⁴⁵De acuerdo a observaciones realizadas durante el relevamiento, pareciera que estas prácticas son mucho más comunes en los niveles primario e inicial.

trascendía el caso de un docente que había golpeado a un alumno con un lazo en una escuela rural de Orán -provincia de Salta- delante de sus compañeros, por tomar un sobre de jugo del establecimiento.¹⁴⁶ De acuerdo al parte médico, el chico presentaba “seis hematomas surcados en el cuerpo, en ambos miembros inferiores, dolores en el tórax y depresión”. El caso desnudaba, en realidad, una práctica habitual en la escuela, avalada incluso por sus directivos. En ese sentido, el papá del chico denunciaba que la directora -esposa del docente- había hecho la “vista gorda” al enterarse del suceso. También consignaba en su denuncia que otros alumnos habían sido golpeados por el mismo docente.

Si bien escapa a los límites de la presente investigación el análisis específico de las escuelas rurales, cabe señalar que los pocos casos de este tipo registrados ocurrieron, en su totalidad, en escuelas de la modalidad. En ese sentido, otro de los casos tenía lugar, en noviembre de 2004, en una escuela del paraje Chañares Altos -provincia de Salta. El director de la escuela sería apresado, acusado de abusar de alumnos y castigarlos físicamente.

“Con los primeros indicios en contra de Sánchez [Director], el juez facultó al personal del Destacamento para que realice un estudio ambiental, y se tomaran declaraciones a los pobladores de Chañares Altos. “La gente tenía miedo de hablar con la Policía”, comentó ayer a Clarín una fuente allegada a la investigación. El motivo: las posibles represalias del director. Durante el estudio ambiental, un padre de un chico de 15 años dijo que “un día el director hizo desnudar a su hijo y lo mantuvo así frente a sus compañeros y compañeras”, confiaron a Clarín. Otro testimonio indica que el director, “cuando se enojaba por algo, a todos los alumnos (entre 5 y 15 años), los encerraba en el baño de la escuela albergue, entre los gritos y llantos de los más chicos.” (“Salta: el director de una escuela está preso, acusado de abusar de alumnos”, *Clarín*, 12-11-04)

Como vemos, entonces, los hechos de violencia física abarcan un conjunto amplio de situaciones, de diferente tipo e intensidad, tratándose, por lo general, de agresiones entre alumnos, si bien algunas veces también se ven involucrados otros miembros de la comunidad escolar -docentes, directivos, auxiliares y/o familiares.

¹⁴⁶“Le pegó con un lazo a un alumno”, *Clarín*, 31-8-96.

4.3.2 Vandalismo

La categoría “vandalismo” incluye un conjunto de situaciones en las que se destruyen elementos o instalaciones -edificios escolares, mobiliario, materiales didácticos, útiles escolares, documentación escolar, etc.-, en hechos que van desde la rotura de bancos hasta el incendio de establecimientos. También incluye situaciones en las que son arrojadas pastillas de gamexane, gases lacrimógenos o en las que estallan bombas de estruendo y pirotecnia. Como vimos (**Cuadro 4**), un 15,3% de los casos registrados por el diario corresponden a este tipo de violencia, constituyendo el segundo en importancia.

La mayoría de los casos registrados tiene por objeto destruir bienes materiales de la escuela o sus instalaciones. Buena parte de esos hechos ocurren fuera del horario escolar, durante la noche, el fin de semana o el receso escolar. En algunos de los casos, el fin es, en realidad, el robo de las pertenencias de la escuela (dinero, material didáctico, alimentos del comedor, etc.). En un contexto de ese tipo, por ejemplo, la policía de la Ciudad de Córdoba detenía, en noviembre de 1981, a un grupo de jóvenes, de entre 12 y 15 años, autores de nueve episodios de robo y destrucción de establecimientos educativos.

“La investigación que epilogó con la detención de cinco menores se originó en denuncias de un colegio secundario y un jardín de infantes del sector, en el sentido de que estos establecimientos habían sido objeto de actos vandálicos en distintas oportunidades con robo de material didáctico y daños en los edificios. Señala la información oficial, que los menores se confesaron autores de los hechos investigados, y en su poder se secuestró parte de los elementos sustraídos en acciones que tuvieron lugar entre julio y octubre del corriente año.” (“Detenidos por saquear escuelas”, *Clarín*, 20-11-81)

Una situación similar ocurría en la localidad de Monte Grande -provincia de Buenos Aires-, donde la policía detenía a tres jóvenes por robar, dañar y quemar documentación y otros elementos de valor en tres escuelas. En este caso, se destacaba

que uno de los jóvenes era ex alumno de una de las escuelas dañadas.¹⁴⁷ Durante el mismo año, en otra escuela pública de la provincia, ubicada en la localidad de Merlo, un grupo de personas violaba la puerta del colegio y destruía libros y otros elementos escolares durante un fin de semana. El hecho se sumaba a otros dos episodios similares recientes en escuelas del Conurbano, en los que no se observaban evidencias de saqueo.¹⁴⁸

De los 178 casos de “vandalismo” registrados, 32 de ellos consistieron en el incendio de edificios escolares. A raíz de esos hechos, las escuelas quedaron parcial o totalmente destruidas, generando en algunos casos situaciones de grave riesgo para el conjunto de la comunidad educativa. En 1981, por ejemplo, se registraba una serie numerosa de incendios a escuelas públicas en el Conurbano.¹⁴⁹ En algunos de esos casos, los autores eran los propios alumnos de las escuelas incendiadas. Tal fue el caso, por ejemplo, en una escuela de la ciudad de Mendoza, durante 1992, cuando un grupo de alumnos lanzaba papeles encendidos en un aula, generándose un principio de incendio al entrar en combustión con el polietileno expandido colocado sobre las paredes.¹⁵⁰ En otra escuela pública de la provincia de Córdoba, en el año 2004, un grupo de alumnos prendía fuego el techo del aula, generando una situación de gran riesgo:

“En una hora libre, con un encendedor subieron a un banco de un aula vacía. La pequeña llama corrió por el cielo raso de fibra de vidrio y chapa. Eran las nueve y media de la mañana y había unos 250 alumnos en la escuela. La directora llamó a los bomberos. "Creemos que los responsables fueron dos o tres chicos de entre 15 y 17 años. Seguramente, querían escribir sus nombres o dejar un mensaje a otros chicos con el encendedor", aseguró. "No hubo heridos, pero el susto fue grande", admitió. Los bomberos llegaron antes que la Policía y les pidieron a los profesores que sacaran a los chicos al patio y luego, por precaución, a la calle. (...) La Policía dijo que "la gente de portería evitó que ocurriera una tragedia, ya que actuaron muy rápido con los matafuegos impidiendo que las llamas se extendieran más allá del aula"”. (Fuego y susto en una hora libre en la escuela”, *Clarín*, 17-11-04)

¹⁴⁷“Dañaban escuelas”, *Clarín*, 19-11-81.

¹⁴⁸“Merlo: otro atentado a una escuela”, *Clarín*, 20-11-81.

¹⁴⁹“Otra escuela fue incendiada”, *Clarín*, 06-11-81.

¹⁵⁰“Ataque”, *Clarín*, 31-10-92.

Ese mismo año, tres alumnos de una escuela de Río Cuarto -provincia de Córdoba- eran expulsados por dos años del colegio tras provocar un incendio al prender fuego unos archivos históricos de la escuela.¹⁵¹ Las llamas y el humo provocaban “pánico” entre los alumnos, poniendo en peligro a unos 300 chicos que se encontraban en el primer piso. Por el hecho, algunas personas eran atendidas por los servicios de emergencia al presentar principio de asfixia.

Cabe señalar que, tal como vimos antes, algunos de estos hechos tuvieron como objetivo la destrucción de documentación escolar. En ese sentido, por ejemplo, en el año 1973, dos alumnos de una escuela de la localidad de Villa Mercedes -San Luis- eran detenidos por prender fuego el cortinado del salón de actos e intentar quemar documentación referida a sus calificaciones, obrante en preceptoría.¹⁵² En julio de 1990, tres “encapuchados” ingresaban por la noche a una escuela de Quilmes -CB-, realizando destrozos en la secretaría. Al respecto la nota periodística advertía:

“Ayer, durante una recorrida efectuada por el Normal, Clarín pudo saber que los delincuentes estuvieron más interesados en investigar la documentación y destrozar el material didáctico que en llevarse algo valioso, aunque también robaron. (...) forzaron y abrieron los armarios de la secretaría, desparramando por el piso numerosos legajos”. (“Tres encapuchados entraron a una escuela, robaron una video y provocaron destrozos”, 25-7-90)

Algunas escuelas se vieron afectadas por repetidos actos de vandalismo, dando lugar a graves problemas para continuar con la actividad escolar, sea por falta de elementos y material didáctico, o por las condiciones infraestructurales en las que quedaron después de los ataques. Estos hechos se registraron, en general, en escuelas ubicadas en barrios obreros pauperizados, siendo estos casos aún más problemáticos ya que, muchas veces, se vieron forzadas a cerrar sus puertas durante algún tiempo, dejando de dictar clases y/o cancelando el servicio del comedor escolar. En ese sentido, por ejemplo, en 1988, una escuela de Villa Fiorito -partido de Lomas de Zamora (CB) era destruida por completo a raíz de un incendio provocado intencionalmente por tres

¹⁵¹“Expulsan a dos alumnos que incendiaron un aula”, *Clarín*, 2-12-04.

¹⁵²“Alumnos incendiarios”, *Clarín*, 20-8-73.

delincuentes que habían ingresado a ella para robar. Se trataba de la única escuela secundaria de la localidad.

“En apenas cuarenta minutos, el fuego redujo a cenizas 20 aulas, toda la papelería y el material didáctico, dejando sin colegio a más de 1.500 alumnos. En un principio, se supuso que el fuego se había iniciado accidentalmente, pero las pericias realizadas por la Policía dieron como resultado que se trataba de un incendio intencional. (...) El comisario Pache informó que los tres sujetos -que se hallan detenidos e incomunicados, a disposición del juez- decidieron entrar a la madrugada para robar. “Desairados por no encontrar dinero ni elementos de valor -dijo el comisario-, tuvieron la idea de prender fuego al colegio, usando una antorcha casera que llevaban para orientarse mejor en la oscuridad.” (“Asaltan e incendian una escuela”, *Clarín*, 7-12-88)

Ese mismo año, una escuela de Malvinas Argentinas (CB) era atacada, destruyéndose sillas, mesas, mapas, ficheros con antecedentes de alumnos, artefactos de iluminación y armarios. Incluso, los delincuentes intentarían incendiar el edificio. No era, sin embargo, la primera vez que ocurría un hecho de esas características sino que, durante los años anteriores, la escuela ya había sufrido situaciones similares en reiteradas oportunidades.

“(…) ingresaron al establecimiento y destrozaron muebles, mapas, documentación, libros e intentaron incendiar el inmueble para luego darse a la fuga. El hecho ocurrió durante el largo fin de semana (...) [La escuela] alberga a unos 1.500 alumnos en los turnos mañana, tarde y noche, y según vecinos de la zona, no es la primera vez que sufre un ataque de esta naturaleza. Lo cierto es que la vandálica acción de los desconocidos (...) impidió que funcionaran cinco aulas, la cocina y otras dependencias. Sofía Romero y Luisa Gómez, porterías del establecimiento del turno tarde, dijeron a Clarín que “no es la primera vez que nos roban y ocasionan tanto daño sin sentido”. Recordaron que en los últimos años, además de roturas de vidrios, puertas y libros, “sustrajeron, consecutivamente, cuatro aparatos de teléfonos, de modo que

seguimos contando con una línea telefónica, pero ya no vale la pena instalar el aparato”. (“Atacan una escuela y dañan materiales”, *Clarín*, 17-08-88)

En otros casos, la destrucción de los bienes materiales de la escuela forma parte de actos de “travesura”, “diversión” o de “rebeldía” por parte del estudiantado. Entre esas situaciones se cuentan el estallido de bombas de estruendo, pirotecnia, gases lacrimógenos, pastillas de gamexane, etc. Situaciones que, muchas veces, ocasionan daños importantes a la escuela o dan por resultado personas heridas. En agosto de 1993, por ejemplo, alumnos de una escuela de Añatuya -Santiago del Estero- colocaban una bomba de estruendo en el baño del establecimiento, provocando la caída de mampostería y la rotura de los vidrios de varios ventanales.¹⁵³ Según señalaban las autoridades, se había tratado de una “broma” por parte de los jóvenes. Como una “picardía”, en una escuela de Chaco, en agosto de 2003 un grupo de alumnos arrojaba una granada de gas lacrimógeno en un aula, causando pánico entre los demás alumnos y docentes. Por el hecho, veinte jóvenes debían ser hospitalizados. Más aún,

“Dos alumnas, en la desesperación y al parecer al borde de la asfixia, se arrojaron desde el primer piso. Una de ellas permanece internada en observación, a 48 horas de los hechos. La granada no produjo un estallido ruidoso, pero invadió el salón de una nube blanca que originó un desbande de alumnos, no sólo del aula sino de todo el primer piso. “Nadie sabía qué pasaba”, relató un adolescente. “Los chicos corrían, lloraban, se agarraban la cara con las manos”. Los mismos docentes consideraron que “podría haber sido una tragedia porque las escaleras se abarrotaron y algunos alumnos rodaron por ellas”. (“Chaco: granada de gas en un colegio”, 29-8-03)

Según relataban los alumnos responsables del hecho, habían encontrado la granada de gas en la calle, en una esquina aledaña a la escuela, y habían aprovechado la oportunidad para boicotear un examen de Inglés, sin prever las posibles consecuencias.

Algunos de los momentos en los que suelen tener lugar con mayor frecuencia este tipo de episodios son los festejos por el Día del Estudiante y las celebraciones de fin de curso, conocidas en algunas escuelas como “Vueltas Olímpicas”. Un ejemplo del

¹⁵³“Chiste negro de los alumnos”, *Clarín*, 31-8-93.

primer caso encontramos, por ejemplo, en 1973, cuando alumnos de distintas escuelas públicas de varones de la Capital Federal atacaban una escuela de “señoritas” para que las alumnas salieran y festejaran junto a ellos el “Día de la primavera”.

“Como "grave atropello" calificó el rector de la Escuela Nacional N° 19, señor Alberto López Raffo, a la incursión que en la mañana del martes último realizó un grupo de 100 estudiantes pertenecientes a los colegios Hipólito Vieytes, Rawson y Mariano Moreno, contra las instalaciones de dicho establecimiento. Los jóvenes, profiriendo gritos y arrojando piedras, intentaron presionar a las 1.800 alumnas allí presentes para que abandonaran la Escuela "y los acompañaran a festejar la primavera a los bosques de Palermo", según expresaron. Esgrimiendo objetos contundentes, destrozaron cristales, ventanas y puertas, y al no obtener eco de parte de las alumnas dirigieron sus ataques contra el personal docente.” (“Agresión a un Colegio de Señoritas”, *Clarín*, 20-9-73)

Las “Vueltas Olímpicas” se repiten cada año en algunas escuelas, especialmente en aquellas que cuentan con un régimen preuniversitario tales como el Colegio Nacional de Buenos Aires, la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini y el Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE), pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires. Las “vueltas” son protagonizadas por los alumnos a punto de egresarse, si bien muchas veces se suman estudiantes de otros años. Se organizan en forma previa y en secreto, de modo que no se enteren las autoridades ya que están prohibidas, y se desarrollan en forma sorpresiva. Cuando llega el día y horario programado, al toque de una señal pactada, los alumnos salen rápidamente de sus aulas y comienzan a recorrer la escuela, cantando y gritando, arrojando agua, harina, huevos, etc. a su paso. Si bien muchas veces los festejos se desarrollan sin mayores inconvenientes, en otras oportunidades tienen por resultado alumnos heridos y graves destrozos. En ese sentido, por ejemplo, la “vuelta” en el Nacional Buenos Aires de 1992 terminaba con importantes destrozos, obligando a suspender por una semana las clases. En esa oportunidad, los estudiantes destruían los tanques de agua, cortaban cables, rompían vidrios y puertas y dejaban “materia fecal distribuida a mansalva”.¹⁵⁴ Una situación similar ocurría en el ILSE dos

¹⁵⁴“Fiesta y desborde en el Nacional Buenos Aires”, *Clarín*, 30-10-92.

años más tarde, dando lugar a 25 alumnos expulsados y siete detenidos. Los festejos habían incluido pastillas de gamexane, aceite sobre los pisos y grafitis contra los profesores en las paredes del establecimiento.¹⁵⁵ Registramos algunos casos, también, en otras escuelas además de las mencionadas. Algunos de ellos se destacan por su elevado nivel de violencia, tales como, por ejemplo, la “vuelta” de 1999 en una escuela de La Plata.

“Veinte jóvenes, las caras cubiertas con pasamontañas, entraron a la Escuela Media N° 33 de La Plata, rompieron vidrios, muebles y ensuciaron las aulas con huevos podridos y tomates. (...) los adolescentes saltaron una reja y accedieron a los amplios pasillos de la escuela. Algunos llevaban palos. Insultaron a los profesores, rompieron pizarrones, pupitres y sillas. Nadie los pudo calmar. Entonces decidieron llamar a la Policía. Cuando llegó el patrullero, los adolescentes escaparon.” (“La Plata: festejo violento”, *Clarín*, 21-7-99)

Otro festejo de fin de curso de características muy violentas se daba en una escuela pública de la provincia de Mendoza, en el año 1979. Alumnos de quinto año prendían fuego papeles en el interior de una de las aulas, provocando la casi total destrucción del edificio, al arder las llamas en los pisos de madera del edificio. Los cerca de 700 alumnos lograrían abandonar el edificio, mientras los bomberos sofocaban el siniestro.

Otros actos de “rebeldía” por parte del estudiantado se expresan a partir de la realización de escrituras o pintadas en las paredes de los establecimientos o la destrucción de insignias y símbolos patrios, por mencionar algunos de ellos. Hasta hace algunos años, este último tipo de hechos causaba una importante conmoción en la comunidad educativa, siendo severamente castigados por las autoridades escolares. En ese sentido, por ejemplo, en una escuela de Resistencia -Chaco-, nueve alumnos eran expulsados en el año 1990 por pintar con dibujos “ofensivos” los bustos de Sarmiento, Belgrano y Estrada. El caso daba lugar, incluso, a una investigación policial para encontrar a los responsables del hecho.

¹⁵⁵“Polémica por la expulsión de 25 alumnos tras un escándalo”, *Clarín*, 20-12-94.

“Presionados por la indignación de los 10.000 habitantes de la ciudad (y posteriormente de toda la provincia del Chaco) la investigación policial pudo determinar que los responsables de la pintada habían sido nueve alumnos varones del 5° año, 2° división. Al ser interrogados, los alumnos admitieron “haber entrado secretamente durante la noche con aerosoles, pinceles y baldes”, y cometer el agravio contra los bustos de los próceres ubicados en el hall central, patio y rectoría de la escuela.” (“Expulsión por pintar bustos de próceres”, *Clarín*, 5-5-90)

En otros casos, las acciones destructivas se inscriben en el contexto de una discusión o pelea. Tal es el caso de los enfrentamientos entre colegios, los cuales muchas veces terminan en el ataque de alguno de los establecimientos. En 1985, por ejemplo, durante un torneo deportivo, alumnos de dos escuelas técnicas de la provincia de Jujuy se enfrentaban, dando por resultado varios detenidos. Luego de ese hecho, los alumnos de una de las escuelas se dirigirían hacia la otra con el fin de atacarla, provocando algunos daños en ella.

“El incidente se generó en un principio en el interior del estadio de la Federación de Básquetbol, donde se disputaba la última jornada de Los sábados estudiantiles (...) Miles de alumnos colmaron las instalaciones del estadio cubierto, especialmente de la ENET de Palpalá y de la capital jujeña, y en un momento dado, luego de la decisión del jurado, se originó una gresca entre los más exaltados, motivo por el cual varios jóvenes fueron detenidos. Luego del incidente dentro del estadio, los alumnos de la ENET de Palpalá se dirigieron en masa hacia la sede de la ENET capitalina, donde cometieron otro tipo de desórdenes, llegando a dañar el establecimiento, pero la inmediata intervención del cuerpo de bomberos y efectivos de la Policía lograron controlar la situación”. (“Gresca entre alumnos de colegios jujeños”, *Clarín*, 16-9-85)

Finalmente, observamos otros casos en los que la acción destructiva se realiza como forma de manifestar rechazo frente a una sanción disciplinaria o a una calificación considerada injusta. En ese sentido, por ejemplo, en abril de 1980, un grupo de alumnos de una escuela de Rosario -Santa Fe- arrojaba nubes de gamexane, disconformes con una serie de medidas disciplinarias adoptadas por las autoridades del colegio.

“Los pequeños que sufrieron síntomas de ahogo debieron ser atendidos en centros asistenciales vecinos, ya que las emanaciones llegaron a producir a varios de ellos una intoxicación. El hecho, perpetrado por un grupo de jóvenes disconformes con ciertas medidas disciplinarias adoptadas por las autoridades del colegio, adquirió inusitadas derivaciones al producirse enfrentamientos entre padres con hijos afectados por el suceso y aquellos padres de los presuntos responsables.” (“Insólita actitud de estudiantes”, *Clarín*, 18-4-80)

En otros casos, la reacción adquiere un carácter individual, expresándose no ya como “rebeldía” sino como actos de “venganza”. Un caso de ese tipo tenía lugar, por ejemplo, en octubre de 2004, cuando un alumno de una escuela de Comodoro Rivadavia -Chubut- contrataba a tres jóvenes para que le quemaran el auto a una profesora por haberlo desaprobado en su materia.¹⁵⁶

En suma, como vimos, los hechos de “vandalismo” reúnen un conjunto variado de situaciones de diferente intensidad que, al igual que las restantes formas de violencia escolar, pueden convertirse en un problema muy grave, generando incluso grandes dificultades para continuar con la actividad escolar.

4.3.3 Presencia y empleo de armas

Como se observa en el **Cuadro 4**, la fuente nos permitió registrar 243 casos de violencia escolar en los que se emplearon, exhibieron y/o llevaron a la escuela distintos tipos de armas (categorías: “empleo de armas”, “amenazas c/armas” y “presencia de armas”). Si se tiene en cuenta el total de casos registrados (876), puede observarse que se trata de un porcentaje muy elevado (20,9%). Estos casos incluyen armas de fuego (42,5%), armas blancas -navajas, cuchillos, bisturíes, puñales, hojas de afeitar, manoplas de acero, etc.- (26,3%) y otros elementos utilizados como tales -granadas, botellas rotas, piedras, trinchetas, tijeras, etc.- (25,1%).¹⁵⁷

¹⁵⁶“Un alumno le hizo quemar el auto a una profesora”, *Clarín*, 26-10-04.

¹⁵⁷En el 6,1% de los casos restantes no contamos con el dato del tipo de arma.

El empleo, la presencia y la exhibición de armas en el ámbito escolar pueden responder a motivos y objetivos diferentes. Si bien en muchos casos el fin es, sin duda, herir o intimidar a otro/s, en otras oportunidades el motivo es la “curiosidad” o la “diversión” que despierta ver el arma, tomarla y/o “jugar” con ella. En esos contextos, muchas veces se producen accidentes.

En el primer caso -es decir, cuando el objetivo es agredir o intimidar a otro-, la utilización de armas puede tener como propósito dirimir un conflicto, cuyas causas van desde el robo de pertenencias hasta la rivalidad “por un/a chico/a” o el enfrentamiento entre grupos rivales.¹⁵⁸ En ese sentido, por ejemplo, en septiembre de 1990, un estudiante de una escuela de Francisco Solano (CB) asesinaba a otro dentro del aula, disparándole con un arma de fuego, en el contexto de una discusión por una de sus pertenencias.

“Un joven de 16 años mató a otro de 17, de dos balazos, porque le había comido su sándwich. Ocurrió el jueves pasado, a las siete de la tarde, en el aula (...). La discusión había empezado en el baño del colegio. Fueron gritos y manotazos perdidos. (...) Coria, en principio prefirió el refugio del aula y allí fue a recluirse. Vizcarra lo persiguió pero se encontró con la puerta cerrada. Nadie sabía que ese día los dos habían ido armados a clase. Vizcarra llevaba un cuchillo. Coria tenía un revólver escondido en la cintura. La patada rompió los vidrios y abrió la puerta. En la pelea arrastró los bancos. El ruido fue escuchado en aulas vecinas. Vizcarra desnudó el cuchillo y buscó el cuerpo de Coria. No era un experto en el manejo del arma. Coria sacó el revólver, un 22 corto, y disparó varias veces. Una bala se clavó entre ceja y ceja de su contrincante. La otra le encontró el tórax.” (“Un joven de 16 años mató a otro, en un colegio, por un sándwich”, *Clarín*, 22-9-90).

El conflicto desencadenante, en realidad, se vinculaba a un enfrentamiento previo: unos días antes, los jóvenes habían discutido en un baile por una cuestión “de polleras”. El caso llama la atención por dos hechos. Por un lado, porque aparece como “desmedido” en relación al motivo desencadenante (“un sándwich” o una pelea por una mujer). Por otro lado, porque muestra una situación escolar en la que dos estudiantes

¹⁵⁸Más adelante, analizaremos con mayor detalle los “motivos” desencadenantes de la violencia.

iban a la escuela armados. Desde nuestra perspectiva, ambos permiten suponer una profunda descomposición de los vínculos en la escuela. Descomposición cuyo marco probablemente fuera un contexto social sumamente degradado.¹⁵⁹

Ese mismo año, un alumno de una escuela de Quilmes (CB) baleaba a un compañero en la vereda del establecimiento por una deuda de dinero:

“Los alumnos de primer año B dicen que “desde hacía una semana Juan Manuel le debía 14 mil australes a Martín”. Este se los reclamaba siempre, pero aquel se negaba a devolvérselos. El lunes por la tarde, antes de entrar a la clase de gimnasia (...), Martín vio que Juan Manuel compraba una gaseosa en un quiosco frente al colegio. Al comprobar que tenía dinero, le reclamó la deuda. “Ahí Juan Manuel se dio vuelta furioso -dicen los compañeros que presenciaron la pelea-, lo empujó hasta la vereda, sacó el revólver y le disparó cuatro tiros. El primero no le salió.” ” (“Un chico de 12 años baleó a otro de 13 porque le debía 14 mil australes”, *Clarín*, 8-11-90)

En forma similar a los dos casos anteriores, en octubre de 1996, una alumna de una escuela de la ciudad de Salta lastimaba a una compañera con una sevillana al discutir “por una pulsera de plata”. El ataque ocurriría a la salida del colegio, ante un grupo de compañeros que actuaban como espectadores de la situación. Durante el ataque, la estudiante recibía cortes en el rostro y tres puntazos en el tórax. Ambas alumnas, de 16 años, vivían en un barrio empobrecido de la ciudad.¹⁶⁰ La estudiante agredida contaba al diario, además, que los hechos de violencia y la presencia de armas en su escuela iban más allá de su caso particular:

“Me comentaron que otra compañera de ella de primer año le había dado la sevillana un momento antes de que me pegara -señaló Jackie. Pero me enteré de que otros chicos sí llevan cadenas, porque entre grupos hay peleas”. (“Por una pulsera, una chica hirió a su amiga con una sevillana”, *Clarín*, 10-10-96)

¹⁵⁹La escuela -de jóvenes y adultos- se encontraba ubicada en una localidad muy empobrecida del Conurbano -Francisco Solano y recibía población obrera sobrante. En ese sentido, por ejemplo, el estudiante asesinado vivía en una casilla (piso de tierra y techo de chapas), junto a un arroyo.

¹⁶⁰La estudiante agredida vivía también en una casilla con piso de tierra, techo de chapa y paredes de ladrillos sin revocar.

En algunos casos, las agresiones fueron dirigidas hacia docentes o directivos (28 casos en total). En esas situaciones, por lo general, el motivo desencadenante es un conflicto originado en el desarrollo de la propia tarea escolar -una nota, una sanción, un reto, etc.- o en una “mala” relación dentro del aula. En ese sentido, por ejemplo, en octubre de 1991, un alumno de un colegio de la localidad de Junín -provincia de Buenos Aires- golpeaba con una barra de hierro a una profesora por haberle aplicado amonestaciones:

“Todo empezó el viernes pasado, cuando Diego, un alumno de 14 años que cursa el segundo año en Junín (...) amenazó y golpeó con una vara de hierro a Iorio de Andrada, su profesora de castellano de 45 años de edad. Le provocó traumatismo de cráneo y heridas cortantes. (...) El caso reabrió el debate sobre la disciplina en los colegios secundarios, ya que- según los primeros testimonios- el alumno responsabilizaba a esta profesora por una sanción de 5 amonestaciones que lo dejó libre. (...) En la mañana del viernes, Diego pasó por el despacho del rector, donde le dijeron que quedaba libre. Entonces concretó la amenaza: envolvió en papel de diario una vara de hierro arrancada de un pupitre y esperó el final de la clase de castellano, apartó a la profesora hacia un pasillo y la golpeó. Cuando otros alumnos vieron el ataque y a la profesora en el piso, con la cabeza sangrante, forcejearon con Diego y habrían desviado un segundo golpe de la vara de hierro, que podría haber matado a la mujer.” (“Estudios psiquiátricos al alumno que le pegó con un fierro a su profesora”, *Clarín*, 29-10-91)

Los profesores del colegio relataban que el chico no estudiaba, no tomaba apuntes y no participaba de las clases. En forma previa, había sido expulsado de otra escuela por problemas de conducta. Luego del ataque, el cuerpo de profesores del colegio reuniría más de 200 firmas en una solicitada publicada en el diario local, *La Verdad*, repudiando la agresión. El alumno finalmente sería expulsado de la escuela y enviado por orden judicial a realizar tratamiento psicológico. No obstante, en el marco del conflicto, se realizarían acusaciones cruzadas: algunos alumnos culpaban a la docente por “malos tratos” y humillaciones -“nos trataba de inútiles o tontos”- mientras que otros la defendían. A su vez, el episodio daría lugar a la denuncia de otros hechos

de violencia dentro de la escuela, mostrando que los conflictos no se limitaban al vínculo entre la docente y el alumno sino que, por el contrario, tenían lugar en el marco de un contexto institucional conflictivo más general. Al respecto, la docente agredida señalaba que en la escuela tenían lugar continuas agresiones entre los propios alumnos y que:

“(…) los docentes ya estamos acostumbrados a la indefensión en que vivimos, cada compañera mía tiene algo para contar: vidrios rotos, pedradas, pintadas con aerosol y gritos o amenazas cuando alguna “barrita” de adolescentes nos ve en un restaurante o una confitería”. (Ídem.)

Otro caso sumamente grave ocurría en el año 1994, cuando un alumno de una escuela confesional de Mar del Plata, ubicada en un barrio periférico de la ciudad, baleaba a su profesor de Dibujo Técnico en la puerta de su casa, luego que éste lo desaprobara en un examen. Una vez hospitalizado, el docente pasaría unos días en terapia intensiva, siendo operado en varias oportunidades. La causa sería calificada como “tentativa de homicidio con alevosía”. Una vez realizado el juicio, el joven recibiría una condena a 12 años prisión. Durante el procedimiento, también sería detenido un compañero de escuela, quien le había entregado el arma conociendo cuáles eran sus fines. De acuerdo a distintos testimonios, el estudiante mantenía continuos enfrentamientos con el docente, a quien acusaba de perseguirlo con sanciones disciplinarias e inasistencias “inventadas”.

“El estudiante esperó al profesor durante más de tres horas frente a su domicilio del barrio San José. Apenas lo vio llegar, apuntó su carabina calibre 22, y sin decir ni una palabra le pegó dos tiros en la cara. Según una versión, el muchacho habría tenido discusiones con el profesor.” (“Profesor baleado por un alumno”, *Clarín*, 26-10-94)

La nota periodística daba cuenta, a su vez, de una serie de elementos que configuraban el contexto del caso. Según sus compañeros de escuela, el alumno era un “chico muy reservado y para nada agresivo” pero con “muchos problemas familiares”. Se referían con ello a la detención de su padre, acusado de matar al hermano. Como

veremos a lo largo de este capítulo y en los siguientes, distintos hechos de violencia escolar se inscriben en un contexto de descomposición del vínculo familiar.

Como señalamos antes, la presencia de armas en las escuelas puede tener como propósito amenazar o agredir a otros, pero también puede ser producto del temor frente a un posible ataque. En ese sentido, algunos de los casos registrados se sitúan en contextos atravesados por permanentes hechos de violencia, en la calle o el barrio, tales como, por ejemplo, los ataques de patotas o los robos en los alrededores de la escuela. En un contexto de ese tipo, en abril de 1996, un estudiante de una escuela pública de Chubut iba con un revólver al colegio “para defenderse de una patota”.

“Con el argumento de que lo hizo para defenderse de una patota, un joven de 17 años fue al colegio con un revólver calibre 38, y terminó detenido por la Policía. (...) La directora de ese colegio, Adriana Di Sarli, explicó que una patota callejera amenaza a varios alumnos. “No justifico por eso que tenga un arma, pero lo comprendo”, dijo. (“Un chico iba con un revólver a un colegio”, *Clarín*, 18-4-96)

Según la directora, la “patota” estaba conformada por jóvenes de unos 20 años, quienes solían instalarse en la esquina de la escuela, amenazando y agrediendo al alumnado. Dos semanas antes, había atacado a piedrazos la casa de otro alumno del colegio. En ese momento, el estudiante había echado “a los patoteros a los tiros”.

En mayo de ese mismo año, un estudiante de una escuela nocturna de Trelew - provincia de Chubut- hería de un balazo a un compañero de banco en forma accidental. El joven, quien según sus docentes tenía una buena conducta en el colegio, había llevado el arma “para defenderse de las patotas a la salida de clase”. Confirmando esa versión, el estudiante herido sostenía que:

“El tiro fue absolutamente accidental. Mi compañero estaba manipulando el arma, que llevaba en la cintura, y se le escapó un tiro. No me quiso lastimar. No tuvo ninguna intención de lastimarme, además somos íntimos amigos y por eso nos sentamos juntos”. El director de la escuela agregaba: “Esta es la primera vez que ocurre algo así en esta escuela. Pero ya habíamos advertido a las autoridades sobre algunos peligros que

corren los alumnos cuando salen del colegio en horario nocturno”. (“Un chico hirió a otro de un tiro en el aula de una escuela de Trelew, *Clarín*, 9-5-96)

En el mismo sentido, el padre del alumno que había llevado el arma al colegio contaba que su almacén había sido asaltado 14 veces en menos de tres años y que las patotas, asentadas en los alrededores de su comercio, los molestaban permanentemente a él y a su hijo. Por su parte, el director de la escuela -a la que concurrían unos mil alumnos- había enviado, en forma previa, una carta a las autoridades policiales en la que señalaba la necesidad de darles más seguridad a los alumnos ante el constante robo de bicicletas y las agresiones que recibían al salir de la escuela. Los robos y las agresiones ocurrían especialmente al transitar, por la noche, los “barrios periféricos” cercanos a la escuela.

Un mes después, un estudiante de una escuela pública de Bariloche -provincia de Río Negro- llevaba un cuchillo de caza al colegio también para “defenderse” (“Armas en colegios de Bariloche”, *Clarín*, 1-6-96). Pocos días antes, en la misma escuela, se descubría a un alumno con una navaja en la mochila. A su vez, durante el mes anterior, otro alumno había sido baleado por una patota a la salida de clases. A partir de ese hecho, la Policía instalaría un sistema de vigilancia que “palpaba de armas” a aquellos alumnos que, según les “parecía”, podían llevar algún elemento sospechoso a la escuela. Incluso, algunos padres solicitaban que la policía “fichara” y controlara a los estudiantes que se vieran involucrados en “problemas”, para luego “ayudar” a la justicia.

Como señalamos antes, la presencia de armas en el ámbito escolar también puede tener como objeto su exhibición ante otros compañeros, por “curiosidad” o “diversión”. En ese sentido, por ejemplo, un alumno de una escuela pública de Rosario - Santa Fe- era detenido, en abril de 2010, por llevar un arma de fuego a la escuela y amenazar a un grupo de compañeras, en forma de “juego”.

“(…) el chico habló de un juego. Juró que no quería lastimar a nadie. (...) El padre de una alumna de 13 años, que se identificó como Rubén Gómez, denunció que “el chico desenfundó un arma y le gatilló dos veces en la cabeza a mi hija y otras tantas contra el cuerpo de otras dos amigas”. En la escuela aseguraron que el adolescente

cuenta con buenas calificaciones y no tiene antecedentes de mala conducta. (...) Los adolescentes declararon que incluso algunos se sacaron una foto.” (“Fue armado a la escuela y amenazó a compañeras, *Clarín*, 24-4-10)

En otra escuela de la provincia de Córdoba, un estudiante le disparaba, por accidente, a un compañero mientras jugaba con un revólver durante una clase de Historia. La bala entraría en el ojo derecho del alumno, quedando en estado grave. Uno de los compañeros que se encontraba en el aula en ese momento aseguraba que “no había broncas” entre los adolescentes y confirmaba que el disparo había sido accidental. No obstante, según diferentes testimonios, se trataba de una práctica habitual en la escuela. En ese sentido, la madre del joven herido relataba:

“Mi hijo no quería ir hoy al colegio. Él ya me había dicho que este chico, desde que llegó hace unos días, mostraba armas. Si hasta llevó una 38 a la clase de gimnasia. Los demás chicos también la vieron. Mi hijo me dijo “¿Sabés, mami? Tengo terror de que este pelotudo le pegue un tiro a alguien y vayamos todos presos”. (...) Él no pensaba que le podía pasar a él. Creía que tal vez podía herir a otros.” (“Se le escapa un tiro y balea a un compañero en el aula”, *Clarín*, 1-8-01)

La madre también señalaba que el problema de la violencia en la escuela no se circunscribía a ese episodio puntual. Al respecto, afirmaba: “no creo que este chico sea el único que lleve armas al colegio. Sé que hay pibes con droga y otras cosas.” (Ídem.).

Ese mismo año, en una escuela pública de Ciudad Evita -La Matanza (CB)- un alumno llevaba un revólver al colegio y disparaba, también accidentalmente, contra un compañero dentro del aula mientras le mostraba el arma.¹⁶¹ El joven herido finalmente perdería su ojo derecho y quedaría hemipléjico. Al presentarse en la comisaría, el estudiante contaría que había encontrado el arma en un descampado, camino al colegio, y que la había llevado para mostrársela a los otros chicos. Relataba, además, que, como un juego, se le había ocurrido mover la corredera del arma, momento en el que se había escapado el disparo. Si bien diferentes testimonios confirmaban que había sido un

¹⁶¹Notas: “Un alumno fue armado al colegio y terminó baleando a un compañero” (*Clarín*, 4-10-01), “El chico que baleó a otro se entregó y declaró ante el juez” (*Clarín*, 5-10-01), “Un joven baleado perdió un ojo y quedó hemipléjico” (*Clarín*, 11-10-01).

accidente, al igual que los casos anteriores, el episodio se inscribía en un contexto de violencia más general. Desde mayo de ese año, la escuela tenía custodia policial permanente por la violencia existente en la zona -conflictos por drogas, peleas entre bandas, etc. Según el subsecretario de Educación Bonaerense por ese entonces, Mario Oporto, la escuela se encontraba ubicada en una de las “zonas rojas del delito del Conurbano Bonaerense”. De hecho, un año antes, los alumnos aprendían a hacer “cuerpo a tierra” ante las súbitas ráfagas de disparos en el barrio y, muchos de ellos, dejaban de ir a la escuela por la inseguridad en la zona.¹⁶²

Los casos analizados anteriormente muestran que, en términos generales, las situaciones de violencia escolar en las que se emplean o exhiben armas suelen tener lugar sobre un trasfondo de violencia social más general (en la escuela, el barrio, la familia, etc.). En ese sentido, esos contextos sociales permiten comprender un conjunto de situaciones que adquieren un nivel de gravedad insospechado en relación a los motivos desencadenantes (una deuda, un chico/a, un juego, etc.).

4.3.4 Robos

Tal como vimos en el **Cuadro 4**, registramos 145 casos de robo (12,5% del total). Al igual que en los tipos anteriores, estas situaciones pueden presentar diferentes niveles de violencia. También pueden producir grandes dificultades para continuar con la actividad educativa, sea por la falta de elementos o material didáctico o por el temor que despiertan en la comunidad escolar. En determinados momentos, vinculados a períodos de crisis social, el periódico daba cuenta de “olas” sucesivas de asaltos a escuelas. En ese sentido, por ejemplo, durante el año 1980, se registraban 69 robos a escuelas -en su mayoría, públicas- del Gran Buenos Aires, primarias y secundarias, en un breve período de tiempo.

“La crónica diaria registra con frecuencia las noticias referidas a saqueos, destrozos y hasta incendios en establecimientos educacionales, especialmente de enseñanza primaria, ubicados en el Gran Buenos Aires. (...) En 46 de estas escuelas se

¹⁶²“No mandan a sus hijos a la escuela por la inseguridad”, *Clarín*, 26-04-01.

produjeron robos y hurtos: 20 fueron saqueadas con destrozos diversos y tres resultaron incendiadas. La acción de los vándalos se ve favorecida por el hecho de que -según lo informado oficialmente- la mayor parte de los colegios no tiene serenos y solo una proporción muy reducida dispone de un portero que hace las veces de guardián nocturno.” (“Saqueos en 69 escuelas”, *Clarín*, 3-10-80)

También en el año 1993 se registraron numerosos robos y daños a escuelas públicas, en este caso, del partido de Quilmes (CB). Si bien en un principio existían algunas sospechas en cuanto a su vinculación con el período electoral de ese año, finalmente sería detenido un grupo de jóvenes que robaba escuelas de la zona.

“El primero de los atentados se produjo el lunes 22 en la Escuela N° 23 de Bernal (partido de Quilmes), inaugurando el receso escolar. Era el tercer atentado que sufría en 15 días. Robaron banderas, un órgano del jardín de infantes y un equipo de audio. Quemaron láminas, dibujos infantiles y los guardapolvos que encontraron en los armarios. La Policía minimizó los hechos. Al día siguiente, le llegó el turno a la Escuela N° 42, del Barrio Parque Bernal. Robaron golosinas e incendiaron guardapolvos y cortinas. Ese mismo martes se registró otro ataque en la Escuela N° 6, también en Bernal. Los agresores juntaron los legajos y la papelería de la dirección y los quemaron en un baño. El último atentado fue cometido el 19 de julio en la Escuela N° 36, en Quilmes. Ya había sido atacada otras cuatro oportunidades”. (“Por qué atacan a las escuelas”, *Clarín*, 25-7-93)

Por la sucesión de robos en escuelas de la localidad, unos 250 docentes y padres realizarían un acto de repudio, convocado por instituciones vecinales, sindicatos y filiales locales de partidos políticos.

Al igual que en los casos de vandalismo, los robos frecuentes ocurren especialmente en escuelas ubicadas en barrios obreros pauperizados, lo que genera grandes dificultades para continuar con la labor escolar. En ese sentido, por ejemplo, una docente de una de las escuelas saqueadas comentaba: “Lo más triste es que se llevaron las provisiones de comestibles y 300 chicos humildes se quedaron

forzosamente sin comer”.¹⁶³ Se suma como problema, a su vez, el temor que despierta en la comunidad educativa la presencia cotidiana de este tipo de situaciones.¹⁶⁴

Otros tipos de robos observados con frecuencia son aquellos registrados contra alumnos y docentes en las cercanías de la escuela. Tales situaciones configuran, algunas veces, un contexto en el cual ir a la escuela puede convertirse en una actividad peligrosa. En ciertos casos, la situación se torna tan grave que los alumnos deciden dejar de asistir a clases. Incluso, algunas escuelas se ven forzadas a suspender durante un tiempo sus actividades. En ese sentido, por ejemplo, en el año 1986, una escuela de Mar del Plata dejaba de dictar clases de Educación Física debido a los continuos asaltos sufridos por sus estudiantes.

“Con motivo de una sucesión de asaltos registrados en Mar del Palta en perjuicio de numerosos alumnos, fueron suspendidas las clases de Educación Física en algunos cursos de la Escuela Nacional de Comercio Manuel Belgrano. (...) en un solo día se perpetraron ocho atracos, hecho que originó que las autoridades de la citada escuela convocaran a una reunión de padres que se celebró el pasado lunes. Se indicó que los alumnos son asaltados mediante amenazas con armas, que muchas veces ni siquiera son exhibidas, o utilizando tijeras y otros elementos similares por parte de otros adolescentes, quienes los despojan de camperas, zapatillas deportivas o buzos, cuando no del escaso dinero del que disponen.” (“Suspenden las clases por una ola de asaltos a alumnos”, *Clarín*, 22-5-86)

En julio de 1996, se daban a conocer algunos casos similares contra alumnos de varias escuelas ubicadas en Resistencia -Chaco. Allí, especialmente en los barrios periféricos de la ciudad, distintos grupos de jóvenes golpeaban y robaban a los estudiante, llegando incluso a exigirles el pago de un “peaje” para permitirles continuar su trayecto hacia la escuela.

¹⁶³En ese sentido, por ejemplo, la directora de una de las escuelas de Quilmes saqueada en varias oportunidades relataba que prácticamente no podía dormir “pensando en cómo iba a encontrar la escuela al día siguiente” (“Saques en 69 escuelas”, *Clarín*, 3-10-80).

¹⁶⁴“Por qué atacan a las escuelas”, *Clarín*, 25-7-93.

“En la Escuela de Nivel Secundario 37, a su vez, los porteros se vieron obligados a labrar un acta para trabajar exclusivamente puertas adentro, a raíz de que constantemente eran atacados con piedras desde el exterior. El colegio funciona en el barrio San Cayetano, un complejo de viviendas repletas de angostos pasillos y oscuridad, donde los alumnos suelen ser interceptados por patotas, que los golpean y les reclaman un pago periódico de un peso.” (“Las patotas vuelven a saquear las escuelas en Resistencia”, *Clarín*, 29-7-96)

También en ese contexto, los alumnos de otra escuela de la ciudad, ubicada en el barrio Güiraldes, relataban que debían “deshacerse de prendas de vestir, dinero y hasta bicicletas” para continuar su viaje hacia la escuela.¹⁶⁵ Por su parte, los docentes de una escuela técnica de la zona exigirían un “plus por seguridad” en el salario de los profesores del turno noche, luego que las patotas terminaran ingresando al patio de la escuela “con caballos para atropellar a docentes y alumnos”.¹⁶⁶

Estas situaciones dieron lugar, en algunos casos especialmente graves, al pedido por parte de las comunidades educativas de mayor vigilancia policial o la presencia de guardias en las escuelas e, incluso, a la creación de mecanismos sui generis de seguridad, tales como el programa “Senderos Seguros”.¹⁶⁷ En ese sentido, por ejemplo, un grupo de padres de una escuela pública de la Capital Federal decidía hacer “rondas” en los horarios de entrada y salida de la escuela, ya que varias alumnas habían sido asaltadas, con armas, en las inmediaciones de la escuela.¹⁶⁸ En otra escuela de la Ciudad, en el año 1996, el rector proponía contratar guardias de seguridad armados por los constantes robos en la zona.¹⁶⁹ Ese mismo año, cuatro escuelas del barrio de Flores - CABA- suspendían las clases y marchaban hacia la comisaría del barrio, reclamando mayor seguridad y la puesta en marcha de los “corredores seguros” ante los continuos robos a docentes y estudiantes.¹⁷⁰ Los vecinos relataban que, habitualmente, alumnos,

¹⁶⁵“Las patotas vuelven a saquear las escuelas en Resistencia”, *Clarín*, 29-7-96.

¹⁶⁶Ídem.

¹⁶⁷El programa "Senderos Seguros", organizado por la Dirección General de Políticas de Seguridad porteña, consiste en proteger los alrededores de los colegios indicando a los alumnos el camino por el que deben transitar, donde policías, comerciantes y vecinos vigilan que no sean víctimas de delitos.

¹⁶⁸“Alarma por una serie de asaltos a alumnas de un Liceo Nacional”, *Clarín*, 2-7-87.

¹⁶⁹“Quieren contratar guardias armados en el Mariano Acosta”, *Clarín*, 30-8-96.

¹⁷⁰“Escuelas salen a la calle por más seguridad”, *Clarín*, 24-10-96.

padres y docentes eran asaltados y golpeados en las proximidades de las escuelas del barrio.

Otra problemática observada son los robos de dinero o pertenencias entre alumnos. Veremos, en los próximos capítulos, que éste es un problema cotidiano en algunas escuelas. Estas situaciones, que incluyen el robo de dinero, útiles escolares, celulares, zapatillas, etc., muchas veces llevan a enfrentamientos mayores, especialmente graves. En ese sentido, por ejemplo, en una escuela del barrio de Caballito -CABA-, un padre denunciaba que algunos alumnos iban armados con revólveres a la escuela y robaban las pertenencias de sus compañeros.¹⁷¹ Además, amenazaban permanentemente a sus compañeros: “Desde hace mucho tiempo que ellos vienen con armas a la escuela y todos tenemos miedo. Además nos dicen que si hablamos, nos bajan a todos”, comentaban. Unas semanas antes, intentaban robarle las zapatillas a otro alumno, en la esquina del colegio. Otro caso similar ocurría durante 2004 en una escuela de San Luis, donde un padre denunciaba que algunos compañeros de su hijo le habían robado las zapatillas.¹⁷² En la ciudad de Unquillo -provincia de Córdoba-, un alumno abandonaba la escuela y, luego, ingresaba y asaltaba a dos de sus ex compañeros, apuntándolos con un arma y amenazándolos de muerte.¹⁷³ Les robaba una mochila, un celular, una campera y las zapatillas e, incluso, obligaba a uno de ellos a robar para él con un arma de juguete.

Algunos de los casos de robo registrados adquirieron un elevadísimo nivel de violencia. En ese sentido, por ejemplo, una escuela pública de Concordia -Entre Ríos- suspendía sus clases en el año 2004, luego que un joven asaltara a una docente con un cuchillo delante de sus alumnos durante una clase de Educación Física.¹⁷⁴ El hecho se sumaba a varios asaltos sufridos por la comunidad educativa en los alrededores de la escuela. Otro caso especialmente grave ocurría en una escuela privada del barrio de Pompeya -CABA-, cuando dos hombres armados ingresaban a robar durante el horario escolar.

¹⁷¹“Denuncian que hay chicos que van armados a una escuela secundaria”, *Clarín*, 25-5-99.

¹⁷²“Un padre golpeó a dos alumnos que amenazaron a su hijo”, *Clarín*, 27-10-04.

¹⁷³“Abandonó la escuela y volvió armado a robar”, *Clarín*, 3-5-07.

¹⁷⁴“Suspenden las clases en una escuela por una ola de asaltos”, *Clarín*, 10-6-4.

“En seguida, ambos sacaron sus armas, una pistola 9 milímetros y un revólver calibre 38. Así obligaron a tres docentes a que los llevaran a la Secretaría. Allí le pidieron a la directora que les diera el dinero que habían recaudado por el cobro de matrículas y cuotas. (...) Unos minutos después, uno de los hombres le abrió la puerta a un tercer cómplice, que con un revólver calibre 32 en la mano se dedicó a encerrar a las maestras en un aula.” (“Asaltan un colegio haciéndose pasar por padres de alumnos”, *Clarín*, 8-11-97)

Un año después, en una escuela del barrio de Mataderos -CABA- cuatro jóvenes ingresaban a robar armados con revólveres y una escopeta. Durante el hecho, golpeaban con “culatazos” en la cabeza a varios padres que intentaban resistirse al robo.¹⁷⁵

Las situaciones analizadas hasta aquí tienen, en mayor o menor medida, un impacto en los vínculos que se establecen en el ámbito escolar. En muchos de esos casos, la escuela deja de ser vista como un espacio seguro para sus miembros, generando un contexto de incertidumbre y temor en el cual resulta muy difícil continuar con la tarea escolar.

4.3.5 Amenazas

Las amenazas e intimidaciones son otras de las formas de violencia escolar más comunes, contando nuestro registro con 149 casos (categorías “amenazas” y “amenazas c/armas”), es decir, un 12,9% del total (véase **Cuadro 4**). Al igual que en el resto de los casos, las situaciones varían cualitativamente y presentan distintos niveles de gravedad. Las amenazas pueden provenir de otro miembro de la comunidad escolar, de un familiar, de grupos barriales, etc. Puede tratarse de un episodio puntual o, por el contrario, de una situación de hostigamiento sostenido en el tiempo. Si las amenazas se convierten en un problema cotidiano, puede imponerse un clima general de conflicto que dificulta en buena medida la actividad escolar. En ese sentido, por ejemplo, durante 1985, en una escuela de San Isidro CB) se superponían una serie de conflictos que daban lugar a un cuadro general de intimidación y amenazas entre el estudiantado.

¹⁷⁵“Mandaron a cuatro chicos a robar a colegio religioso”, *Clarín*, 15-10-98.

“Un pesado ambiente de temor, mezcla de indignación y perplejidad, conmociona a la comunidad escolar del Colegio Nacional de San Isidro intimidado por patotas bravas, llamados telefónicos anónimos y estudiantes golpeados por sus propios pares. (...) La comisión de padres, por su parte, denunció su preocupación por “el uso de drogas que, desgraciadamente, entra a minar a nuestra juventud”. (...) Todo parece indicar, por las pintadas dentro del colegio, que las patotas bien conocidas en la zona de San Isidro pretenden hacer pie en las escuelas secundarias.” (“Patotas en un colegio de San Isidro”, *Clarín*, 2-10-85)

Esa situación llevaba a que el ambiente escolar se tornara “inaguantable”, según el relato de los propios alumnos. Las constantes amenazas entre los estudiantes también eran denunciadas por la comisión de padres de la Asociación Cooperadora del colegio. Asimismo, los padres denunciaban que en la escuela reinaba un contexto generalizado de indisciplina que ponía en peligro a sus hijos. En ese sentido, daban como ejemplo un hecho ocurrido durante el Día del Estudiante, cuando un grupo de jóvenes había incendiado algunos bancos y los había arrojado desde el primer piso.

Otro caso en el que una escuela se encontraba amenazada por grupos barriales trascendía en marzo de 2008, en la provincia de Córdoba. La escuela era, además, atacada a “piedrazos” tres veces en menos de una semana. Como consecuencia de las constantes amenazas, un alumno dejaría de concurrir a la escuela.

“Trascendió extraoficialmente de fuentes policiales que entre los atacantes “hay ex alumnos que quieren arreglar algunas cuestiones con chicos que aún cursan en el Malanca. Los problemas surgidos en los bailes de cuarteto se disputan a la salida de la escuela”. Uno de los estudiantes de los cursos más altos les habría dicho a sus padres que no quería cursar más porque los patoteros lo buscaban a él. Otra versión indica que los ataques son consecuencia del anuncio del traslado de la villa de emergencia Santa Cecilia, ubicada a ocho cuadras del colegio. “Prometieron romper todo si los mudan, nosotros tenemos cursando muchos chicos de esta villa y son muy buenos”. (“Una patota atacó 3 veces una escuela de Córdoba”, *Clarín*, 11-3-8)

El impacto de las amenazas en la comunidad educativa varía en función del contexto escolar y social particular en el cual se desarrollan. Cuando el contexto escolar, barrial o familiar se ven atravesados cotidianamente por la violencia -violencia física, asesinatos, adicciones, abusos sexuales, etc.-, las amenazas se presentan como un peligro muy concreto y real. En esos casos, el temor y la desconfianza atraviesan las experiencias escolares de docentes y alumnos, llevando incluso, tal como muestra el ejemplo anterior, a la deserción escolar.¹⁷⁶

Otro ejemplo, que permite comprender el impacto de una amenaza en función del contexto social concreto en el que tiene lugar, es el cambio en la atención que recibirían las amenazas de muerte entre estudiantes a partir del caso de Carmen de Patagones, en octubre de 2004. Apenas dos semanas después de aquel hecho, en una escuela de La Plata -Bs. As.-, un alumno amenazaba a sus compañeros con “matarlos a todos”, dejando escrita una advertencia en un pupitre. La Directora confirmaba que existía, al respecto, una preocupación generalizada en el colegio.

“Cuando comenzaron los comentarios hubo conmoción entre los papás y los alumnos, aunque estoy segura que una cosa así no se puede concretar en este colegio. Estamos muy lejos de una réplica de lo ocurrido en Carmen de Patagones.” (“Conmoción en un colegio por un mensaje violento”, *Clarín*, 15-10-04)

Una situación similar ocurría, pocos días después, en una escuela privada de la Ciudad de Córdoba, a raíz de una carta enviada por un alumno a una compañera en la que la amenazaba de muerte a ella y a otras alumnas del curso.¹⁷⁷ En aquella carta, el alumno prometía que las asesinaría con el arma de su padre, un efectivo de la policía provincial. La amenaza remitía directamente a Carmen de Patagones ya que, en aquel caso, el alumno disparaba contra sus compañeros con el arma de su padre, un suboficial de la Prefectura Naval. La amenaza despertaría, entonces, una gran preocupación en la comunidad educativa del colegio.

¹⁷⁶En el capítulo 6 veremos que las amenazas funcionan como un elemento determinante en algunos casos de deserción escolar, especialmente en aquellas escuelas atravesadas por agudos procesos de descomposición social.

¹⁷⁷“Amenazas en una escuela”, *Clarín*, 30-10-04.

Como señalábamos antes, en algunos casos, las amenazas terminan dando lugar a agresiones físicas concretas. En una escuela de Mendoza, por ejemplo, un grupo de alumnas le pegaba a otra hasta desmayarla “por ser linda”, desfigurándole el rostro.¹⁷⁸ Este hecho se daba luego de reiteradas provocaciones desde principios del ciclo lectivo. De acuerdo al testimonio de otros estudiantes, la relación entre las alumnas era “complicada” y, cada vez que se cruzaban en el colegio, aparecían los insultos y las amenazas.

Docentes y directivos son también muchas veces víctimas de amenazas por parte de alumnos o familiares. En ese sentido, por ejemplo, en noviembre de 1991, una alumna de una escuela del barrio de Almagro -CABA- amenazaba de muerte a una profesora. Por el caso, la justicia iniciaría una causa bajo la carátula de “amenazas de muerte y daño” y decidiría internar a la alumna en un Instituto de Menores durante un tiempo.

“La alumna, Alejandra Peña, reaccionó violentamente insultando y amenazando a la profesora de literatura Beatriz Luque, luego de enterarse de que había perdido la condición de alumna regular por superar el límite de amonestaciones, como consecuencia de una sanción solicitada, precisamente, por esa docente. “Me las vas a pagar, por vos me echaron de la escuela”, le habría gritado Alejandra a Luque. Posteriormente, en las paredes de un pasillo interno del colegio aparecieron pintadas leyendas como “Muerte a Luque”, “Luque cuidate” y otra en la que la docente era calificada de lesbiana en términos groseros.” (“Denuncian que una alumna amenazó de muerte a una profesora y la internan”, *Clarín*, 28-11-91)

Registramos también otros casos en los que familiares de alumnos amenazan a docentes. Por ejemplo, en el año 2003, una directora de escuela de la provincia de La Pampa era amenazada por el padre de un alumno por haberlo expulsado.¹⁷⁹ El caso llevaría a la docente a requerir custodia policial durante varios meses en la puerta de su casa. Otro caso ocurría en una escuela de Orán, provincia de

¹⁷⁸“Por ser linda, tres chicas atacaron a una compañera y la desfiguraron”, *Clarín*, 2-10-10.

¹⁷⁹Un año después, la docente aparecería asesinada en su domicilio. Por los antecedentes, investigarían al estudiante y a su padre, si bien finalmente la justicia determinaría su inocencia. “Brutal asesinato de una maestra”, *Clarín*, 01-02-04.

Salta, en el año 2008. En ese momento, un hombre era detenido acusado de amenazar de muerte a una profesora de sus hijas.¹⁸⁰ Luego, a raíz de la detención de su padre, las alumnas agredirían físicamente a la docente.

En determinados momentos históricos, las amenazas cobraron un sentido estrictamente político. Tal como confirman otros registros -en particular, los archivos de la DIPBA-, durante los años 1974 y 1975 dirigentes estudiantiles y docentes con militancia política eran objeto de amenazas por parte de organizaciones paraestatales, particularmente, por la “Triple A” (“Alianza Anticomunista Argentina”). Amenazas que, muchas veces, se materializaban en secuestros y asesinatos. En un contexto de ese tipo, en noviembre de 1974, el diario publicaba una nota titulada “Persiste el clima intimidatorio en las escuelas” (8-11-74). Allí, el subjefe de la Policía Federal informaba sobre tres casos de secuestro contra estudiantes, uno en el Conurbano y otros dos en la Ciudad de Buenos Aires. Los secuestros tenían como objetivo enviar un mensaje intimidatorio a sus compañeros y docentes.

“(…) grupos armados no identificados secuestraron por algunas horas a tres escolares, liberándolos posteriormente sin que sufrieran daño alguno tras hacerlos portadores de amenazas dirigidas hacia sus maestros y superiores. (...) en todos los casos los secuestradores, antes de liberarlos, les manifestaron que informarían a sus maestros y directores que atentarían contra sus respectivas escuelas si no eran cerradas de inmediato.”

Durante los primeros años luego de la reapertura democrática de 1983, se extenderían nuevamente las amenazas contra dirigentes estudiantiles y militantes de los Centros de Estudiantes recién constituidos. Esto ocurría, precisamente, en las escuelas que comenzaban a formar sus agrupaciones estudiantiles, luego de estar prohibidas durante casi una década. En ese contexto, por ejemplo, los alumnos del Colegio Nacional N° 17 “Primera Junta”, de Capital Federal, denunciaban que su secretaria general era objeto de intimidaciones permanentes, por parte de personas

¹⁸⁰“Violencia escolar”, *Clarín*, 04-05-08.

desconocidas.¹⁸¹ La joven era seguida por varios hombres desde un automóvil. El Centro señalaba que, además, esos hechos no eran nuevos sino que, durante el año anterior, otros dirigentes estudiantiles de la escuela habían sido perseguidos e intimidados por desconocidos.

Otros tipos de amenazas, muy frecuentes, son las amenazas de bomba a establecimientos escolares, contando nuestro registro con 108 casos (9,3% del total).¹⁸² Éstas pueden tener un significado diferente según cuál sea el contexto histórico concreto. Si en determinados momentos, por ejemplo, el objetivo podía ser darle fuerza a un “paro” de actividades -forzando el cierre de los establecimientos-,¹⁸³ en otros, serían llevadas a cabo por estudiantes como una “broma” o “travesura”.¹⁸⁴ En algunos años, tales como 1985, 1989, 2005, 2006, 2007 y 2008, las amenazas de bomba se convirtieron en una suerte de “ola”, afectando a cientos de escuelas en un período corto de tiempo. En ciertas escuelas amenazadas repetidamente, se convirtieron en un serio problema dado que, al obligar a evacuar los edificios para su inspección policial, provocaban una permanente interrupción de la actividad escolar. En ese sentido, por ejemplo, en el año 2006, la División de Explosivos de la Policía bonaerense intervenía en más de 100 casos por llamados anónimos advirtiendo la instalación de bombas en escuelas -primarias y secundarias- de La Plata.¹⁸⁵ En uno de los casos, se descubría que los autores habían sido alumnos de la escuela amenazada. Por esos llamados, los alumnos habían perdido cerca de diez días de clases en pocas semanas. Ese mismo año, la escuela “Mariano Acosta”, ubicada en la Ciudad de Buenos Aires, recibía ocho amenazas de bomba en menos de un mes.¹⁸⁶ Al año siguiente, los alumnos y docentes

¹⁸¹“Una denuncia estudiantil”, 28-09-88.

¹⁸²Incluimos las amenazas de bomba entre los tipos de violencia escolar en tanto obligan al desalojo de los edificios escolares y a su inspección policial. En determinados contextos, la sucesión de amenazas pueden llevar a paralizar la actividad escolar así como a poner en peligro a la comunidad educativa. Por otra parte, como puede observarse en el Apéndice III, la cantidad de amenazas de bomba durante el período excede ampliamente la cantidad registrada por la fuente.

¹⁸³Durante el año 1974 se registraron una serie de amenazas de ese tipo.

¹⁸⁴El significado de esta forma de violencia será analizado cuando se examinen los motivos de la violencia escolar.

¹⁸⁵“Preocupación por falsas amenazas de bombas en escuelas”, *Clarín*, 23-8-06.

¹⁸⁶“Polémica porque hay seguridad privada en escuelas públicas”, *Clarín*, 14-10-06. La situación generada por las amenazas de bomba en la escuela llevó a que algunos alumnos y padres pidieran que no se hiciera lugar a la evacuación del establecimiento al momento de realizar las inspecciones.

del colegio “Carlos Pellegrini” eran evacuados unas 50 veces, en menos de dos meses, por la misma razón.¹⁸⁷

Por lo que pudimos ver hasta aquí, las amenazas son otra forma de violencia escolar que puede transformarse en un grave problema institucional, llevando incluso, en algunos casos, a interrumpir la tarea educativa y a generar temor en el seno de la comunidad escolar.

4.3.6 Otras formas de violencia

Además de los diferentes tipos de violencia escolar observados hasta aquí, registramos otras formas, entre las que se cuentan la violencia sexual (7,2%), la violencia simbólica (3,1%), la venta de drogas (1,5%), los secuestros o intentos de secuestro (1,3%), los “copamientos” (0,9%) y “otras” (2,7%) (véase **Cuadro 4**).

En relación a los hechos de violencia sexual, registramos 84 casos (7,2% del total), los cuales incluyen abusos sexuales, intentos de violación o relaciones sexuales en las que alguna de las personas involucradas se ve en una posición de humillación o de degradación personal. En su mayor parte, los abusos sexuales son cometidos por adultos. En algunos casos, se trata de delincuentes que aprovechan el recorrido de los alumnos por la calle, al ingreso o a la salida de la escuela. En ese sentido, por ejemplo, personal policial detenía a un hombre, en junio de 1969, por intentar abusar de alumnas de una escuela ubicada en Quilmes (CB) en, por lo menos, seis oportunidades.¹⁸⁸ En el año 1981, la policía buscaba en los barrios de Congreso y San Cristóbal -CABA- a un hombre que había atacado a varias alumnas de establecimientos educacionales de la zona.¹⁸⁹

En otros casos, los abusos son protagonizados por personal docente o auxiliar de la escuela, siendo éstas las situaciones más frecuentes. En buena parte de los hechos registrados, los abusos ocurrieron en un marco de violencia sexual sostenida en el

¹⁸⁷“Otra vez la crisis del Pellegrini llegó al Rectorado de la UBA”, *Clarín*, 3-11-07. Al igual que en el caso anterior, los alumnos solicitaban que no se realizaran más evacuaciones para proceder a las inspecciones dado que paralizaban la tarea escolar.

¹⁸⁸“Merodeador: acechaba a las alumnas de una escuela”, *Clarín*, 23-6-69.

¹⁸⁹“Buscan a un sátiro en la zona de Congreso”, *Clarín*, 7-10-80.

tiempo, contra uno o varios alumnos. En ese sentido, por ejemplo, un docente de Educación Física de una escuela de Villa María -Córdoba- era condenado, en abril de 1980, a 21 años de prisión por catorce denuncias de violaciones reiteradas a sus alumnos.¹⁹⁰ El caso tenía un grave antecedente, doce años antes, ya que en ese entonces el docente había sido imputado y sobreseído por abuso deshonesto. Otro caso era denunciado en abril de 1996, en una escuela técnica pública de Rosario -provincia de Santa Fe. En ese momento, un docente de Mecanografía era acusado por “abuso deshonesto” contra sus alumnos y alumnas.¹⁹¹ Los cargos se basaban en el reiterado pedido del profesor para que los estudiantes “se desprendieran la camisa hasta el tercer botón, aduciendo que en el aula hacía mucho calor”. Otra alumna relataba que, en una ocasión, el profesor la había “manoseado”. También denunciaban que el docente los hacía pasar “por un espacio muy reducido en el aula, tocándonos necesariamente con él” o que “tiraba la birome al piso para agacharse a buscarla y mirarle las piernas a las chicas”. Ese mismo año, el rector de una escuela de Avellaneda (CB) era detenido, acusado de abusar de tres alumnas.¹⁹² En el año 2004, una joven denunciaba que, desde los 14 años hasta su egreso del secundario, un sacerdote, “prefecto de disciplina” de la escuela a la que asistía, la había violado en forma reiterada.¹⁹³ La joven relataba que, producto de las violaciones, había quedado embarazada y aseguraba que no había sido ella la única víctima del párroco.

Otros casos registrados se vinculan a la producción de pornografía, utilizando a alumnos para tales fines. En ese sentido, por ejemplo, en el año 2005, detenían a un profesor por producir pornografía infantil. El hombre había sido identificado en España, desde donde se había solicitado una investigación ya que sospechaban que formaba parte de una cadena internacional de pedofilia. Se creía, además, que captaba a los niños y adolescentes en las escuelas en las que trabajaba.

“En el barrio nadie sabe de dónde salían los chicos, ya que no eran de la zona. Una sospecha bastante firme era que el profesor los conocía en el colegio y luego los atraía a su casa, ya que según fuentes del caso se le detectaron e-mails encabezados con

¹⁹⁰“Profesor condenado”, *Clarín*, 19-4-80.

¹⁹¹“Acusaron a un profesor de abuso deshonesto”, *Clarín*, 112-4-96.

¹⁹²“Detienen al rector de un colegio acusado de abusar de tres alumnas”, *Clarín*, 12-11-96.

¹⁹³“Denunció que la violó un sacerdote”, *Clarín*, 20-9-04.

el texto: "Hola ex profe"”. (“Detienen a un profesor que producía pornografía infantil”, *Clarín*, 24-2-05)

El docente daba clases a estudiantes de primaria y secundaria en un colegio religioso de Merlo (CB). Según fuentes de la investigación, llevaba a los alumnos a su casa con la excusa de darles caramelos, cigarrillos o dinero.

Otro caso salía a la luz en mayo de 2007, cuando la justicia investigaba a tres profesores de una escuela pública de Escobar (CB) por participar en la filmación de videos sexuales en los que participaban alumnas de los últimos años.¹⁹⁴ Las filmaciones habían comenzado dos años antes. En ese contexto, los docentes serían denunciados por “promoción de pornografía, corrupción de menores y abuso de poder”. Los investigadores sospechaban que el material pornográfico se comercializaba en sitios de Internet.

Si bien en menor proporción, otros casos de violencia sexual tuvieron por protagonistas a alumnos. Este fue el caso en una escuela agrotécnica de Casilda -Santa Fe-, con régimen de pupilaje, en abril de 1978. En aquel momento, los padres de un grupo de alumnos denunciaban que sus hijos habían sido abusados por alumnos mayores, en una especie de “bautismo” de ingreso al establecimiento.

“(…) de acuerdo a las primeras indagaciones, en la noche del 14 de marzo, alumnos del 2º y 3er. año se introdujeron en el dormitorio de los recientemente ingresados al primer año, obligándolos a realizar individualmente actos impúdicos sobre sí mismos, como forma de festejar su ingreso a la carrera que se cursa en dicho establecimiento. El mismo, que dicho sea de paso, podría tomarse como un “bautismo original” consistía en un acto individual y colectivo.” (“Corrupción en una escuela de Casilda”, *Clarín*, 3-4-78)

Según los testimonios, uno de los alumnos agredidos también había sido violado por los estudiantes. Otro caso se registraba en 1998, cuando dos alumnos de 5º año de una escuela pública de Florencio Varela (CB) abusaban sexualmente de otro estudiante de 1º año en las cercanías de la escuela.

¹⁹⁴“Estalló un escándalo sexual entre profesores y alumnas en una escuela”, *Clarín*, 25-5-7.

“(…) los dos muchachos se cruzaron -aparentemente en forma casual- en una calle con el chico. “Ahí nomás le pegaron con un fierro en la cabeza”, informaron las fuentes consultadas. Luego ambos obligaron al chico a entrar en una obra en construcción. Y allí lo violaron.” (“Dos chicos de 17 años violaron a otro de 14”, *Clarín*, 2-6-98)

Con respecto a las formas simbólicas de la violencia escolar -insultos, burlas, humillaciones, hostigamiento, etc.-, registramos una baja cantidad de casos en relación a los demás tipos (3,1% del total). No obstante, tal como señalamos antes, posiblemente sea ésta una forma de violencia mucho más extendida en el ámbito escolar, que escapa a los límites de la fuente empleada. La violencia simbólica, sostenida en el tiempo, puede tener un impacto muy profundo en las emociones de los sujetos. El denominado “bullying” o “acoso escolar”, al tener lugar en uno de los ámbitos de socialización más importantes para los adolescentes y jóvenes, además de generar un gran sufrimiento puede dar lugar a situaciones de violencia especialmente graves. Uno de los casos más críticos ocurrió en el año 2000, en una escuela de Rafael Calzada (CB). En aquel momento, un alumno disparaba contra sus compañeros de escuela, asesinando a uno de ellos, luego de sufrir constantes burlas durante un largo tiempo.

““Me voy a hacer respetar”, gritó Javier Romero. Alto, flaco y retraído, el chico, de 19 años, al que llamaban “Pantriste”, se paró ayer al mediodía en la vereda del colegio, en Rafael Calzada, sacó un arma de la mochila y comenzó a disparar contra sus compañeros de curso. (...) Sus compañeros dijeron que habla poco y que camina arrastrando los pies, que tiene aspecto desgarrado y que por eso lo bautizaron con el apodo de “Pantriste”, como el personaje -un chico tímido y débil- de la última película de dibujos animados de Manuel García Ferré.” (“Cansado de las bromas, baleó a dos compañeros de escuela”, 5-8-00)

Una compañera del joven relataba que en la escuela “lo cargaban mucho”, “porque era medio raro”. El joven vivía en uno de los barrios más empobrecidos de la

zona, su padre había muerto a principios de año y se encontraba bajo tratamiento psicológico.

En algunos casos, las situaciones de “acoso escolar” llevan al retraimiento de los estudiantes y/o dan paso a prácticas autodestructivas.¹⁹⁵ En ese sentido, por ejemplo, en octubre de 2007 se conocía el caso de un estudiante de una escuela secundaria de Córdoba que llevaba más de un año sin salir de su casa, producto del hostigamiento que había sufrido en la escuela. El chico relataba:

“Al único lugar que voy es a Tribunales, me subo a un remis y voy a Río Cuarto. Después me busca y me trae. Ni el colectivo tomo, para no ver a nadie del pueblo. No los quiero ver. Lo que me pasó no fue de un día para el otro, las burlas eran muy seguidas, les hacía gracia mi postura medio encorvada; cuando formaban grupos en el recreo y yo me acercaba, ellos se apartaban, no me podía insertar... fue la suma de todas las cosas”. (“Lo hostigaban en clase y se recluyó en su casa: lleva 16 meses sin salir”, *Clarín*, 7-10-07)

También contaba que en la escuela era golpeado: “Mis compañeros agarraban mi mochila de fútbol y cuando yo la quería recuperar, me pegaban”. Y, agregaba: “No soy violento. Pero se me cruzó hacerle algo a alguien, a los líderes. Los tenía entre ceja y ceja. Ya no. Sabía que si los veía les podría haber hecho algo. Pero preferí dañarme yo y no a ellos.” Un año antes, una mujer lo encontraba en un terreno baldío con un arma en la mano e impedía que se quitara la vida.

En algunos casos, la violencia simbólica involucra a docentes y alumnos. En ese sentido, por ejemplo, una madre realizaba una denuncia ante el INADI ya que un profesor lo hostigaba y humillaba permanentemente. De acuerdo al testimonio de la mujer, el docente le decía cosas tales como que era un “enano de mierda” y que no servía “para nada” y que le iba a pegar con un martillo en la cabeza “para dejarlo más enano”.¹⁹⁶ El hecho culminaría con una situación de violencia muy grave, cuando el docente tomaba por el cuello a la mujer al ir a reclamar por su hijo. A la inversa,

¹⁹⁵En los últimos años, se dieron a conocer algunos casos de suicidio de jóvenes que eran acosados en la escuela. Véase: “Tenía 12 años, se suicidó y ahora su familia apunta al colegio”, *Clarín*, 4-4-12; “Investigan si un chico de 14 años se suicidó por bullying”, *Clarín*, 29-5-13.

¹⁹⁶“Agresiones de un profesor”, *Clarín*, 30-8-10.

algunos casos muestran que también los docentes son víctimas de las burlas por parte de los alumnos. Uno de los casos más resonantes ocurría en una escuela de Lomas de Zamora, en julio de 2008, donde los alumnos filmaban con un celular el momento en el que le prendían fuego el cabello a una profesora de Inglés y subían el video a Internet.¹⁹⁷ Una situación similar tenía lugar, ese mismo año, en una escuela del barrio porteño de Caballito.¹⁹⁸ Estos últimos dos casos tendrían un fuerte impacto en los medios de comunicación, agregando un problema adicional dada su exhibición ante miles de personas.¹⁹⁹

Finalmente, las demás formas de violencia escolar observadas reunieron porcentajes muy inferiores al resto. Por tal razón, solo realizaremos unos breves comentarios respecto a ellas. Los casos de venta de drogas, en su mayoría, se registraron fuera de la escuela, en la puerta o en sus alrededores. Algunas veces, los traficantes creaban un mercado vinculado a la venta de estupefacientes al alumnado de un determinado colegio o de varios en una misma zona. En cuanto a los secuestros o intentos de secuestro, los casos para los que contamos con información se encontraban relacionados, fundamentalmente, a hechos de represión y persecución política durante las décadas del setenta y del ochenta. Finalmente, los “copamientos” o “invasiones” a escuelas también se registraron, en su mayoría, durante la década del setenta. En general, consistían en el ingreso de cientos de alumnos varones a escuelas de mujeres - en grupos de hasta cien estudiantes-, como forma de diversión. También podían ocurrir en el contexto de una pelea o de la rivalidad entre diferentes escuelas.

Hasta aquí, dimos cuenta de una serie de aspectos generales sobre las diferentes formas de violencia escolar observadas. En el próximo apartado, analizaremos quiénes son sus protagonistas y los motivos que se encuentran detrás de cada una de ellas.

¹⁹⁷“Le queman en clase el pelo a una profesora y lo filman”, *Clarín*, 9-7-08.

¹⁹⁸“Un video muestra las agresiones y burlas de un alumno a su profesora”, *Clarín*, 2-7-08.

¹⁹⁹Otra forma de violencia ejercida a través de internet es actualmente conocida como “cyberbullying”. En esos casos, los estudiantes utilizan las redes sociales para acosar o humillar a otros. En ese sentido, por ejemplo, en el año 2007 se daba a conocer un conflicto en una escuela de Córdoba por un “blog” bautizado “Los tontos del ABC”, en el que un alumno subía fotos de compañeros a los que consideraba “inferiores” (“Estallidos de violencia en escuelas”, *Clarín*, 7-10-07).

4.4 Protagonistas y motivos de la violencia escolar

En su mayor parte, las situaciones analizadas antes fueron protagonizadas por alumnos (**Cuadros 5 y 6**), si bien, tal como veremos más adelante, esa participación varió en función de las diferentes formas de violencia. Tal protagonismo del alumnado se verifica tanto entre quienes ejercen la violencia (“agresores”) como entre sus “víctimas”. Asimismo, los enfrentamientos más comunes son, precisamente, aquellos que se establecen entre alumnos (21%) (véase **Cuadro 7** en Apéndice I).

Cuadro 5. Violencia escolar: “agresores” (Argentina, 1969-2010)

Agresores	Frecuencias	Porcentajes
Alumnos	340	36,1%
Delincuentes	94	10,0%
Docentes	43	4,6%
"Patotas"	35	3,7%
Familiares	29	3,1%
Directivos	24	2,5%
Personal no docente	16	1,7%
Otros (1)	52	5,5%
Sin dato (2)	310	32,9%
Total	943	100%

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Notas: El total representado por el cuadro no coincide con el total de casos registrados (876) dado que, en algunos de ellos, pueden identificarse distintos agresores. (1) La categoría “otros” agrupa a diferentes sujetos tales como, por ejemplo, vecinos de la escuela, amigos de los estudiantes, fuerzas policiales o militares, etc. (2) La cantidad de casos “sin dato” es muy elevada, especialmente por los hechos de robo y vandalismo que ocurren fuera del horario escolar, en los cuales se desconoce la identidad de sus autores.

Como muestra el **Cuadro 5**, en el 36,1% de los casos los agresores fueron alumnos, seguidos en importancia por la participación de delincuentes (10%) y, en un lugar ya más lejano, docentes (4,6%), “patotas” (3,7%), familiares (3,1%), directivos (2,5%) y personal no docente (1,7%). No obstante, como señalamos antes, este protagonismo del alumnado se ve modificado en función de las diferentes formas de violencia escolar (véanse **Cuadros 8 y 9** en Apéndice I). En ese sentido, mientras que los alumnos participan como agresores en la mayor parte de los casos de violencia física (56,5%), vandalismo (39,9%), empleo de armas (60,6%), amenazas (30,8%), violencia simbólica (50%), exhibición/presencia de armas (77,8%) y “copamientos” (72,7%), no ocurre lo mismo con las formas restantes. En el caso de los robos, las amenazas con armas y la venta de drogas, los autores fueron, en su mayor parte, delincuentes (39,7%, 43,1% y 66,8%, respectivamente). En relación a los casos de violencia sexual, en su mayoría fueron cometidos por docentes (38,9%). Por otra parte, la participación de estos últimos como agresores en los demás tipos de violencia es muy inferior a la del resto. Lo mismo ocurre con los directivos y el personal no docente, los cuales reúnen porcentajes muy bajos en términos generales.

Tal como muestra el **Cuadro 6**, los alumnos también figuran entre las “víctimas” más frecuentes de la violencia escolar (60,6%). Ese alto porcentaje mostraría que los estudiantes sufren la violencia en una medida muy superior al resto de los miembros de la comunidad educativa. A su vez, a diferencia de lo que ocurría en el caso anterior, los alumnos son víctimas con mayor frecuencia en todos los tipos de violencia escolar observados (véase **Cuadro 9** en Apéndice I). Por su parte, los docentes también resultan víctimas de la violencia en un porcentaje sustantivo (14,1%) -si bien muy inferior al correspondiente a los alumnos-, seguidos por los directivos (8,3%) y el personal no docente (7,9%).

Cuadro 6. Violencia escolar: “víctimas” (Argentina, 1969-2010)

Víctimas	Frecuencias	Porcentajes
Alumnos	499	60,6%
Docentes	116	14,1%

Directivos	68	8,3%
Personal No docente	65	7,9%
Familiares	16	1,9%
Otros	16	1,9%
Sin dato	44	5,3%
Total	824	100%

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Notas: El total representado por el cuadro no coincide con el total de casos registrados (876) dado que, en muchos de ellos, las agresiones se dirigieron contra bienes materiales o instalaciones. En otros casos, pudo identificarse más de una “víctima”.

Ahora bien, para comprender el significado real de estas cifras resulta importante cotejarlas con la presencia relativa de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Si comparamos los hechos de violencia protagonizados por alumnos y docentes (tomando los valores correspondientes a los primeros y los últimos siete años del período), observamos que ambos se posicionaron como agresores en una medida equivalente a su participación relativa en el sistema (**Cuadro 10**).

Cuadro 10. Participación relativa de alumnos/docentes en el nivel medio y en los hechos de violencia (“agresores”)

Etapas	% docentes	% alumnos	% agresores (docentes)	% agresores (alumnos)
1969-1975	11,8	88,2	9,09	90,91
2004-2010	4,6	95,4	5,91	94,09

Fuente: Elaboración propia en base a *Clarín* y datos estadísticos del Ministerio de Educación.

Si observamos la participación relativa de alumnos y docentes como víctimas de la violencia, vemos, en cambio, que los segundos registran porcentajes mayores en relación a su participación relativa en el sistema (**Cuadro 11**). Durante la última etapa,

los docentes fueron victimizados en una proporción casi tres veces superior a su peso relativo en el sistema educativo (12,84% de los hechos de violencia sobre una participación del 4,6%). Tal fenómeno indica que, en términos relativos a su presencia en el ámbito escolar, los docentes son víctimas de la violencia en mayor medida que los alumnos.

Cuadro 11. Participación relativa de alumnos/docentes en el nivel medio y en los hechos de violencia (“víctimas”)

Etapa	% docentes	% alumnos	% víctimas (docentes)	% víctimas (alumnos)
1969-1975	11,8	88,2	15,38	84,62
2004-2010	4,6	95,4	12,84	87,16

Fuente: Elaboración propia en base a Clarín y datos estadísticos del Ministerio de Educación.

Al observar las formas de violencia en el caso de cada uno de los agentes escolares, encontramos algunas diferencias sustantivas (**Cuadros 12 y 13**). Mientras que en el caso de los alumnos y los familiares, la violencia física predomina (29,5% y 48,6% respectivamente), en el caso del personal docente, no docente y directivo se destacan los abusos sexuales (66%, 33,3% y 62,1%).²⁰⁰ En el caso de los alumnos, también figuran entre las formas más importantes el empleo de armas (25,9%) y los hechos de vandalismo (16,6%).²⁰¹

²⁰⁰ Posiblemente, estos elevados porcentajes se encuentren determinados por el subregistro de la fuente de otras formas de violencia de menor gravedad.

²⁰¹ Los porcentajes restantes en el caso de los docentes, no docentes, directivos y familiares dan cuenta de valores totales muy bajos.

Cuadro 12. Protagonistas (“agresores”) de la violencia según tipo de hecho. Porcentajes (Argentina, 1969-2010)

	Alumnos	Docentes	Directivos	Personal No docente	Familiares
Violencia física	29,5	10,0	6,9	11,1	48,6
Vandalismo	16,6	0,0	6,9	11,1	5,4
Empleo de armas	25,9	4,0	0,0	16,7	10,8
Robos	0,9	0,0	0,0	0,0	5,4
Amenazas	7,3	4,0	20,7	11,1	8,1
Violencia sexual	2,7	66,0	62,1	33,3	0,0
Amenazas c/armas	3,6	2,0	3,4	11,1	8,1
Violencia simbólica	5,0	10,0	0,0	0,0	8,1
Exhibición/Presencia de armas	6,3	2,0	0,0	0,0	0,0
Venta de drogas	0,5	2,0	0,0	5,6	0,0
Secuestro/Intento secuestro	0,0	0,0	0,0	0,0	5,4
“Copamiento”	1,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	100,0 n=441	100,0 n=50	100,0 n=29	100,0 n=18	100,0 n=37

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

En relación a las formas de victimización, mientras que alumnos, docentes y familiares registran con mayor frecuencia agresiones físicas (24,8%, 23,2% y 29,2%, respectivamente), directivos y personal no docente son en la mayoría de los casos

víctimas de hechos de “vandalismo” (22,8% y 20,3%) (**Cuadro 13**).²⁰² En el caso de los alumnos, le siguen en importancia las agresiones con armas (22%), los ataques sexuales (12,9%) y las amenazas (12,1%). Por su parte, entre las formas más comunes de violencia hacia los docentes se encuentran las amenazas (19,6%), los hechos de vandalismo (15,9%) y las agresiones con armas (15,9%).²⁰³

Cuadro 13. Víctimas de la violencia según tipo de hecho. Porcentajes (Argentina, 1969-2010)

	Alumnos	Docentes	Directivos	Personal No Docente	Familiares
Violencia física	24,8	23,2	19,3	13,6	29,2
Vandalismo	3,8	15,9	22,8	20,3	0,0
Empleo de armas	22,0	15,9	17,5	18,6	16,7
Robos	6,9	5,8	8,8	16,9	16,7
Amenazas	12,1	19,6	14,0	8,5	16,7
Violencia sexual	12,9	2,2	1,8	1,7	0,0
Amenazas c/armas	6,3	6,5	10,5	15,3	16,7
Violencia simbólica	4,6	8,0	3,5	0,0	4,2
Venta de drogas	2,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Secuestro/Intento de secuestro	2,5	0,0	0,0	0,0	0,0
“Copamiento”	1,3	2,9	1,8	5,1	0,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

²⁰²Recordemos que la categoría “vandalismo” incluye un conjunto de situaciones en las que se destruyen bienes materiales o en las que se arrojan elementos peligrosos tales como pastillas de gamexane, gases lacrimógenos, bombas de estruendo o pirotecnia.

²⁰³Los porcentajes restantes en el caso de los no docentes, directivos y familiares dan cuenta de valores totales muy bajos.

	n=605	n=138	n=57	n=59	n=24
--	-------	-------	------	------	------

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Cabe destacar que en una importante cantidad de casos (292), las agresiones no fueron dirigidas hacia otras personas sino contra bienes y/o edificios escolares. Se trata de un dato relevante ya que indica que la escuela no es necesariamente un espacio cuya significatividad social impida los ataques. Incluso, en algunos casos observados, su destrucción se convierte en el objetivo concreto de las agresiones.

Si analizamos ahora la participación en los hechos de violencia escolar de acuerdo al sexo de sus protagonistas, observamos que varones y mujeres son victimizados en similar medida (38,5% y 38%, respectivamente) (**Cuadro 14**). Sin embargo, tal como muestra el **Cuadro 15**, no ocurre lo mismo en relación a quienes ejercen actos de violencia, siendo los agresores en su mayor parte varones (48,3% varones y 12% mujeres).

Cuadro 14. “Víctimas” por sexo (Argentina, 1969-2010)

Sexo	Víctimas
Varón	38,5%
Mujer	38%
Sin dato	23,5%
Total	100% n=627

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: El total representado por el cuadro no coincide con el total de casos general (876) dado que, en algunos de ellos, participaron varones y mujeres, mientras que en otros no fueron dirigidos contra personas.

Cuadro 15. “Agresores” por sexo (Argentina, 1969-2010)

Sexo	Agresores
Varón	48,4%
Mujer	12%
Sin dato	39,6%
Total	100% n=908

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: El total representado por el cuadro no coincide con el total de casos general (876) dado que, en algunos de ellos, participaron varones y mujeres.

Si analizamos la participación de los alumnos según el momento escolar en el que se encuentran, observamos una mayor incidencia en los primeros años del secundario.²⁰⁴ Este hecho puede expresar dos fenómenos, al mismo tiempo. Por un lado, el desgranamiento del nivel lleva a que los alumnos vayan desertando progresivamente del sistema, siendo mucho menor la cantidad de estudiantes en los últimos años con respecto a los primeros. No obstante, también deben considerarse las dificultades propias del ingreso al secundario, tales como, por ejemplo, la falta de lazos con compañeros nuevos o las dificultades que impone un régimen escolar muy distinto al del primario.

Cuadro 16. Alumnos “agresores” y “víctimas” por año de estudio (Argentina, 1969-2010)

Año de estudio	Agresores	Víctimas
1°	12,7%	9,8%

²⁰⁴Dado que en el transcurso del período bajo estudio se sucedieron distintas reformas educativas que modificaron la estructura del nivel medio, utilizamos el patrón tradicional de cinco años -o seis, en las escuelas técnicas. De ese modo, 8° y 9° año de la EGB3, por ejemplo, fueron re-categorizados como 1° y 2° año, respectivamente.

2°	7,4%	7,2%
3°	7,4%	3,7%
4°	2,7%	2,2%
5°	7,4%	2,4%
6°	0%	0,6%
Sin dato	62,4%	74,2%
Total	100 (n= 364)	100 (n= 543)

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: El total representado por el cuadro no corresponde al total de casos en los que participaron alumnos (340 como “agresores” y 499 como “víctimas”) dado que, en algunos de ellos, se vieron involucrados estudiantes de distintos años de estudio. Por otro lado, el porcentaje de “agresores” correspondiente a 5° año se explica, en buena medida, por los festejos de fin de curso, los cuales, en los casos tomados en consideración, asumieron importantes niveles de violencia.

Como vimos, entonces, en su mayor parte, los agresores fueron alumnos varones que se encontraban en el primer año de la escuela secundaria. Los alumnos de los primeros años -tanto varones como mujeres- también fueron quienes más sufrieron la violencia como “víctimas” de ella.

Ahora bien, ¿cuáles son los motivos que se encuentran detrás de todos estos hechos de violencia escolar? Es importante aclarar que cuando pensamos en los motivos de la violencia, no hacemos referencia a su determinación más general. Tal como desarrollamos en nuestras hipótesis, consideramos que la violencia escolar es producto de una serie de tendencias hacia la descomposición social, vinculadas a importantes cambios en la estructura social. Por lo tanto, al analizar los motivos del fenómeno, buscamos dar cuenta de aquellos conflictos que operan como desencadenantes, impulsando concretamente las diferentes formas de violencia. Comprender de qué manera un determinado hecho se puede convertir en un disparador de la violencia remite, entonces, a una explicación más general. No obstante, el análisis de los motivos que dan lugar a la violencia escolar permite también observar el grado de descomposición de una determinada relación escolar. Bajo ese prisma cobran sentido

casos como el asesinato de un estudiante por una “chica” o por un objeto de valor, por mencionar dos ejemplos vistos anteriormente.

Tal como muestra el **Cuadro 17**, el motivo más frecuente (18%) es la disputa o el robo de dinero u otros objetos de valor. Este elevado porcentaje, comparado con las demás categorías, muestra que el fenómeno se encuentra íntimamente ligado a la posesión/desposesión material de los sujetos. Tal como vimos antes, este tipo de conflictos pueden dar lugar a episodios muy graves, llevando, incluso, a poner la vida -propia o ajena- en juego. En segundo lugar se ubican los casos de coerción sexual (8%), es decir, aquellos en los que el propósito es forzar sexualmente a otro. En tercer término se encuentran los hechos de violencia producto de la búsqueda de diversión (5,3%). En esta categoría se agrupan una serie de casos que van desde los festejos del día de la primavera o de fin de curso, hasta “juegos” que llevan a lastimarse o a herir a otros. Entre estos últimos se encuentra, por ejemplo, el denominado “choking game” (o “juego de la asfixia”).²⁰⁵

En cuarto lugar se ubican las situaciones de violencia escolar motivadas por razones políticas (4,7%). La mayoría de esos casos remiten a la persecución y el ataque a estudiantes y docentes durante la década del setenta y primeros años de los ochenta.²⁰⁶ Luego, se encuentran los hechos de violencia directamente vinculados a la tarea escolar (4,6%). Se trata de situaciones que se originan en conflictos en torno a, por ejemplo, una sanción o una baja calificación en alguna asignatura. Finalmente, otros motivos registrados -con porcentajes bastante inferiores a los anteriores- son los enfrentamientos por un “chico/a” (2,9%), la rivalidad entre colegios (2,8%), autodefensa/ defensa de otros (2,7%), venganza (1,9%), accidentes (1,5%), “belleza” (1,2%), liderazgo (1,2%), disputas territoriales o barriales (0,9%), cargadas/humillaciones (0,9%) y otros (3,9%).²⁰⁷

²⁰⁵ Como veremos más adelante, ese “juego” provocaría la muerte de tres alumnas de una escuela ubicada en la localidad de Rosario de la Frontera -provincia de Salta- durante el año 2008.

²⁰⁶ Del total de hechos de violencia escolar motivados en razones políticas, un 71% tuvo lugar durante aquellos años.

²⁰⁷ El significado de todos estos motivos de la violencia será indagado con mayor profundidad en una próxima etapa de esta investigación, a partir del desarrollo de un trabajo de tipo etnográfico. Intentaremos responder a una serie de interrogantes, tales como: ¿por qué la “belleza” es un campo de disputa entre las mujeres?, ¿qué elementos explican la formación y el enfrentamiento entre grupos rivales?, ¿por qué la violencia simbólica gira en torno al cuerpo y a la sexualidad de los varones?

Cuadro 17. Motivos de la violencia escolar (Argentina, 1969-2010)

Motivos de la VE	Frecuencias	Porcentajes
Dinero / Pertenencias	172	18,0%
Coerción sexual	76	8,0%
Diversión/Juego	51	5,3%
Lucha política	45	4,7%
Lo escolar	44	4,6%
"Chico/a"	28	2,9%
Rivalidad entre colegios	27	2,8%
Autodefensa/Defensa de otros	26	2,7%
Venganza	18	1,9%
Accidente	14	1,5%
Belleza	11	1,2%
Liderazgo/"Valor"	11	1,2%
Territorio/Barrio	9	0,9%
Cargadas/Humillaciones	9	0,9%
Otros	37	3,9%
Sin dato	376	39,4%
Total	954	100%

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

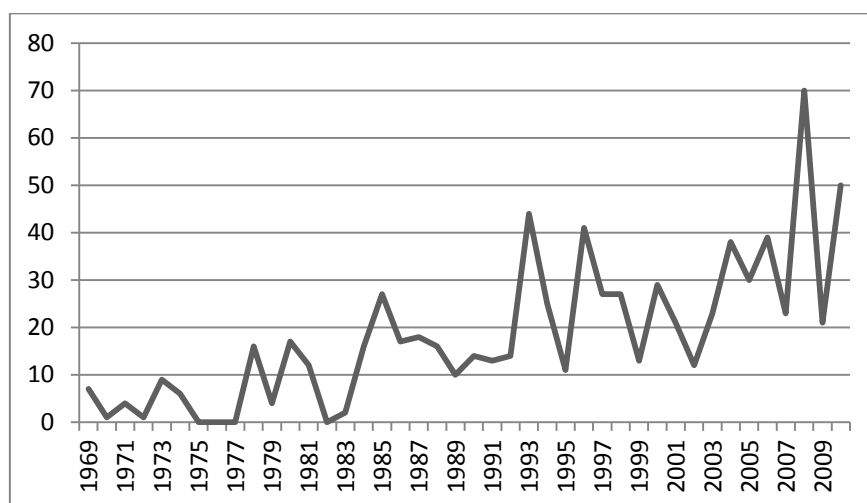
Nota: El total representado en el cuadro no corresponde al total de casos registrados (876) dado que en algunos de ellos puede identificarse más de un motivo en disputa.

Hasta aquí, analizamos las diferentes formas de violencia, sus protagonistas y los motivos que la generan. En el próximo apartado, examinaremos su evolución a lo largo del tiempo, en las poco más de cuatro décadas comprendidas entre 1969 y 2010. Luego, analizaremos específicamente las jurisdicciones bajo estudio -Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense.

4.5 La violencia escolar a lo largo del período (1969-2010)

Tal como muestra el **Gráfico 5**, se observa una tendencia creciente de la violencia escolar en el largo plazo durante el período comprendido entre 1969 y 2010, registrándose movimientos irregulares de ascenso y descenso en el corto plazo.

Gráfico 5. Casos de violencia escolar por año (Argentina, 1969-2010)



Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: se excluyen las amenazas de bomba dado que, al generalizarse durante algunos años, distorsionan la evolución general.

Ahora bien, es importante analizar si ese crecimiento es o no proporcional a la evolución de la población escolar durante el período estudiado. Tal como vimos en el **capítulo 2**, la matrícula del nivel medio de educación -común- se incrementó un 264%, pasando de contar con 940.815 alumnos en 1969 a 3.430.25 en 2010. Ahora bien, si observamos la cantidad de casos de violencia escolar durante esos años, el crecimiento fue de un 614%, es decir, un porcentaje muy superior al movimiento de la población escolar. Si dividimos el período en seis sub-etapas de siete años cada una, el crecimiento fue aún mayor (**Cuadro 18**).²⁰⁸ Mientras que durante la primera (1969-1975) registramos 28 casos, en la última (2004-2010) se contabilizan 271 en total. En términos porcentuales, estas cifras indican un crecimiento del 867%.²⁰⁹

²⁰⁸Esto se debe a que el año 2010 -empleado como referencia para realizar la comparación anterior- registra un descenso de los casos de violencia escolar con respecto al año 2008. Dadas esas variaciones interanuales, el análisis por sub-etapas resulta útil a los fines de observar la evolución del fenómeno en el largo plazo.

²⁰⁹Si se toman en consideración solo los casos graves, el crecimiento es similar (900%). Véase **Cuadro 19** en Apéndice I.

Cuadro 18. Casos de violencia escolar por etapas (1969-2010)

Etapas	Casos de Violencia Escolar (totales)
1969-1975	28
1976-1982	49
1983-1989	106
1990-1996	162
1997-2003	152
2004-2010	271
Total	768

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: se excluyen las amenazas de bomba dado que, al generalizarse durante algunos años, distorsionan la evolución general.

Algunos de los valores máximos representados por el **Gráfico 5**, dan cuenta de determinados años en los que un tipo particular de violencia escolar se generalizó. Como veremos a continuación, es el caso de los años 1984, 1985 y 1993. No ocurre lo mismo, sin embargo, durante 1996, 2004, 2006, 2008 y 2010, momentos caracterizados por el desarrollo de diferentes formas de violencia escolar.

1984 y 1985, se destacarían las amenazas a militantes estudiantiles, las cuales representaron un 60% de los hechos de violencia escolar registrados. Una de las primeras denuncias sobre amenazas a estudiantes era realizada por el Centro de Estudiantes del Colegio Carlos Pellegrini, en mayo de 1984.²¹⁰ En una conferencia de prensa, la agrupación estudiantil contaba que un presunto inspector de la Policía Federal se había presentado en la rectoría de la escuela, solicitando información sobre la identidad y las actividades de los integrantes del Centro. A raíz de ese hecho, los alumnos recibían manifestaciones de solidaridad de numerosos agrupaciones de estudiantes secundarios de todo el país. Otro caso de persecución a militantes estudiantiles trascendía en septiembre de ese mismo año.²¹¹ La comunidad educativa de una escuela de Adrogué (CB) denunciaba que los miembros del Centro de Estudiantes eran amenazados de muerte, a lo que se sumaban numerosas amenazas de bomba al colegio. En ese contexto, un alumno había sido perseguido y amenazado por un grupo

²¹⁰“Denuncian acto de intimidación”, *Clarín* 29-5-84.

²¹¹“Amenazas a estudiantes”, *Clarín*, 1-9-84.

de hombres desde un automóvil Ford Falcon color verde, sin chapa.²¹² A su vez, habían dejado una nota en una librería cercana en la que “condenaban” a muerte a cuatro alumnos de la escuela, copiando las amenazas que realizaba la Triple A durante la década del setenta.

Pocos días después se daba a conocer el caso de una dirigente estudiantil de una escuela técnica de la Ciudad de Buenos Aires, militante de la Federación Juvenil Comunista -FJC-, quien también era amenazada de muerte.²¹³ Luego de amenazarla, sujetos desconocidos la secuestraban, la golpeaban y la “cortaban” con un cuchillo. Ante la gravedad del caso y la multiplicación de las amenazas, miles de estudiantes manifestarían su repudio en las calles de la ciudad.²¹⁴ Otro caso especialmente grave era denunciado en el mes de septiembre por el Centro de Estudiantes de otra escuela de la Ciudad de Buenos Aires. La agrupación contaba que una alumna de 3º año había sido amenazada en reiteradas oportunidades por un hombre armado: “(...) el 22 del corriente fue amenazada por un hombre que portaba un puñal en el ascensor de su casa. Las intimidaciones prosiguieron con llamadas telefónicas amenazándola de muerte”.²¹⁵ La joven también era militante de la FJC.

Luego de numerosos casos más, alumnos de escuelas secundarias de distintas localidades y provincias se manifestarían junto a estudiantes terciarios y universitarios, quienes también eran víctimas de las amenazas.²¹⁶ Durante 1985, la situación se agravaría aún más.²¹⁷ Al mes de septiembre, ya eran 44 las escuelas medias que habían realizado denuncias ante el Ministerio de Educación y Justicia por “amenazas e intimidaciones”.²¹⁸ Distintos gremios docentes y partidos políticos se sumarían al

²¹²El automóvil -Ford Falcon verde, sin chapa- remitía directamente a los vehículos utilizados por los “grupos de tareas” durante la última dictadura militar.

²¹³“Fue amenazada una estudiante de un colegio secundario”, *Clarín*, 19-9-84.

²¹⁴“Amenazas: repudio estudiantil”, *Clarín*, 10-11-84.

²¹⁵“¿Una nueva amenaza”, *Clarín*, 30-9-84.

²¹⁶“Estudiantes terciarios repudiaron las amenazas”, *Clarín*, 25-10-84.

²¹⁷Uno de los casos más graves fue el de un militante del Centro de Estudiantes de Derecho de la Universidad de Córdoba, secuestrado y torturado por sujetos desconocidos. Véase: “Movilización contra la ola de amenazas”, *Clarín*, 12-10-85.

²¹⁸Véanse, por ejemplo: “Repudian amenazas”, *Clarín*, 21-9-85; “Reacción estudiantil por las reiteradas amenazas a colegios”, *Clarín*, 28-9-85; “Marcha en repudio a amenazas”, *Clarín*, 3-10-85; “Acción conjunta contra las amenazas”, *Clarín*, 4-10-85; “Movilización contra la ola de amenazas”, *Clarín*, 12-10-85; “Nuevos repudios a las amenazas”, *Clarín*, 14-10-85; “Proponen dar clases en plazas si se reiteran intimidaciones”, *Clarín*, 20-10-85; “Plan contra la ola de amenazas”, *Clarín*, 26-10-85; “Nuevas intimidaciones”, *Clarín*, 6-11-85.

repudio estudiantil.²¹⁹ En general, las agrupaciones caracterizaban la situación como parte de un intento de “desestabilización” de la democracia, llevado a cabo por sectores vinculados a la última dictadura militar. Especialmente, en el contexto de las elecciones legislativas que se realizarían en el mes de noviembre.²²⁰

Tal como puede verse en el **Gráfico 5**, otro momento en el que se observa un importante ascenso de los casos de violencia escolar es el año 1993. Durante aquel año, los robos y la destrucción de escuelas fueron las formas predominantes, sumándose un total de 60 casos (cifra que representa un 90,1% del total registrado en 1993). En ese sentido, en el mes de agosto se daban a conocer una serie de informes y estadísticas policiales que alertaban sobre los cotidianos ataques a escuelas en distintas provincias. En Córdoba habían sido robadas y dañadas 45 escuelas.²²¹ En el resto del país, se registraban por lo menos 31 ataques más. Solamente en el partido de Quilmes (CB) se registraban cinco atentados en tan solo doce días. Una de las escuelas afectadas había sido robada y destrozada en tres oportunidades en el lapso de dos semanas. Por la sucesión de hechos, la policía de la provincia de Buenos Aires ponía en marcha un dispositivo de seguridad en establecimientos educativos del Conurbano.²²² En forma similar a las sospechas que despertaban las amenazas durante 1985, algunos partidos políticos sostenían que detrás de estos hechos existía una intencionalidad política en el contexto de las elecciones legislativas de noviembre de ese año.²²³ No obstante, lo cierto es que ninguno de los casos esclarecidos se encontraba vinculado a razones políticas.

En los demás años en los que observamos un aumento importante de los casos (1996, 2004, 2006, 2008 y 2010), a diferencia de los anteriores, se registra una dispersión mayor entre los diferentes tipos de violencia. Durante 1996, un 17,9% de los casos consistió en el empleo de armas, seguidos por hechos de violencia física (14,3%), robos (12,5%), vandalismo (12,5%) y presencia de armas (12,5%). En el año 2004 se destacaron los episodios de violencia física (18,7%), el empleo y la presencia de armas (18,7% y 16,6%, respectivamente), los hechos de vandalismo (14,6%) y las amenazas (10,4%). En 2006, registraron porcentajes mayores los episodios de violencia física (23,1%), los robos (16,9%), las amenazas de bomba (16,9%), el empleo de armas

²¹⁹“Nuevos repudios a las amenazas”, *Clarín*, 14-10-85.

²²⁰Recordemos que, una semana antes de las elecciones, R. Alfonsín decretaría el Estado de Sitio.

²²¹“Destrozaron tres escuelas en Córdoba”, *Clarín*, 18-8-93.

²²²“Buscan pero no encuentran pistas de los delincuentes que atacan las escuelas”, *Clarín*, 21-7-93.

²²³“Por qué atacan a las escuelas”, *Clarín*, 27-5-93.

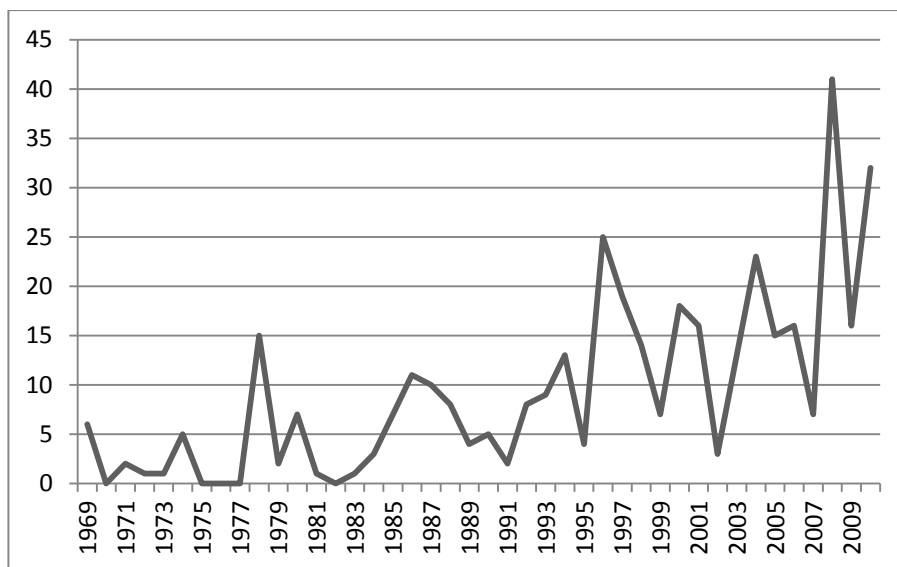
(12,3%) y la violencia simbólica (10,7%). Durante 2008, un 31,6% de los casos consistió en situaciones de violencia física, seguidos en importancia por el empleo de armas (22,8%), las amenazas de bomba (11,4%), los casos de violencia sexual (10,5%) y las amenazas (8,8%). Finalmente, al igual que en los dos casos anteriores, en el año 2010 se destacarían los hechos de violencia física (24%), seguidos por el empleo de armas (16,5%) y las amenazas (11,4%).

Podemos decir, entonces, que algunos de los momentos en los que se registra un crecimiento más acentuado de la violencia escolar se explican por la expansión de una forma de violencia en particular, dando lugar a situaciones de relativa excepcionalidad (1984, 1985 y 1993). En otros casos, por el contrario, se observa un aumento general de las distintas formas de violencia escolar (1996, 2004, 2008 y 2010).

4.5.1 La evolución de los casos graves

Si analizamos ahora los casos de “violencia escolar grave”, tal como pone de manifiesto el **Gráfico 6**, la tendencia en el largo plazo es muy similar a la evolución general observada antes.

Gráfico 6. Casos de violencia escolar grave por año (Argentina, 1969-2010)

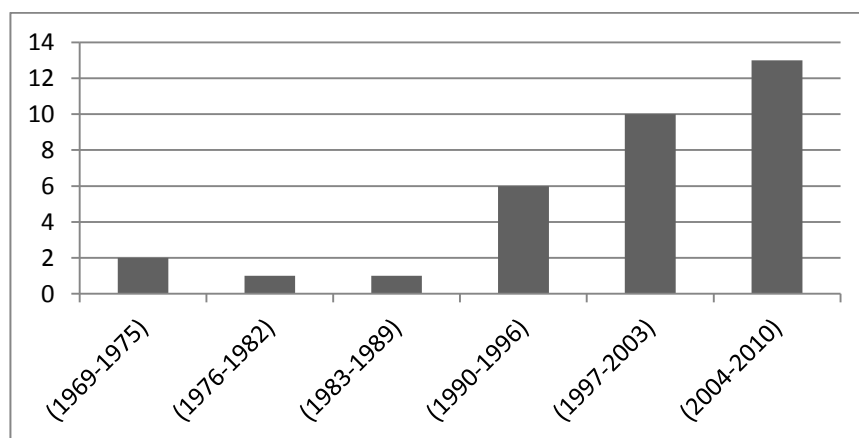


Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

En este caso también se observa un crecimiento de la violencia a lo largo del período, con movimientos de ascenso y descenso en el corto plazo.²²⁴ Los momentos de ascenso más importantes son 1978, 1996 y 2008. El primero se explica, en realidad, por un caso particular, a saber, la denuncia de abusos sexuales contra dieciséis alumnos por parte de un docente en una escuela de Córdoba. En cambio, durante 1996 y 2008, los casos de violencia escolar grave ascienden en general, siendo las formas más comunes el empleo de armas y los hechos de violencia física.

Tal como muestra el **Gráfico 7**, lo mismo ocurre en relación a las muertes asociadas a casos de violencia escolar, las cuales van en aumento con el paso del tiempo.

Gráfico 7. Muertes asociadas a casos de violencia escolar por etapas (1969-2010)



Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

²²⁴Tal como señalamos antes, la similitud entre ambas curvas permite validar la información -y, por lo tanto, la tendencia general observada-, dado que los casos “graves” tienden a presentar una más baja variación de registro.

El primer caso registrado durante el período ocurría en el año 1974, cuando un hombre ingresaba a una escuela pública de la localidad bonaerense de Bahía Blanca, disparaba contra la portera y, luego, se suicidaba.²²⁵ El hecho, que según se creía había sido un “crimen pasional”, transcurría ante la vista de los alumnos de la escuela. Un caso similar ocurría en un colegio de Salta en el año 1994. En aquel momento, un profesor era asesinado frente a sus alumnos por el ex marido de su pareja -también docente de la escuela.²²⁶

En noviembre de 1989, un policía asesinaba a un alumno en una escuela del Conurbano.²²⁷ El hombre, que solía estar dentro del colegio sin autorización alguna, sostenía que había confundido al joven con un delincuente. No obstante, los alumnos denunciaban que acostumbraba disparar tiros al aire y ostentar sus armas frente a ellos. Otro caso parecido ocurría en marzo de 2003, cuando un sereno disparaba y mataba a un chico que se encontraba trepado al muro de una escuela de Florencio Varela (CB).²²⁸ La escuela había contratado personal de vigilancia luego de haber sufrido numerosos robos.

Otros casos de muertes registradas en el ámbito escolar durante el período fueron producto de accidentes ocurridos en el contexto de situaciones de violencia. Uno de ellos se conocía en el año 1980, en una escuela de Berisso -provincia de Buenos Aires. Mientras jugaba en el recreo, un alumno fallecía por un golpe en la cabeza al caer contra el cordón del piso, mientras intentaba eludir un paraguas lanzado por un compañero.²²⁹ Varios años después, en la localidad bonaerense de La Plata, un estudiante moría al caer del techo de su escuela. Había ingresado a robar al establecimiento durante un fin de semana.²³⁰ Tres años más tarde, un alumno mataba de un balazo a un compañero, en una escuela de Burzaco (CB), al escapársele un tiro mientras le mostraba el arma reglamentaria de su padre (gendarme).²³¹ En el año 2008, otro alumno moría al recibir una pedrada en su sien lanzada por un compañero en el patio de la escuela.²³²

²²⁵“Grave episodio en un Colegio de Bahía Blanca”, *Clarín*, 17-5-74.

²²⁶“Asesinan de un balazo a un profesor de historia en el pasillo de una escuela”, *Clarín*, 11-5-94.

²²⁷“Policía acusado de matar a estudiante”, *Clarín*, 30-11-89.

²²⁸“Matan a un chico en un hecho confuso”, *Clarín*, 11-3-03.

²²⁹“Lamentable episodio”, *Clarín*, 29-6-80.

²³⁰“Creen que un chico se mató al intentar robar en un colegio”, *Clarín*, 11-5-94.

²³¹“Armas en las aulas”, *Clarín*, 4-7-97.

²³²“Un alumno recibió una pedrada en el patio de la escuela y murió”, *Clarín*, 2-8-08.

El primer caso en el que un alumno asesinaba intencionalmente a otro, ya mencionado antes, ocurría en el año 1990 en una escuela del Conurbano.²³³ La discusión entre los estudiantes se desataba “por un sándwich” pero se remontaba a un conflicto previo, surgido durante un baile, por una cuestión “de polleras”. Otro caso del mismo tipo tenía lugar durante 1997 en una escuela de Córdoba, cuando un estudiante mataba de un balazo en la cabeza a un compañero de colegio con quien mantenía un viejo enfrentamiento.²³⁴ La discusión se había desarrollado en una plaza frente a la escuela, durante una hora libre. De acuerdo a algunos testimonios, los chicos pertenecían a dos grupos del barrio enfrentados. También señalaban que ambos mantenían una antigua rivalidad por una compañera del colegio. Unos años antes, en 1994, tenía lugar otro asesinato vinculado a un enfrentamiento entre grupos rivales.²³⁵ En aquel momento, dos grupos se peleaban por una mujer en un baile de fin de curso en una escuela de Florencio Varela (CB), resultando varias personas heridas de bala.

El año 2000 fue uno de los momentos en los que se registraron una mayor cantidad de casos. El primero de ellos ocurría en la localidad de Rafael Castillo (CB), donde un alumno fallecía luego de dos años de agonía tras ser golpeado en el colegio por un grupo de compañeros.²³⁶ En agosto de ese mismo año se conocía otro asesinato en una escuela de Rafael Calzada (CB), donde un estudiante disparaba contra sus compañeros por las constantes burlas a las que era sometido.²³⁷ Dos meses después, otro alumno moría de un balazo en la cabeza, en el contexto de una discusión con sus compañeros de colegio durante un campamento.²³⁸ También durante ese año, un alumno asesinaba de seis balazos a otro en la puerta de una escuela en la provincia de Santiago del Estero.²³⁹

Otro caso tenía lugar en la ciudad de Mar del Plata en el año 2001, cuando un alumno mataba al hermano de un compañero a pocas cuadras del colegio.²⁴⁰ El joven había ido a la escuela a defender a su hermano ya que, el día anterior, había mantenido una fuerte discusión con un compañero “por una chica”. Otro caso similar ocurría en el

²³³“Un joven de 16 años mató a otro en un colegio, por un sándwich”, *Clarín*, 22-9-90.

²³⁴“Un chico de 14 años discutió con otro y lo mató de un tiro”, *Clarín*, 5-12-97.

²³⁵“Dos grupos pelearon por una mujer al salir de un baile: un muerto”, *Clarín*, 19-12-94.

²³⁶“Murió después de un año y medio de agonía”, *Clarín*, 22-1-00.

²³⁷“Cansado de las bromas, baleó a dos compañeros de escuela”, *Clarín*, 5-8-00.

²³⁸“Investigan una confusa muerte”, *Clarín*, 14-10-00.

²³⁹“Quieren a la Policía dentro de la escuela”, *Clarín*, 19-4-09.

²⁴⁰“Una discusión que terminó en tragedia”, *Clarín*, 12-4-01.

año 2003, cuando un adolescente mataba a otro de un disparo en la puerta de su escuela en la provincia de Córdoba.²⁴¹ En relación al caso, se comentaba que los jóvenes pertenecían a grupos rivales y que se encontraban enfrentados “por una chica”.

En el año 2004 tendría lugar uno de los casos más conocidos y graves de violencia escolar, en una escuela pública de la localidad de Carmen de Patagones - provincia de Buenos Aires. En septiembre de ese año, un estudiante ingresaba a la escuela armado con una pistola de su padre -suboficial de la Prefectura Naval-, varios cargadores y un cuchillo de caza. Luego de la formación inicial en el patio de la escuela, ingresaba al aula y disparaba contra sus compañeros de 1º año del Polimodal, asesinando a tres de ellos e hiriendo gravemente a otros más.

“Todos los chicos esperaban sentados al profesor de Derechos Humanos, Carlos Ruiz, cuando entró Rafael. Sin decir palabra sacó la pistola. (...) Los primeros tiros impactaron contra las paredes. En medio del griterío, los chicos se zambulleron bajo los bancos. Rafael empezó a gatillar contra los cuerpos. Desesperados, otros alcanzaron a salir al pasillo, seguidos por Rafael. Allí cayó el último, Nicolás Leonardi, sangrando en un hombro. Había vaciado el primer cargador, con 13 balas. Sin pronunciar palabra, como en estado de shock, puso el segundo cargador en la pistola. Un chico consiguió dominarlo, lo calmó y le sacó el arma -contó la jueza-, que llevó a la Secretaría. Se quedó quieto y solo en un patio interno hasta las 7.43, cuando llegó la Policía.” (“Horror en la escuela. Atacó a tiros a sus compañeros en el aula: mató a 3 e hirió a 5”, *Clarín*, 29-9-04)

Cuatro años más tarde, en marzo de 2008, un alumno mataba a un compañero apuñalándolo durante una discusión dentro del aula.²⁴² El hecho ocurría en una escuela pública nocturna de la localidad bonaerense de Villa Gesell. Según sus compañeros, las discusiones entre los alumnos habían comenzado tiempo antes. “A Jony -como llamaban sus compañeros al chico asesinado- le tenían bronca, decían que era fanfarrón, pero él no se metía con nadie”, contaba una compañera. Pocos días después, ocurría un hecho similar en una escuela de la provincia de Misiones.²⁴³ A la salida de la escuela, un

²⁴¹“Córdoba: un adolescente mata a otro en la puerta del colegio”, *Clarín*, 17-12-03.

²⁴²“Le tiró papelitos a otro alumno, se pelearon y lo mató de 3 puñaladas”, *Clarín*, 29-3-08.

²⁴³“Alarma por la violencia escolar: murió otro alumno en una pelea”, *Clarín*, 5-4-08.

alumno apuñalaba a otro con un cortaplumas, en el contexto de una discusión por una chica. El estudiante había ido armado a la escuela ya que le habían dicho que “iba a cobrar” a la salida. Efectivamente, al salir del colegio sería alcanzado y golpeado por otro joven. En ese contexto, el alumno finalmente sacaría de su mochila un pequeño cortaplumas y se lo clavaría al otro joven en el corazón.

También durante ese año, un joven mataba a otro apuñalándolo con un cuchillo en el contexto de una discusión durante un festejo estudiantil, en una escuela de la provincia de Salta.²⁴⁴ También en este caso se decía que los jóvenes pertenecían a dos grupos antagónicos. Pocos días después, un adolescente mataba a otro frente a su escuela, en Florencio Varela (CB), utilizando un arma de fuego.²⁴⁵ De acuerdo a algunos testimonios, el chico asesinado esperaba que su hermana saliera del colegio, al cual también él había ido. Allí aparecería otro alumno de la escuela y, después de un intercambio de palabras, le dispararía. Ambos habían formado parte de dos grupos enfrentados a la salida de una fiesta organizada, unos días antes, con el fin de recaudar fondos para un viaje de egresados. Finalmente, el último caso de este tipo ocurría en septiembre de 2009, en las cercanías de una escuela pública de Benavídez (CB).²⁴⁶ En aquel momento, un alumno fallecía al ser apuñalado mientras intentaba defender a un amigo en un enfrentamiento con otros estudiantes de la escuela. También en este caso la discusión había comenzado “por una chica”.

Dos de los asesinatos registrados durante el período tuvieron como víctimas a personal de la escuela. El primer caso ocurría en el año 1992, cuando un sacerdote, director de un colegio privado de la Ciudad de Buenos Aires, era asesinado a puñaladas por el padre de una alumna al intentar detener una fuerte discusión con su esposa.²⁴⁷ La alumna le había pedido ayuda al párroco ya que su padre estaba amenazando a su madre con un cuchillo. El segundo caso tenía lugar en el año 2000, en la localidad bonaerense de Olavarría, cuando una docente fallecía luego de ser apuñalada por un estudiante durante una clase recuperatoria.²⁴⁸ En aquel momento, el alumno se le acercaba y, sin decir nada, le clavaba un cuchillo en el estómago.

²⁴⁴“Muerte en una fiesta estudiantil”, *Clarín*, 9-9-08.

²⁴⁵“Un adolescente mató a otro de tres tiros frente a su escuela”, *Clarín*, 30-9-08.

²⁴⁶“Matan a un chico de 16 años en una pelea entre alumnos”, *Clarín*, 2-9-09.

²⁴⁷“Asesinaron a un sacerdote, rector del colegio San Roque”, *Clarín*, 29-5-92.

²⁴⁸“Murió la profesora de Olavarría que fue atacada por su alumno”, *Clarín*, 13-12-00.

Durante el período, observamos también algunos casos de suicidio en el ámbito escolar.²⁴⁹ El primero de ellos ocurría en 1994, en una escuela de Merlo (CB), donde una alumna de 17 años se suicidaba de un balazo en la boca en el baño del colegio.²⁵⁰ Otro caso tenía lugar en el año 2009, cuando un alumno de 14 años se disparaba en el pecho en una escuela de la provincia de Neuquén.²⁵¹ Un año después, una alumna se ahorcaba con una corbata en el baño de una escuela de la provincia de Mendoza.²⁵² Ese mismo año, tres estudiantes de una escuela ubicada en la localidad de Rosario de la Frontera -provincia de Salta- morían en sus casas por asfixia, producto de un “juego” iniciado en el colegio conocido como “choking game” o “juego de la asfixia”.²⁵³ En la provincia, se registraban un total de ocho casos de ese tipo en unos pocos meses. El “juego” consistía en ahogarse, con sogas o corbatas, hasta perder el conocimiento. A principios de ese año, algunos alumnos habían aparecido en la escuela con los brazos cortados, cumpliendo una etapa anterior del juego.

Los casos analizados antes presentan una serie de elementos en común. En primer lugar, involucran, en su amplia mayoría, a alumnos varones. Las mujeres, en cambio, aparecen solo como víctimas o ejerciendo actos de autoagresión (suicidios). Cabe destacar, además, que buena parte de los casos registrados (7 en total) tuvieron su origen en una disputa por una mujer. Si tomamos en consideración también las muertes vinculadas a hechos de violencia de género -caracterizados muchas veces como “crímenes pasionales”- la cifra asciende a 10 casos, es decir, casi un tercio del total (33). Ambos tipos de situaciones -las disputas por una mujer y la violencia de género- dan cuenta de una estructura social en la cual la mujer aparece como una pertenencia o propiedad del hombre.

Por otra parte, distintos indicadores muestran que, en términos generales, estos casos sumamente graves de violencia escolar tuvieron lugar en contextos sociales atravesados por agudos procesos de empobrecimiento y crisis social (véase **Apéndice IV**). Es el caso de buena parte de las localidades en las que ocurrieron los casos, tales como Francisco Solano (CB), Almirante Brown (CB), Florencio Varela (CB), Rafael Castillo (CB), Carmen de Patagones (Bs. As.), Zapala (Neuquén), Tartagal (Salta),

²⁴⁹En estos casos, la violencia no se dirige contra otros sino que da lugar a una acción autodestructiva.

²⁵⁰“Dejó una carta donde decía “perdonenme” y se suicidó”, *Clarín*, 18-5-94.

²⁵¹“Muerto en el aula”, *Clarín*, 6-11-09.

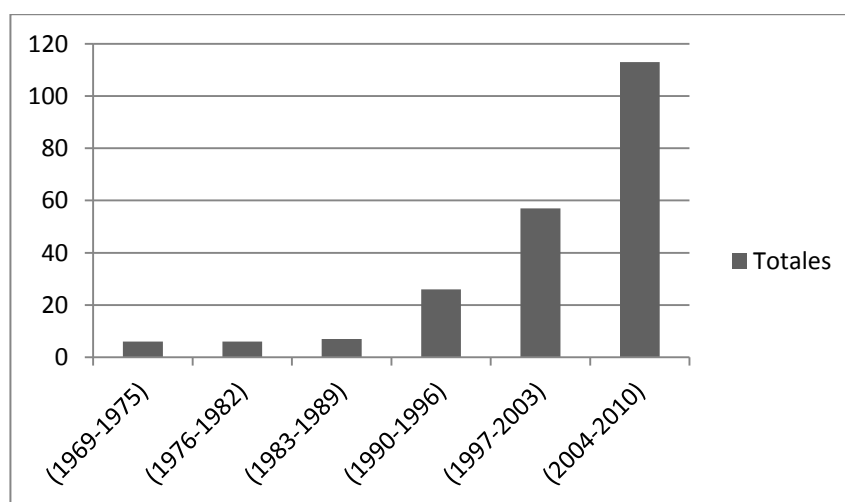
²⁵²“Suicidio en una escuela de Mendoza”, *Clarín*, 4-8-10.

²⁵³“Alarma en Salta por la muerte de varios chicos por un juego macabro”, *Clarín*, 15-6-10.

Rosario de la Frontera (Salta) y La Banda (Santiago del Estero). Lo mismo sucede con algunos de los barrios en los que se encontraban ubicadas las escuelas, tales como El Arco (Benavídez, CB), el barrio Ferroviario Mitre (Ciudad de Córdoba), Agua y Energía (La Banda), Parque Palermo (Mar del Plata), Malvinas (Florencio Varela) y San José (Rafael Calzada). Los informes publicados por el periódico presentan también una serie de indicadores sobre la condición social de los sujetos involucrados. Alumnos que vivían en condiciones muy precarias, con familias muy numerosas, que ya trabajaban y que asistían a escuelas nocturnas o de adultos. Tal vez uno de los casos más ilustrativos sea el ocurrido en una escuela de Río Segundo -Córdoba- durante 2008. El alumno herido en aquella oportunidad tendría que transitar por diferentes clínicas hasta lograr que lo atendieran: “De la Cruz Verde, donde no tenían cama”; hasta “la Santa Clara”, donde la familia “no tenía los 180 pesos” que le pedían para recibirlo; y de allí hasta Córdoba, a la Clínica Caraffa, donde el pibe murió.”²⁵⁴

Si analizamos ahora los casos de violencia escolar que tuvieron como resultado personas lesionadas físicamente, observamos, una vez más, una tendencia ascendente a lo largo del tiempo (**Gráfico 8**).

Gráfico 8. Casos de violencia escolar con personas heridas por etapas (1969-2010)

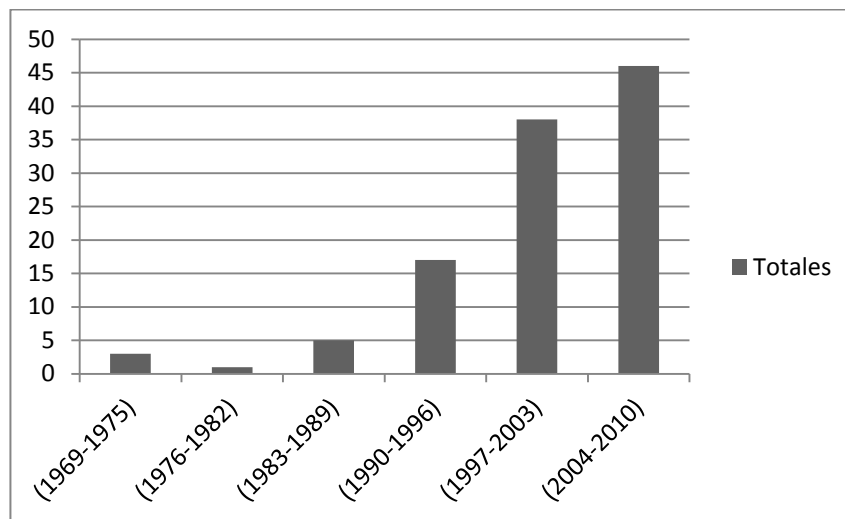


Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

²⁵⁴“Un alumno recibió una pedrada en el patio de la escuela y murió”, *Clarín*, 2-8-08.

Lo mismo ocurre en relación a los casos de violencia escolar en los que resultaron personas gravemente heridas (**Gráfico 9**). Entre esos casos se cuentan aquellos que requirieron intervenciones médicas complejas (cirugías, internaciones prolongadas, terapia intensiva, etc.) y que tuvieron como resultado lesiones físicas permanentes (quebraduras de huesos, parálisis, pérdida de la visión, quemaduras, etc.). En este caso también se observa una tendencia creciente en el largo plazo a lo largo del período.

Gráfico 9. Casos de violencia escolar con personas heridas de gravedad por etapas (1969-2010)



Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

En suma, tal como pudimos observar antes, la violencia escolar tendió a crecer durante el período (1969-2010), verificándose un aumento muy superior al de la población escolar. Observamos una tendencia al aumento de la violencia en general así como también de sus formas más graves. En el siguiente apartado, examinaremos específicamente las características del fenómeno en las dos jurisdicciones bajo estudio (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense).

4.6 Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense

Como vimos en el **Cuadro 1**, un 27,3% de los casos de violencia escolar registrados por el periódico corresponden a la Ciudad de Buenos Aires y un 19,1% al Conurbano Bonaerense.²⁵⁵ Si observamos solo los casos graves, la participación de la Ciudad desciende a un 13,3% y, en el caso del Conurbano, se incrementa a un 22,3%. Esto significa que, en este último, la violencia escolar tiende a presentar formas más graves que en la Ciudad. Efectivamente, mientras que del total de casos registrados en Capital Federal un 21,5% corresponden a la categoría “graves”, en el Conurbano el porcentaje se eleva a un 52,1%. Lo mismo ocurre si observamos los casos que tuvieron como resultado personas lesionadas, hospitalizadas o detenidas. En la Ciudad de Buenos Aires, un 11,3% de los casos tuvo como resultado personas lesionadas, en un 3,3% con heridas muy graves. En el Conurbano, esos porcentajes ascienden a un 22,7% y 14,4%, respectivamente. A su vez, mientras que en la Capital un 4,6% de los casos requirieron algún tipo de intervención médica, en el Conurbano la cifra ascendió a un 15,6%. En relación a las detenciones policiales, mientras que en la Ciudad tuvieron lugar en un 13% de los casos, en el Conurbano el porcentaje fue del 26,9%. Finalmente, mientras que, a lo largo de todo el período, en la Ciudad registramos una muerte producida por un hecho de violencia escolar, en el Conurbano tuvieron lugar once en total. Como puede verse, en el Conurbano los indicadores analizados presentan niveles mucho más elevados que en la Ciudad.

En el caso de la Ciudad, los casos graves se concentraron en los barrios del sur (62,5%), es decir, aquellos con una mayor composición social de clase obrera y, dentro de ésta, de sobrepoblación relativa (Balvanera, Barracas, Mataderos, Flores, Montserrat, Pompeya, San Telmo, Villa Lugano y Villa Soldati) (véase **Cuadro 20** en Apéndice I). En el caso del Conurbano, las localidades más afectadas fueron las ubicadas en las zonas sur y oeste del primer y segundo cordón: Quilmes (15,9%), Avellaneda (11,4%), Lomas de Zamora (11,4%), Florencio Varela (9,1%), Almirante Brown (8%) y La Matanza (6,8%) (véase **Cuadro 21** en Apéndice I). Como vimos en el capítulo 2, también en este caso se trata de localidades atravesadas por agudos procesos de crisis social, mostrando elevados índices de pobreza y desocupación entre la población.

²⁵⁵El Conurbano concentra, a su vez, un 59,8% de los casos de toda la provincia de Buenos Aires.

En términos generales, las características del fenómeno observadas para el conjunto del país se mantienen en las dos localidades, si bien con algunas particularidades. En cuanto a los distintos tipos de violencia, tal como muestra el **Cuadro 22**, la forma más extendida de violencia en la Ciudad son las amenazas de bomba (24,8%), las cuales, como vimos antes, se extendieron en determinados años en particular. Tanto en el Conurbano como en la Capital, el vandalismo es otra de las formas de violencia escolar más frecuentes (15,6% y 13,6%, respectivamente). Los robos figuran también, en ambas localidades, entre las formas más comunes (15,6% y 12,6, respectivamente). En la Ciudad, le siguen en importancia las amenazas (11,3%) y los golpes y otras formas de violencia física (10,9%). En cambio, en el Conurbano, el tercer lugar en importancia es ocupado por los casos de empleo de armas (14,3%), siendo mucho más bajo el porcentaje en la Ciudad (4%). Los hechos de violencia sexual también concentran, en este caso, un porcentaje importante (10,8%), junto con los casos de violencia física (10,8%).

Cuadro 22. Violencia escolar según tipo de hecho (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, 1969-2010)

Tipo de hecho	CABA	Conurbano
Golpes y otras formas de violencia física	10,9%	10,8%
Vandalismo	13,6%	15,6%
Empleo de armas	4,0%	14,3%
Robos	12,6%	15,6%
Amenazas de bomba	24,8%	5,2%
Amenazas	11,3%	11,7%
Violencia sexual	4,3%	10,8%
Amenazas c/armas	4,6%	2,2%
Violencia simbólica (insultos, burlas, etc.)	2,3%	2,6%
Exhibición/Presencia de armas	0,7%	4,3%
Venta de drogas	2,3%	1,3%
Secuestro o intento de	1,0%	1,7%

secuestro		
"Copamiento"	2,6%	0,0%
Otros	2,3%	3,9%
"Agresiones" (sin dato)	2,6%	0,0%
Total	100% (n=302)	100% (n=231)

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: Los totales representados por el cuadro no se corresponden con la cantidad total de casos registrados en ambas localidades (239 en CABA y 167 en el Conurbano) dado que, en algunos de ellos, pueden identificarse dos o más formas de violencia escolar.

En relación al tipo de gestión de las instituciones, al igual que en el resto del país, las escuelas públicas concentran un porcentaje muy superior de casos en las dos localidades (87,1% en CABA y 69,2% en el Conurbano; véanse **Gráficos 10 y 11** en Apéndice I). En cuanto a los protagonistas de la violencia escolar, también en ambas los alumnos aparecen como agresores en una medida superior al resto (24,3% en CABA y 28,7% en el Conurbano; véase **Cuadro 23** en Apéndice I). Los alumnos también aparecen como las principales víctimas del fenómeno (65% en CABA y 60,9% en el Conurbano; véase **Cuadro 24** en Apéndice I). Por otra parte, en ambas localidades se reduce aún más la participación de las mujeres entre quienes ejercen actos de violencia (4,5% en CABA y 5,2%; véase **Cuadro 25** en Apéndice I).²⁵⁶ No obstante, al igual que lo observado para todo el país, comparten una participación similar con los varones como víctimas de la violencia (28% y 30% en CABA y 43,8% y 42,9% en el Conurbano, respectivamente; véase **Cuadro 26** en Apéndice I). Finalmente, en cuanto al año de estudio de los alumnos involucrados en hechos de violencia, en ambos casos tiende a mantenerse el protagonismo de los estudiantes de los primeros años del nivel secundario (véanse **Cuadros 27 y 28**).²⁵⁷

Tal como muestra el **Cuadro 29**, al igual que la tendencia observada a nivel general, el motivo más frecuente es la disputa o el robo de dinero u otros objetos de valor (18% para CABA y 24,2% para el Conurbano). En el caso de la Ciudad, le siguen

²⁵⁶Como vimos antes, las mujeres actuaron como "agresoras" en un 12% de los casos de todo el país.

²⁵⁷En la Ciudad de Buenos Aires cobran protagonismo como "agresores" los alumnos de 5º año. Se trata, en la mayor parte de los casos, de hechos de violencia en el contexto de los festejos de fin de curso o de las denominadas "vueltas olímpicas".

en importancia los hechos de violencia vinculados a enfrentamientos de carácter político (13%), los cuales tuvieron lugar especialmente durante los años ochenta y luego de la crisis del 2001. En ambos períodos, los casos de violencia escolar motivados en razones políticas consistieron fundamentalmente en amenazas y ataques contra militantes estudiantiles. Durante los ochenta, contra aquellos estudiantes que comenzaban a organizar Centros de Estudiantes en sus escuelas, prohibidos hasta ese momento. Luego del 2001, contra dirigentes estudiantiles que, en el contexto del proceso insurreccional abierto durante aquel año, reclamaban por mejores condiciones de vida y estudio del alumnado (becas, comedores escolares, boleto estudiantil, etc.). Uno de los casos más graves fue el de un alumno del colegio “Mariano Moreno”, a quien dos hombres le grabaron en el pecho, con un elemento cortante, el símbolo de la “Triple A” (“AAA”).²⁵⁸

En el Conurbano, el segundo lugar lo ocupan los hechos de violencia cuyo objetivo es coaccionar sexualmente a otros (24,2%), observándose en este caso un porcentaje muy inferior en CABA (2,4%). Le siguen en importancia los hechos de violencia originados en la búsqueda de diversión (CABA: 7,3% y Conurbano: 4,3%). En el caso del Conurbano, cobran importancia también las situaciones motivadas en las disputas por “un/a chico/a” (7,5%), porcentaje muy superior al registrado en el conjunto del país (2,9%). En términos generales, en forma similar a lo observado en las restantes jurisdicciones (**Cuadro 17**), los demás motivos de la violencia reúnen porcentajes bastante inferiores.

Cuadro 29. Motivos de la violencia escolar (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, 1969-2010)

Motivos de la VE	CABA	Conurbano
	Dinero / Pertenencias	18,1%
Coerción sexual	2,4%	9,7%
Diversión/Juego	7,3%	4,3%
Lucha política	13,3%	3,8%

²⁵⁸“Atacaron a un chico por reclamar el boleto escolar”, *Clarín*, 14-6-02.

Lo escolar	2,4%	1,6%
“Chico/a”	0,0%	7,5%
Rivalidad entre colegios	4,0%	0,0%
Autodefensa/Defensa otros	1,2%	2,7%
Venganza	0,8%	2,7%
Accidente	0,4%	2,7%
Belleza	0,0%	0,5%
Territorio/Barrio	0,4%	2,2%
Cargadas/Humillaciones	0,0%	1,6%
Otros	2,4%	5,9%
Sin dato	47,2%	30,6%
Total	100% (n=248)	100% (n= 186)

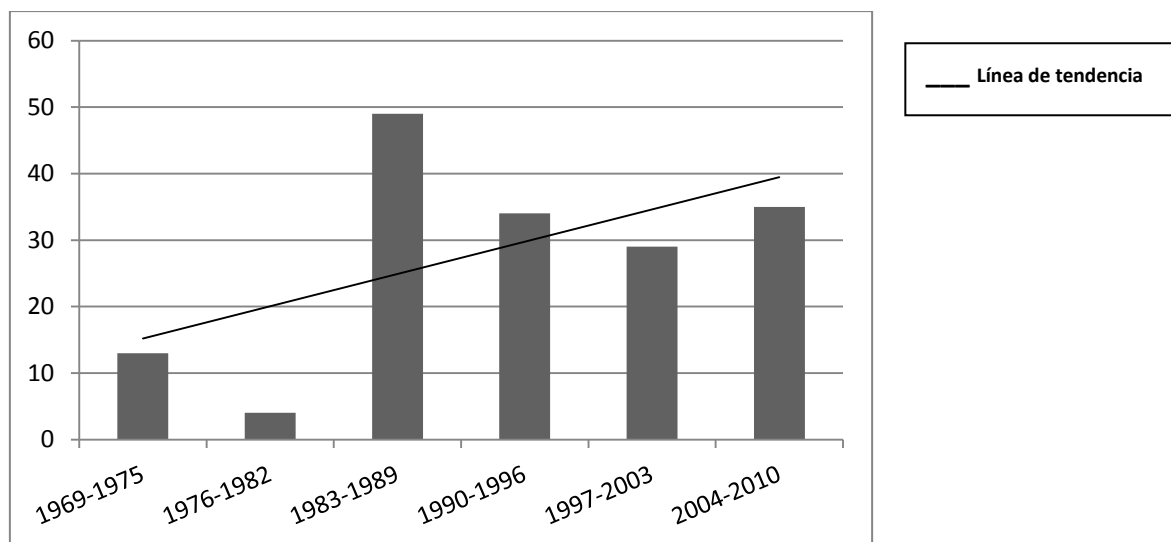
Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: Los totales representados en el cuadro no corresponden con la totalidad de casos registrados en ambas jurisdicciones (239 en CABA y 167 en el Conurbano) dado que, en algunos de ellos, pudo identificarse más de un motivo en disputa.

4.6.1 La evolución histórica de la violencia en la Ciudad y el Conurbano

Si analizamos ahora la evolución del fenómeno, al igual que la tendencia observada para el conjunto de las jurisdicciones, tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en el Conurbano registramos un crecimiento del fenómeno en el largo plazo, tal como muestran los **Gráficos 12 y 13**. En la Ciudad, tomando en consideración las sub-etapas antes delimitadas, se observa un descenso de los hechos de violencia escolar entre las dos primeras (1969-1975 y 1976-1982) y un importante ascenso entre 1983 y 1989. Luego, entre 1990 y 2003, se observa un nuevo descenso, el cual vuelve a revertirse entre 2004-2010. Es importante destacar que, más allá de las oscilaciones en el corto plazo, los niveles registrados a partir de la década del ochenta son muy superiores a los de los años setenta.

Gráfico 12. Casos de violencia escolar por etapas (Ciudad de Buenos Aires, 1969-2010)

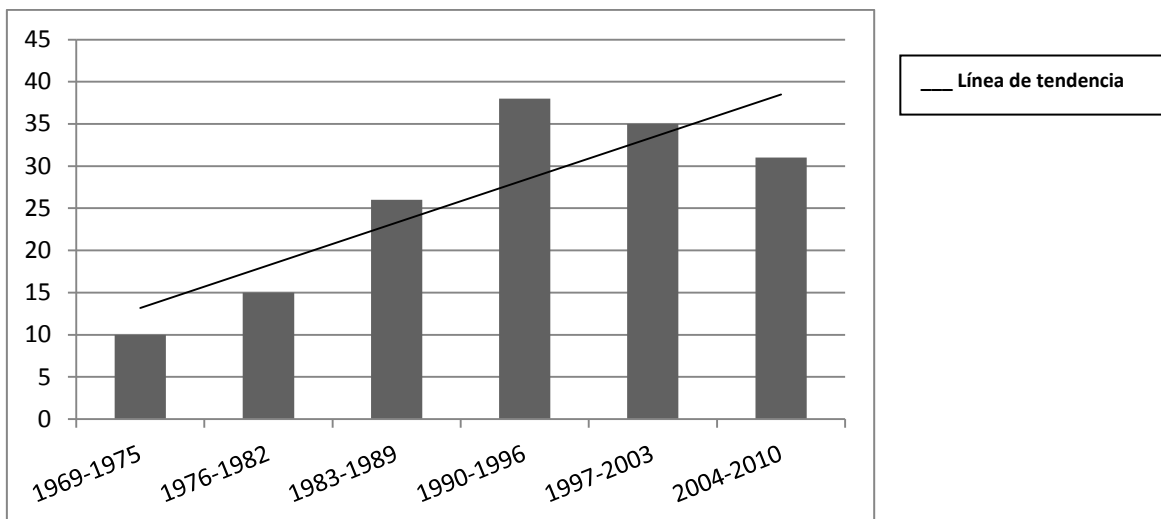


Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: se excluyen las amenazas de bomba dado que, al generalizarse durante algunos años, distorsionan la evolución general.

En el caso del Conurbano, se observa un crecimiento sostenido de los hechos de violencia escolar entre 1969 y 1996, dando un salto importante durante las décadas del ochenta y del noventa (1983-1996). Luego, se registra un leve descenso en las siguientes dos sub-etapas (1997-2003 y 2004-2010), el cual no revierte la tendencia general ascendente.

Gráfico 13. Casos de violencia escolar por etapas (Conurbano Bonaerense, 1969-2010)

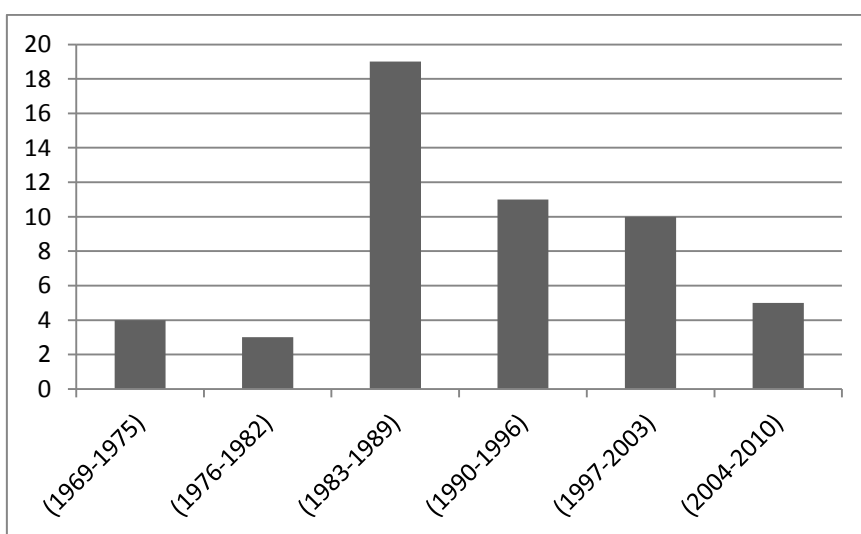


Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: se excluyen las amenazas de bomba dado que, al generalizarse durante algunos años, distorsionan la evolución general.

Al analizar los casos graves, observamos diferencias importantes entre ambas localidades. En la Ciudad de Buenos Aires, se registra un crecimiento de los hechos de este tipo desde el comienzo del período hasta fines de la década del ochenta y, a partir de ese momento, un marcado descenso (**Gráfico 14**).

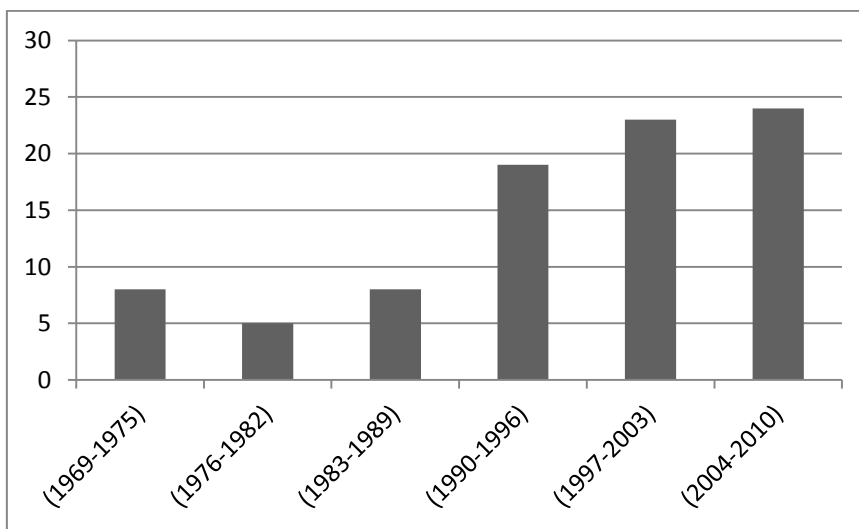
Gráfico 14. Casos de violencia escolar grave por etapas (CABA, 1969-2010)



Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

En cambio, tal como muestra el **Gráfico 15**, en el Conurbano Bonaerense se observa una clara tendencia al aumento de los hechos graves de violencia escolar a lo largo del período -con la excepción de la etapa 1976-1982, en la que se observa un leve descenso de los casos registrados.

Gráfico 15. Casos de violencia escolar grave por etapas (Conurbano Bonaerense, 1969-2010)



Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Si analizamos ahora la evolución de los diferentes tipos de violencia, encontramos que las formas predominantes fueron variando a lo largo del período (véanse **Cuadros 30** y **31** en Apéndice I). En la Ciudad de Buenos Aires, durante la primera etapa (1969-1975) la mayor parte de los casos registrados consistieron en “copamientos” de escuelas (20%), seguidos en importancia por hechos de violencia física, empleo de armas, amenazas y violencia simbólica (10% cada uno de ellos). Como vimos antes, los “copamientos” consistían en el ingreso, por la fuerza y en grupos muy numerosos -de hasta cien estudiantes-, de alumnos varones a colegios de mujeres como forma de diversión. También podían tener lugar en el contexto de un conflicto o de rivalidad entre escuelas. En el segundo momento (1976-1982) resulta más difícil establecer una distribución, dada la baja cantidad de casos registrados (5 en total). De allí que cobren protagonismo los casos de violencia sexual (60%), junto con la violencia

física y el “vandalismo” (20% ambos). Entre 1983 y 1989 se destaca un elevado porcentaje de casos de amenazas de bomba (56,4%). Como vimos antes, esta forma de violencia se situaba en un contexto generalizado de amenazas, especialmente a alumnos militantes por su participación en la organización de centros estudiantiles. En la Ciudad, la situación se agravaba a tal punto que la Secretaría de Educación porteña difundía un cuadernillo titulado “Pautas para que las Comunidades Escolares Democráticas superen situaciones de riesgo”.²⁵⁹ Allí, se proponían una serie de medidas para actuar frente a emergencias y un plan de “erradicación de la psicosis” en el ámbito escolar.

Durante la siguiente etapa (1990-1996), ganarían protagonismo los hechos de “vandalismo” (29,8%) y la violencia física (19,1%). Luego, entre 1997 y 2003, las formas de violencia escolar más recurrentes serían los robos (26,3%) y las amenazas (15,8%). Finalmente, durante la última etapa (2004-2010) volverían a destacarse las amenazas de bomba (38,3%), seguidas por el empleo de armas (19,8%) y la violencia física (14,8%). En este caso, las amenazas de bomba no tenían la misma connotación que durante la década del ochenta. Mientras que algunos casos se vinculaban a conflictos institucionales particulares, otras veces las amenazas eran realizadas por alumnos con el objeto de divertirse, evadir exámenes u horas de clases. Entre los primeros se cuenta el caso del colegio “Carlos Pellegrini” durante el año 2007. En aquel momento, el colegio recibía 60 amenazas de bomba en el contexto de la designación de un nuevo rector fuertemente resistida por el estudiantado.²⁶⁰ Lo mismo ocurriría al año siguiente. Durante 2008, las amenazas de bomba se extenderían a numerosos establecimientos educativos de la Ciudad.²⁶¹ En ese contexto, el Ministerio de Educación porteño iniciaría acciones legales, como querellante, por “intimidación pública” a distintas escuelas.²⁶² El proceso judicial iniciado determinaría, finalmente, que los llamados anónimos habían sido, en su mayor parte, realizados por alumnos, siendo calificados por la justicia como “travesuras de adolescentes”.²⁶³ Un hecho similar tenía lugar en una escuela de la Ciudad, donde los estudiantes habían sido evacuados prácticamente todos los días durante varias semanas durante el año 2007.²⁶⁴ A partir de

²⁵⁹“Plan contra la ola de amenazas”, *Clarín*, 26-10-85.

²⁶⁰“Volvieron las amenazas de bomba falsas al Carlos Pellegrini”, *Clarín*, 27-3-08.

²⁶¹“Antecedentes”, *Clarín*, 13-4-08.

²⁶²“Nuevas amenazas de bomba en varias escuelas de la Capital”, *Clarín*, 10-4-08.

²⁶³“Antecedentes”, *Clarín*, 13-4-08.

²⁶⁴“Las amenazas de bomba ahora paralizan al Mariano Acosta”, *Clarín*, 3-6-08.

una investigación judicial se determinaría que, también en este caso, el autor de las llamadas había sido un alumno del colegio.

Si comparamos ahora las observaciones anteriores con los registros correspondientes al Conurbano, encontramos algunas diferencias. Durante la primera etapa (1969-1975) la mayor parte de los casos registrados fueron hechos de violencia sexual. Entre 1976 y 1982 cobrarían importancia las amenazas y los hechos de vandalismo (26,9% ambas). Entre 1983-1989, al igual que en la Ciudad, serían protagonistas los casos de amenazas de bomba. Por su parte, la Dirección de Inteligencia de la provincia -DIPBA- iniciaba una serie de investigaciones por “intimidación pública”, registrando por lo menos 40 casos de amenazas a escuelas medias del Conurbano durante 1985. A éstas se sumaban cientos de amenazas a establecimientos de nivel primario, jardines de infantes y universidades en toda la provincia. También se registraban numerosos casos durante 1989. Al respecto, unos años más tarde la DIPBA señalaba en un informe interno:

“Si se trata de hallar antecedentes respecto de una situación similar a la que se registra, parece encontrarse a mediados del año 1985 cuando se desarrollaba la campaña para las elecciones del 3 de noviembre para la renovación parlamentaria. En aquella época se producían mayormente actos de intimidación pública y amenazas que también tuvieron como blanco preferencial los establecimientos educacionales obligando reiteradamente a la suspensión del dictado de clases para posibilitar la inspección pertinente en la búsqueda de explosivos. El Gobierno Nacional decretó en aquella oportunidad el Estado de Sitio.” (“Situación Establecimientos Educativos”, DIPBA, Policial N° 162, 1993, p. 4)

Durante el período 1990-1996, cobrarían importancia los hechos de vandalismo (31,6%) y los robos (26,3%), especialmente a escuelas. En ese sentido, como vimos antes, durante 1993 se registraba una “ola” de ataques a establecimientos educativos del Conurbano. Por la sucesión de hechos, especialmente en el partido de Quilmes, la DIPBA iniciaba nuevamente una serie de investigaciones. El organismo atribuía esos hechos a la “marginalidad” existente en la zona. Por otro lado, no descartaba que fueran

parte de una acción de desprestigio político de cara a las elecciones legislativas que tendrían lugar en el mes de octubre.

“Lo cierto es que la región presenta un elevado índice de marginalidad si nos atenemos a datos aportados por parte Policial n° 509/8 del día 15 del actual, mediante el que se consignaba la denuncia de 14 asaltos en 48 horas contra transportes de pasajeros. Al mismo tiempo, la situación concede espacio a los genuinos reclamos por falta de seguridad y también es políticamente redituable a quienes han elegido dicho problema como blanco de críticas y ataques al gobierno provincial. Esta tesitura se estima cobrará mayor vuelo aún en razón del calendario electoral del año en curso, constituyendo la inseguridad ciudadana en la provincia de Buenos Aires, uno de los ejes de mayor perfil de la campaña electoral que se avecina.” (Ídem.)

En ese contexto, la policía de la provincia pondría en marcha un dispositivo específico de seguridad en establecimientos educativos del Conurbano. Finalmente, con el correr del tiempo, las investigaciones realizadas demostrarían que no existían fines políticos detrás de los ataques a escuelas durante ese año, tratándose, en realidad, de “delitos comunes”.²⁶⁵

Finalmente, durante las últimas dos etapas, ganarían importancia en el Conurbano otros tipos de violencia escolar, destacándose el empleo de armas (1997-2003) y las diferentes formas de violencia física (2004-2010).

En suma, hasta aquí pudimos observar una serie de similitudes y diferencias entre las tendencias observadas a nivel general y los casos específicos de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano. Por un lado, vimos que mientras en la Ciudad los casos de violencia escolar tienden a presentar una menor gravedad que en el resto de las jurisdicciones, en el Conurbano, por el contrario, adoptan características más graves. Por otra parte, observamos que los hechos de violencia se concentran, en ambas jurisdicciones, en las localidades con una mayor composición de clase obrera y, específicamente, de sobrepoblación relativa. Luego, vimos que las distribuciones según tipos, protagonistas y motivos de la violencia, así como los porcentajes correspondientes

²⁶⁵Véase, por ejemplo, “Información relacionada con esclarecimiento de atentados a establecimientos educacionales de la zona de Quilmes”, DIPBA, Factor Policial N° 319, 23 de julio de 1993.

a cada tipo gestión, son similares a los observados a nivel general. Lo mismo ocurre con la evolución de la violencia escolar en el largo plazo, manteniéndose una tendencia ascendente en ambas localidades. No obstante, observamos una diferencia importante en el caso de la Ciudad de Buenos Aires con respecto a las demás jurisdicciones, donde se registra una tendencia descendente de los casos graves desde fines de la década del ochenta.

Conclusiones

En este capítulo analizamos la violencia escolar en su dimensión cuantitativa. Dimos cuenta de sus características generales y transformaciones durante el período bajo estudio. En primer lugar, observamos un impacto muy superior del fenómeno en la Ciudad y la provincia de Buenos Aires con respecto a las restantes provincias, así como una incidencia mayor en las escuelas públicas sobre las privadas. En segundo lugar, vimos que los principales tipos de violencia escolar registrados por el periódico consistieron en golpes y otras formas de violencia física, hechos de “vandalismo”, empleo de armas y robos. En su mayor parte, esas formas de violencia fueron protagonizadas por alumnos varones de los primeros años del nivel secundario. No obstante, al comparar esa participación con la presencia relativa de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, observamos que los docentes registraron porcentajes mayores de victimización. Durante los últimos años del período, éstos fueron víctimas de la violencia en una proporción casi tres veces superior a su peso relativo en el sistema educativo. Por otra parte, los motivos más frecuentes de la violencia escolar fueron la disputa o el robo de dinero u otros objetos de valor; fenómeno que indica una ligazón entre el fenómeno y la posesión/desposesión material de los sujetos.

En relación a la evolución histórica del fenómeno, observamos una tendencia creciente en el largo plazo. Al analizar si ese crecimiento era proporcional a la evolución de la población escolar durante el período, vimos que mientras la matrícula del nivel medio se incrementó un 264%, el crecimiento de los casos de violencia escolar fue de un 614%; es decir, un porcentaje muy superior al movimiento de la población

escolar. La evolución de la “violencia escolar grave” es muy similar. En este caso, verificamos, además, que esas situaciones impactaron con más fuerza en contextos sociales atravesados por agudos procesos de empobrecimiento y de crisis social. En términos generales, todas estas observaciones valen también para las dos localidades principales de este estudio, si bien encontramos algunas características particulares. Por un lado, vimos que mientras en la Ciudad los casos de violencia escolar tienden a presentar una menor gravedad que en el resto de las jurisdicciones, en el Conurbano, por el contrario, adoptan características más graves. En la primera, observamos, además, a diferencia del resto de las jurisdicciones, una tendencia descendente de los casos más graves desde fines de la década del ochenta. Este análisis será profundizado en los capítulos siguientes, a partir del análisis de los archivos documentales de seis escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano.

Capítulo 5

La violencia escolar en tres escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires (1969-2010)

En este capítulo nos proponemos analizar, desde una perspectiva cualitativa, la violencia escolar y sus transformaciones durante el período en las escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. En este caso, emplearemos como fuentes de investigación los archivos documentales de tres escuelas secundarias de la ciudad. De este modo, observaremos el fenómeno con un mayor nivel de profundidad a partir del análisis de casos específicos. Indagaremos, a su vez, si existe una correspondencia entre las tendencias generales observadas en el capítulo anterior y la dinámica de la violencia en los contextos escolares particulares bajo análisis.

Las fuentes de información empleadas aquí varían en función de la documentación disponible en cada una de las escuelas seleccionadas. De hecho, buena parte de los documentos escolares del período fueron deteriorándose o desechándose a lo largo del tiempo. Entre los archivos que pudimos relevar, se encuentran: libros de actas generales, reuniones de personal (generales y por departamentos), resoluciones de Rectorado, recomendaciones del Consejo Consultivo, notas internas, expedientes particulares, oficios judiciales, fichas de disciplina, libros de inspección, actas de convivencia, entre otros. El análisis documental será secuenciado de acuerdo a las etapas más generales que atravesó el país durante el período: la década del setenta, la dictadura militar, el alfonsinismo, los años noventa y la década post crisis de 2001. De ese modo, el objeto de estudio será examinado en su movimiento histórico, observándose sus transformaciones al calor de los cambios sociales y políticos más generales de la sociedad argentina.

5.1 Las escuelas

El relevamiento de las fuentes documentales fue realizado por nosotros entre los años 2012 y 20145, en tres escuelas de la Ciudad que contaban con archivos históricos. Todas ellas formaban parte del Programa Nacional de Archivos Escolares, creado en el 2007 a través de la Resolución N° 1.422 del Ministerio de Educación. En tanto el período de estudio se extiende hasta el año 2010, también trabajamos con documentación que, al ser más reciente, no se encuentra en los archivos históricos sino en poder de las distintas áreas de las escuelas -preceptoría, secretaría y/o rectoría.

Las tres escuelas fueron creadas entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, siendo consideradas como parte de un grupo de instituciones “tradicionales” de la Ciudad. Corresponden a “circuitos” diferenciados de la escuela secundaria: un normal, un liceo creado como una extensión del Colegio Nacional de Buenos Aires y una escuela técnica. En los tres casos, se trata de edificios escolares antiguos, muy amplios, que albergan una cantidad muy importante de alumnos.

El Normal fue creado en el año 1874 como una escuela de profesores varones. Con la reforma de la formación docente a principios de la década del setenta, pasaría a contar con un nivel secundario y otro específico de profesorado. En ese momento, el nivel terciario comenzaría a recibir a alumnas mujeres. La escuela media, en cambio, recién sería mixta hacia la década del noventa. Hasta ese momento, el Normal se encontraba bajo la órbita del Estado Nacional, siendo transferido durante aquella década a la Ciudad de Buenos Aires. El establecimiento recibe alumnos de nivel inicial, primario, secundario y terciario. Se trata de un edificio histórico muy amplio, ubicado en el barrio porteño de Balvanera, una zona comercial -principalmente textil- de población mayoritariamente obrera. De acuerdo a la Encuesta Anual de Hogares realizada en el año 2010, la comuna a la que pertenece el barrio,²⁶⁶ al igual que los barrios más cercanos del sur (Montserrat, San Nicolás, San Cristóbal, Constitución, San Telmo), es una de las que concentran una mayor cantidad de población con ingresos menores a la canasta familiar (27,3%).²⁶⁷ Vale aclarar la importancia de observar las condiciones sociales de la zona en la que se encuentra ubicada la escuela. Históricamente, las escuelas normales recibieron estudiantes de la burguesía y la pequeñoburguesía que, por un lado, eran quienes podían acceder a la escuela media y, por el otro, veían en la docencia una “profesión” o un camino de ascenso social. A partir de las profundas transformaciones sociales durante la década del setenta -especialmente, la proletarización de importantes sectores de la pequeñoburguesía, incluyendo a los trabajadores de la educación-, la masificación del nivel medio y la reforma del profesorado, los “ex normales” comenzarían a recibir cada vez más alumnos de clase obrera provenientes de los barrios más cercanos a la escuela.

²⁶⁶Administrativamente, la Ciudad de Buenos Aires se encuentra dividida en 15 comunas. Balvanera se ubica en la comuna 3 junto con el barrio de San Cristóbal.

²⁶⁷Ministerio de Hacienda de la Ciudad de Buenos Aires: Base de datos estadísticos. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/banco_datos/?menu_id=34690 Última consulta realizada el 11/05/15.

En cuanto a las fuentes relevadas, en este caso pudimos acceder a documentación preservada por el archivo histórico así como a otra, más reciente, proporcionada por las autoridades de la escuela. Específicamente, examinamos libros de actas de distinto tipo para todo el período bajo estudio -concepto de alumnos, inspección, reuniones de personal, “asuntos internos” y actas de convivencia- así como algunos expedientes particulares, partes de amonestaciones y resoluciones de la Rectoría.

La escuela técnica fue creada como una escuela de artes y oficios en el año 1924, con el objetivo de capacitar a alumnos varones en las especialidades de Carpintería, Cincelado, Herrería y Modelado y, en el caso de las mujeres, en Corte y Confección, Labores y Telares. Con el tiempo, las orientaciones se irían modificando, contando, en la actualidad, con Técnicas en la industria alimentaria, Construcciones, Electrotecnia, Industria gráfica, Diseño y producción de indumentaria, Mecánica, Industria y diseño del mueble, Industria de la orfebrería y Comunicaciones publicitarias. El colegio se encuentra ubicado en el barrio de Núñez, una zona relativamente “acomodada” de la capital. No obstante, al tratarse de la escuela técnica más importante de la zona, ubicada en el límite de la ciudad, recibe población de barrios periféricos de la zona norte del Conurbano. En este caso, el establecimiento -también un edificio muy amplio, dividido en distintos pabellones- alberga solo a alumnos de nivel secundario. A diferencia de las otras dos escuelas, aquí solo pudimos acceder a documentación desde mediados de la década del noventa dado que el archivo histórico reúne, fundamentalmente, documentos anteriores al comienzo de nuestro período de estudio. Los restantes -a los cuales no pudimos acceder- se encuentran en poder de las áreas administrativas y directivas (preceptoría, regencia, secretaría y rectoría). No obstante, la información que logramos relevar en esta escuela es muy rica ya que aporta fuentes de información novedosas con respecto a los demás establecimientos, fundamentalmente, oficios judiciales y notas internas.

El Liceo fue fundado en el año 1892 como una extensión del Colegio Nacional de Buenos Aires, mudándose a su actual edificio en el barrio de Retiro en el año 1928. Hasta la década del noventa, fue una escuela de alumnos varones. Al igual que la escuela técnica, solo recibe estudiantes de nivel medio. Entre las instituciones seleccionadas, tal vez ésta sea la que mayores transformaciones sociales sufrió durante

el período. Desde su creación, hasta la década del setenta, fue considerada una escuela media pública de “élite”, a la que asistían alumnos provenientes de diferentes zonas de la capital y, especialmente, del barrio más cercano -Recoleta-, una de las zonas de mayor composición burguesa de la Ciudad. A partir de las décadas del ochenta y noventa, la matrícula de la escuela comenzaría a nutrirse, progresivamente, de población obrera sumamente pauperizada o sobrante, proveniente de las villas “31 y 31-bis” (ubicadas muy cerca). De acuerdo a los datos censales del año 2010, residían allí un total de 26.492 habitantes.²⁶⁸ Se trata de una de las zonas con peores condiciones de vida de la población porteña, especialmente en el caso de la villa “31-bis”. Los pobladores carecen muchas veces de servicios públicos básicos y las construcciones son realizadas, en general, en forma muy precaria. También de acuerdo al último censo, un 30% de su población se encontraba con “Necesidades Básicas Insatisfechas”. A partir del progresivo cambio en la composición social de la matrícula, el colegio comenzaría a ser visto en el barrio y entre los alumnos como una escuela “brava”. Veremos, más adelante, que esa imagen estaría vinculada a la aparición de nuevas problemáticas asociadas a las adicciones, al delito y a la violencia.

En este caso, al igual que en el Normal, logramos acceder a la documentación reunida por el archivo histórico de la escuela y a aquella, más reciente, que se encuentra aún en las distintas áreas del nivel. Gracias a ello, relevamos información para todo el período, entre la que se cuentan libros de actas de reuniones generales de personal, reuniones de departamentos de materias afines, libros de inspección, resoluciones de Rectorado, recomendaciones del consejo consultivo y actas del consejo de convivencia.

En las tres escuelas realizamos un “contrato” de confidencialidad de la información, obligándonos a mantener en el anonimato la identidad de los sujetos mencionados en los documentos. De allí que, en los siguientes apartados, todos los nombres de personas, así como otros datos confidenciales, serán preservados.

²⁶⁸Ministerio de Hacienda de la Ciudad de Buenos Aires: Base de datos estadísticos. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/banco_datos/?menu_id=34690 Última consulta realizada el 11/05/15.

5.2 La década del setenta (1969-1975)

Durante el período, la violencia no aparecía como un problema relevante en la vida de las escuelas aquí estudiadas. Sí, en cambio, la disciplina del alumnado era una fuente constante de preocupación para las autoridades escolares.²⁶⁹ Entre los aspectos a los que se les prestaba una mayor atención se encontraban la vestimenta, la “evasión” de clases y la circulación de los alumnos en la escuela en función de los horarios y tareas pautadas. En cuanto a la vestimenta, el Liceo obligaba a los estudiantes a vestir uniformes escolares (saco, camisa, corbata y zapatos). En ese sentido, en una visita realizada durante 1975, la Inspectora del turno tarde cuestionaba:

“Concurro al establecimiento en horas de la tarde. Observo durante las horas de clase alumnos que se encuentran fuera de las aulas. *Me llama la atención la forma en que están vestidos (sin saco, camisas desabrochadas, remeras de manga corta), algunos en zapatillas.*

Me informan que pertenecen a los equipos de trabajo encargados de reparar “los daños causados por un grupo de infiltrados en el alumnado durante el mes de septiembre”. El Sr. Rector lo ratificó agregando que trabajan en horas libres. Esta actividad no puede realizarse en el horario en que concurren a clase *pues no es posible admitir luego su presencia en el aula con una indumentaria y en condiciones de higiene que distan mucho de ser las que corresponden a una escuela.*”²⁷⁰ (Libro de Inspectores del Liceo, 13-10-75, folios 19-20)

Las pautas de vestimenta y presentación de los alumnos también eran un tema tratado durante las reuniones de docentes y preceptores. En ese sentido, se recordaba que su incumplimiento debía ser sancionado.

“*La presentación de los alumnos será muy tomada en cuenta, sobre todo en lo que atañe al vestuario, que debe ser sobrio, y a los cabellos, que estarán debidamente*

²⁶⁹En el caso del Liceo, los conflictos disciplinarios eran protagonizados usualmente por los alumnos del turno tarde. Como ocurría en muchas escuelas por ese entonces, el turno de la tarde era el destino de los estudiantes repetidores o con mala conducta.

²⁷⁰Las cursivas son nuestras. De aquí en más se emplea este criterio, salvo que se indique lo contrario.

peinados y recortados. Patillas exageradas y barbas crecidas *serán también motivo de reprimenda y de presentación del alumno ante la Vicerrectora.*” (Libro de Reuniones del Personal del Liceo, 26-4-71, folio 143)

Otro tema sobre el que solía advertirse era la circulación de los alumnos por los distintos espacios físicos de la escuela y la evasión de horas de clase. En general, éstas eran fuente de reproches para los preceptores, quienes debían controlar la entrada y salida de los alumnos de la escuela y las aulas, su tránsito por los pasillos y sus conductas durante las horas libres y los recreos. Uno de los problemas señalados con mayor frecuencia era que los alumnos deambulaban por los diferentes espacios de la escuela, evadiendo muchas veces horas de clase. Por ello, se encargaba también al cuerpo docente que durante cada clase se llevara un registro cuidadoso de las asistencias e inasistencias del alumnado.

Otros conflictos disciplinarios giraban en torno a los vínculos entre los alumnos o entre éstos y determinados profesores, los cuales daban lugar algunas veces a situaciones de violencia. En ese sentido, el cuerpo docente discutía con frecuencia distintos problemas surgidos en cursos “problemáticos”. Un caso especialmente conflictivo tenía lugar en el Liceo durante 1975, entre los estudiantes de una de las divisiones de 5º año y su profesora de Contabilidad y Organización del Comercio. De acuerdo a la docente, los estudiantes no trabajaban e interrumpían permanentemente sus clases ya que no estaban de acuerdo con su “sistema de enseñanza”. En una oportunidad, todos los alumnos del curso abandonaban el aula, impidiendo que la docente dictara su clase. El conflicto iría escalando con el tiempo, pasando de simples actos de indisciplina a agresiones verbales y físicas. En ese sentido, en el mes de septiembre, un alumno le arrojaba un trozo de mampostería mientras la profesora escribía en el pizarrón. Por tal situación, la escuela intentaría descubrir a los autores de la agresión, mientras que la docente dejaba de dictar clases en el curso durante un tiempo. No obstante, las agresiones continuarían durante un tiempo, traspasando, incluso, el contexto escolar. Al respecto, la profesora denunciaba que uno de los alumnos del curso había intentado ingresar al edificio donde vivía, siendo detenido por el portero. A raíz del conflicto, la dirección convocaba a una reunión de profesores para tratar específicamente el tema. Allí, la docente sostenía:

“Al efecto, [la profesora] relata que a comienzos del mes de septiembre, *empieza el malestar y la agresividad del alumnado, porque no están de acuerdo con el sistema de enseñanza impartida*; por lo cual, la Profesora solicita por la vía que corresponde la presencia de la Inspectora de Contabilidad del Área IV quien observa cuatro o cinco clases alternadamente. (...) En esas clases el comportamiento fue algo más correcto, se tomaron lecciones y prueba escrita. Pero el día lunes tres del corriente, luego de un viaje que realizaron estos alumnos (de cinco días), volvieron a las mismas características de agresividad anteriores (*agresividad que en ocasiones continúa verbalmente fuera del aula*), al punto tal que *el alumno S. interrumpe la exposición de la profesora más de 12 veces en pocos minutos*, con la finalidad de no dejarla cumplir con la programación prevista para 5° año. *Estos hechos culminaron el día 5 de noviembre*, cuando la profesora se disponía a preparar un esquema en el pizarrón, *le fue arrojado un trozo de mampostería, que cayó a sus pies, sin llegar a tocarla*. (...) Al mismo tiempo señala dicha profesora, que en el afán de seguir molestándola, *un alumno de ese curso, se apersonó en su domicilio particular*, siendo atendido por el encargado de su edificio, no logrando su intento de llegar a la unidad de vivienda correspondiente.” (Libro de Reuniones de Personal del Liceo, 1975, folios 175-176)

La docente advertía que, si el colegio no descubría y sancionaba a los autores de la agresión, realizaría una denuncia policial y solicitaría los servicios de un abogado. En ese contexto, durante la reunión, los profesores realizaban una “clasificación conceptual” de cada alumno del curso, tomando en consideración su “conducta y aplicación”.²⁷¹ De ese modo, podrían “descartar a los alumnos buenos que pudieran verse involucrados y analizar profundamente aquellos más revoltosos capaces de crear conflictos y posibles autores del hecho”.²⁷² De ese análisis surgía una lista de 6 alumnos bajo sospecha. La docente señalaba a uno de ellos, en particular, por la cantidad de amonestaciones que había acumulado en el año y solicitaba su separación. No obstante, al no haber ninguna prueba concreta contra el alumno, su propuesta sería rechazada.

²⁷¹Dos años antes, frente a un conflicto similar entre los alumnos de 4° y 5° año y una profesora de Filosofía, la Dirección convocaba a una reunión para evaluar los “antecedentes” de los estudiantes a fin de decidir las sanciones a aplicar. Libro de Inspectores del Liceo, 5-10-73.

²⁷²Libro de Reuniones de Personal del Liceo, 1975 (s/f), folio 176.

La relación docente-alumno era un tema recurrente en las reuniones de personal. Se destacaba la necesidad de diálogo con el estudiantado, la “serenidad” y “comprensión” requerida al docente así como la importancia de establecer una distancia de acuerdo a los diferentes roles escolares. De allí, por ejemplo, la prohibición del “tuteo”. Asimismo, para que esas relaciones fueran “armónicas” se requería, por un lado, un buen vínculo entre los propios docentes y las autoridades escolares -quienes, además, debían ser ejemplo de conducta- y, por el otro, la participación de las familias en la vida educativa. En ese sentido, el Rector del Liceo recordaba en una reunión de personal en 1975:

“El Señor Rector encaró de inmediato un aspecto de vital importancia y actualidad: relación docente/alumno. Solicitó un gran espíritu comunicativo y de entera y amplia comprensión con el alumnado. *Solicitó de todos la solidaridad necesaria que debe imperar en todo momento para poder así lograr en un clima de armonía la labor constructiva de conjunto* en que están empeñadas las autoridades educativas. Manifestó que se harán reuniones de padres con la presencia de profesores, de este modo *hogar/escuela se conjugarán en un esfuerzo común* y del que saldrá ampliamente beneficiado el alumno, meta de todos nuestros afanes.” (Libro de Reuniones de Personal del Liceo, 4-8-75, folio 161)

El problema del “orden” escolar era una preocupación habitual para las autoridades educativas. Precisamente, el vínculo docente-alumno era visualizado como un elemento fundamental en su construcción. De allí que, no solo la conducta de los alumnos sino también la de los docentes, fueran objeto del control escolar. En ese marco, el principio de “respeto” y de “justicia” para con el alumnado funcionaban también como ordenadores del vínculo pedagógico. En ese sentido, por ejemplo, el Rector del Normal recordaba al cuerpo docente durante 1974:

“[El Rector] Destaca especialmente que las clases perdidas, la arbitrariedad o la injusta valoración de los rendimientos del estudiante, así como las actitudes demagógicas, crean inquietudes, descontentos y resentimientos que pueden conducir a la pérdida del ascendiente, al desorden y al caos. Señala, también, que el mantenimiento

de un ambiente de orden y respeto, es responsabilidad que deben compartir con el personal directivo y demás integrantes de la comunidad escolar.” (Libro de Reuniones Generales de Personal del Normal, 16-3-74, folios 33-34)

Durante la etapa, una forma de sancionar a los alumnos que no cumplían con las normas de disciplina era negándoles su reinscripción en la escuela al siguiente ciclo lectivo. En general, se trataba de estudiantes que observaban, además, un bajo desempeño académico. En ese sentido, los “repetidores” eran considerados “elementos negativos, de mala conducta”, que “entorpecían” el normal desenvolvimiento de las clases.²⁷³ De allí que, en el Liceo, todos los años se realizaran “reuniones de concepto” en las que se evaluaba el rendimiento y la conducta de cada uno de los alumnos.²⁷⁴ En el Normal, la nota final de los alumnos también era mediada por una nota de concepto, en la que se tomaban en consideración las inasistencias y amonestaciones a lo largo del año.²⁷⁵

Los años más conflictivos de la etapa para el Liceo serían 1973 y 1975. Buena parte de los hechos de “indisciplina” se inscribían durante aquellos años, en realidad, en un contexto social de lucha política que excedía el marco escolar pero que asumía allí un carácter particular. En el ámbito de la escuela, se expresaba como un rechazo a la norma escolar a través de formas particulares de “resistencia”. Era el caso, por ejemplo, de las inasistencias colectivas, muy frecuentes durante toda la etapa. Entre los hechos de violencia, se destacaban las diferentes formas de “vandalismo”, en situaciones que iban desde la realización de graffitis en las paredes del establecimiento hasta la colocación de un artefacto explosivo en noviembre de 1973.

En ese sentido, en septiembre de 1973, varias aulas aparecían escritas en aerosol con leyendas “ofensivas” referentes a distintas figuras históricas. Frente a esa situación, las autoridades dudaban en abrir las puertas de la escuela, “temiendo una reacción” por parte del estudiantado. Finalmente, por recomendación del inspector del área, la Rectora daba un discurso ante todos los alumnos del colegio en el que condenaba los hechos y

²⁷³Libro de Reuniones de Personal del Liceo, 5-4-75, folio 171.

²⁷⁴En ese sentido, en el año 1969, el Rector del Liceo emitía una Resolución en la que recomendaba a los Vicerrectores de los tres turnos -mañana, tarde y noche- la realización de reuniones de concepto “para ponderar capacidad y conducta de los alumnos del establecimiento al iniciarse el segundo período del año” (Resolución de Rectoría del Liceo N° 64, 8-7-69).

²⁷⁵Libro de Calificaciones del Normal, 1969.

señalaba que habían sido protagonizados por “gente inculta e inadaptada”.²⁷⁶ Las autoridades sospechaban que el hecho se había producido durante el fin de semana, en el contexto de un cine-debate organizado por el Centro de Estudiantes del turno noche, al que también habían asistido personas ajenas a la escuela.²⁷⁷

Durante aquellos años, los diarios publicaban notas referidas a conflictos en la escuela, desde las “tomas” del establecimiento por parte de los estudiantes hasta las “invasiones” a colegios de señoritas.²⁷⁸ Al respecto, los estudiantes reconocían los actos de indisciplina pero denunciaban que existía, además, una campaña política de desprestigio del colegio. En ese sentido, en una reunión entre las autoridades y los delegados de curso, los estudiantes se comprometían a mantener un buen comportamiento para terminar con los conflictos.

“Los temas tratados fueron variados pero en particular se puso énfasis en destacar que los alumnos del turno [tarde] mantendrán su buen comportamiento durante el año. En general los alumnos demuestran gran preocupación por noticias aparecidas en los diarios y revistas que los sindicaban como autores de actos de indisciplina. Reconocen que sí, alguna vez, hubo tal indisciplina, pero que los hechos se han magnificado mediante una campaña tendenciosa para desprestigiar al colegio. (...) Los alumnos han estado de acuerdo en que un buen comportamiento hasta fin de año será la mejor manera de desvirtuar los rumores que esporádicamente surgen sobre presuntos actos de indisciplina.” (Libro de Inspectores del Liceo, 4-10-73, folio 146)

Otros episodios de destrucción del patrimonio escolar registrados durante la etapa se vinculaban a la adulteración, desaparición o destrucción de la documentación del establecimiento. En ese sentido, por ejemplo, en septiembre de 1975 ingresaban por la noche personas desconocidas, abrían los armarios de la Jefatura de Preceptores y rompían parte de la documentación de la escuela.²⁷⁹ Unos meses antes, el colegio atravesaba un importante conflicto por la adulteración y desaparición de documentos

²⁷⁶Libro de Inspectores del Liceo, 10-9-73, folios 139-140.

²⁷⁷Durante la función, se proyectaba “El grito”, documental sobre el movimiento estudiantil en México.

²⁷⁸Algunos de estos casos forman parte de la información analizada en el capítulo anterior. Véanse, por ejemplo: “Alumnos descontrolados provocan grave desorden en una escuela”, *Clarín*, 25-8-73; “Agresión a un colegio de señoritas”, *Clarín*, 20-9-73; “Desmanes de un grupo estudiantil”, *Clarín*, 26-5-74.

²⁷⁹Libro de Inspectores del Liceo, 6-10-75.

escolares y certificados de estudio. Por el caso, el Rector realizaba una denuncia policial contra una empleada administrativa por “adulteración de documentos públicos”.²⁸⁰

También se registraban, con frecuencia, ataques contra los bienes y el mobiliario de la escuela. En ese sentido, en julio de 1971, el Rector emitía una resolución en la cual solicitaba que, por intermedio de las Jefaturas de Preceptores, se extremaran las medidas para controlar el cuidado del edificio y sus pertenencias.

“Lamentablemente se puede constatar:

- a. 45 vidrios rotos.
- b. Destrozos en las cañerías de plomo y depósitos de agua de los baños.
- c. Bancos, escritorios y sillas de Profesores destruidos; ídem algunos pizarrones.
- d. Tallas en pupitres y escrituras en las paredes, en su mayoría vergonzosas.
- e. Aulas que quedan al término de cada jornada sucias al extremo de papeles, recortes de periódicos, tizas, botellas de gaseosas y colillas de cigarrillos.

Todo ello configura un resentimiento en el orden disciplinario al que corresponde poner fin y aplicar en todos los casos lo que determina el art. 179 del Reglamento General. Las reparaciones de todos estos daños causados exigen sumas considerables a la Cooperadora, que ve así restringida su labor para emprender nuevas obras de aliento y empuje. Lo expuesto anteriormente constituye motivo de hondo pesar y gran preocupación para este Rectorado.”²⁸¹ (Resolución de Rectoría N° 45, 14-7-72, folios 83-84)

Por la repetición de este tipo de situaciones a lo largo del tiempo, en mayo de 1975, la inspectora de la escuela mantenía una reunión con las autoridades de los tres turnos en la que proponía una serie de criterios para lograr identificar a los alumnos que destruían o dañaban los muebles y las paredes del edificio.²⁸²

²⁸⁰Libro de Inspectores del Liceo, 7-5-75 y 22-5-75.

²⁸¹El art. 179 del *Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial* (1957) establecía lo siguiente: “Las roturas o deterioros hechos en las paredes, bancos, material de enseñanza, etc., serán reparados por el alumno o alumnos que lo causaren, quienes no podrán volver al establecimiento mientras no hagan efectiva dicha reparación. El cumplimiento de lo precedentemente establecido, no excluye las medidas disciplinarias si hubiese lugar a ellas.”

²⁸²Libro de Inspectores del Liceo, 2-5-75.

En cuanto a los conflictos disciplinarios en general, en las dos escuelas se hacía hincapié en la necesidad de controlar con mayor énfasis las conductas de los estudiantes de los primeros años del secundario. En ese sentido, en el año 1969, el Normal implementaba el servicio de Gabinete Psicopedagógico y creaba el cargo de “profesor consejero”, ambos para los alumnos de 1º y 2º año. El gabinete contaba con un legajo por alumno en el cual figuraba información relativa a “nivel mental, nivel cultural, adaptación social, intereses escolares y extraescolares, carácter”.²⁸³ En los cursos en los que advertía problemas de aplicación y/o conducta, el gabinete realizaba además “tests sociométricos”. Esta labor era llevada a cabo con la colaboración de los “consejeros” o “tutores” de los cursos. Este cargo había sido creado por la Rectoría en agosto de 1969, con carácter experimental, en cuatro divisiones de 1er año del turno de la tarde.²⁸⁴ Se trataba de un cargo ad-honorem y su finalidad primordial era proporcionar orientación a aquellos alumnos que presentaban dificultades en su rendimiento académico y/o conducta. La figura del docente-tutor era pensada como una forma de disminuir las dificultades que aparecían en el pasaje del nivel primario al secundario, tarea que no podía ser encarnada por todos los docentes de cada curso. El profesor tutor debía llevar un registro dividido en dos partes: una destinada a problemas generales de la división y otra a los alumnos que presentaban problemas particulares. Al año siguiente de su creación, las tutorías se extenderían a todas las divisiones de 1º y 2º año, tanto del turno mañana como del turno tarde.²⁸⁵ Durante 1971, la experiencia incluiría también a los alumnos de 3º año.

En suma, hasta aquí vimos que durante la etapa, si bien no se encontraba ausente, la violencia no aparecía como un problema de primer orden en la vida de las escuelas analizadas. En cambio, la disciplina del alumnado era una fuente constante de preocupación y conflicto, destacándose el problema de la vestimenta, la evasión de horas de clase, el tránsito de los alumnos por la escuela y su relación con el cuerpo docente. Entre los hechos de violencia, se destacaba la destrucción del patrimonio escolar, los cuales muchas veces expresaban un rechazo a la norma y al orden

²⁸³ Libro de Reuniones Generales del Personal del Normal, 11-3-70, folio 3.

²⁸⁴ Resolución de Rectoría del Normal, 22-8-69.

²⁸⁵ Resolución de Rectoría del Normal, 2-3-70.

establecido por la escuela. Estos hechos se inscribían, a su vez, en un contexto social de lucha política que excedía el marco escolar pero que asumía allí un carácter particular.

5.3 La última dictadura militar

Durante la etapa comprendida por la última dictadura militar observamos una serie de continuidades con el período previo. Al igual que en los años anteriores, la violencia escolar no ocuparía un papel central en la vida de las escuelas analizadas. En cambio, la disciplina del alumnado continuaría siendo una de las principales fuentes de conflicto. Diversos aspectos disciplinarios, tales como el referido a la vestimenta, serían reforzados aún más en esta etapa. En ese sentido, en el año 1979, la Dirección Nacional de Educación Media y Superior -DINEMS- emitía una Circular -n° 137- en la cual establecía las normas de “presentación” para todos los estudiantes de colegios secundarios y de nivel superior.²⁸⁶ Los alumnos varones debían usar corbata, pantalón de tela, camisa blanca o celeste y zapatos, tenían que llevar el pelo corto y no podían dejarse crecer la barba ni los bigotes. Las mujeres debían vestir pollera bajo la rodilla, zapatos sin taco y medias tres cuartos, no podían maquillarse o usar adornos y tenían que llevar el pelo recogido. En los registros escolares observamos que este tema - caracterizado por algunos docentes como “reglas de urbanidad”- pasó a ser controlado rigurosamente en el día a día escolar. En ese sentido, por ejemplo, en una reunión de marzo de 1977, el Rector del Liceo encomendaba a los docentes que no permitieran en clase a aquellos alumnos que no estuvieran “debidamente presentados en cuanto a aseo, vestimenta y prolijidad”.²⁸⁷ A su vez, les recordaba a los preceptores que, de acuerdo a otra Circular de la DINEMS -n° 60-, también ellos debían ir a la escuela “correctamente vestidos, con saco, corbata, aseados y pelo cortado”.²⁸⁸ Por su parte, los docentes varones debían concurrir a la escuela con saco y corbata, mientras que las mujeres debían evitar los pantalones, la ropa ajustada y los “escotes pronunciados”. Según las autoridades del colegio, el profesor debía dar el ejemplo en todas sus actitudes, ya que

²⁸⁶Como vimos en el capítulo 3, la circular n° 137/79 también hacía referencia a la vestimenta del personal docente y administrativo. Recordaba, además, la prohibición del “tuteo” así como la “familiaridad excesiva” entre docentes y alumnos.

²⁸⁷Libro de Reuniones de Personal del Liceo, 11-3-77, folio 193.

²⁸⁸Libro de Reuniones de Personal del Liceo, 11-3-77, folio 194.

era “el espejo” en el que se miraban los alumnos.²⁸⁹ Del mismo modo, en el Normal, el Rector hacía notar a los preceptores que debían ser “ejemplo del cumplimiento de la Circular 137 (no fumar en clase ni en los pasillos, presentación acorde, no usar vaqueros, barba y bigote aliñados, etc.)”.²⁹⁰

Otros aspectos disciplinarios que intentarían ser controlados con mayor firmeza eran la asistencia y la permanencia de los alumnos en la escuela durante las horas de clase. Fundamentalmente, estas tareas eran encargadas al cuerpo de preceptores, quienes debían registrar los partes diarios de asistencias, controlar la conducta de los alumnos, no permitir que quedaran solos en el aula o durante los recreos, observar que ingresaran al aula al toque del timbre, verificar que ninguno “deambulara” por el colegio, etc. En ese sentido, en una reunión de personal realizada en 1977, la Vicerrectora del Liceo establecía un conjunto de 29 pautas a seguir por parte de los preceptores, entre las que se encontraban:

“(…) 3) Un preceptor por turno hará entrar a los alumnos y *evitará que éstos se aposten en las veredas adyacentes* donde obstaculizan el tránsito a peatones, provocando a veces situaciones desagradables. (…)

5) Deberá entregar el curso al profesor y recibirlo del mismo por lo que *bajo ningún concepto los alumnos pueden quedar solos*. Antes de que suene el timbre se encaminará hacia sus divisiones y *cuidará a los alumnos durante el recreo* para que no se peleen ni lastimen. Por otra parte, no permitirá que los alumnos permanezcan en las aulas. (…)

10) *En cuanto suene el timbre todos los alumnos deben entrar a clase y ninguno puede circular por el patio y quien lo hiciere será sancionado*. (…)

27) *Son causas de castigo: el ausentarse del colegio sin permiso, el tomarse a golpes de puño, el eludir hora de clase en el baño, etc. pero no así hablar en formación, o estar de pie en el aula, etc. Es en esa ocasión cuando entra el preceptor a formar al alumno con un consejo oportuno. Nunca se le debe gritar al alumno, por otra parte no se le puede castigar por un hecho sin haberle advertido previamente que ese hecho está prohibido en el establecimiento.*” (Libro de Reuniones de Personal del Liceo, 11-3-77, folios 194-197)

²⁸⁹Libro de Actas del Consejo Consultivo del Liceo, 14-10-81, folios 52-53.

²⁹⁰Libro de Reuniones Generales del Personal del Normal, 27-3-80, folio 125.

En forma similar, durante 1981, el Rector del Normal establecía un conjunto de 25 pautas a seguir por el cuerpo de preceptores, entre las cuales se encontraban, por ejemplo, la obligación de realizar recorridas durante las horas de clase por los pasillos de la escuela:

“(…) [El Rector] 5) Les señala la necesidad de que durante las horas de clase haya *preceptores recorriendo los pasillos*. (…)

10) Les destaca el carácter docente de la función de preceptor, la necesidad de tratar con respeto, justicia y seriedad a los alumnos.

11) Les comunica que no deben permitir que los alumnos los tuteen. (…)

18) *Los cursos asignados no significan que no atiendan los otros, lo mismo que la disciplina general de la cual todos son responsables.*

19) Les recuerda las normas relativas a su presentación, como la prohibición de usar jeans según circular correspondiente. (…)” (Libro de Reuniones Generales del Personal del Normal, 5-3-81, folios 154-155).

El control de la asistencia y la permanencia de los alumnos en la escuela era también una fuente recurrente de conflictos. En algunos casos, se acusaba a los preceptores por la falta de partes diarios de ciertas divisiones “para proteger a alumnos”, no computándoles inasistencias.²⁹¹ En ese sentido, en octubre de 1980, la inspectora del Liceo daba cuenta de una serie de irregularidades que comprometían a dos preceptores. Al respecto, señalaba:

“En la fecha se plantea el problema suscitado por la *rebeldía* en que incurre el Preceptor J. a quien se le notifica para que informe a la brevedad sobre los hechos producidos (*falta de coincidencia entre registros de asistencia y partes diarios; permitir la salida del establecimiento de un alumno*, contrariando las órdenes dadas por el Señor Vicerrector). Con el mismo tenor, respecto a la falta de coincidencia entre registros de asistencia y partes diarios, se notifica al Preceptor R.” (Libro de Inspectores del Liceo, 20-10-80, folio 89)

²⁹¹Libro de Reuniones Generales del Personal del Normal, 14-3-80, folio 135.

Una situación similar era denunciada por la inspectora dos años después, en relación a las “irregularidades” encontradas en las planillas de asistencia elevadas por un profesor de la escuela.²⁹²

Vinculado a lo anterior, en el Liceo, uno de los conflictos más frecuentes durante la etapa era la “evasión” masiva de alumnos de la escuela. Éstas tenían lugar, en general, en el contexto de los festejos de fin de curso o del “día del estudiante” e involucraban, usualmente, a los alumnos de los 5tos años. Un episodio de ese tipo ocurría a fines de noviembre de 1977, cuando todos los alumnos de 5º 1º (turno tarde) se retiraban sin permiso del colegio.²⁹³ Al día siguiente, la situación escalaba aún más, cuando los alumnos de todos los 5º y de otros años se iban de la escuela también sin autorización, “en forma desordenada y arrojando huevos contra el establecimiento”.²⁹⁴ Al respecto, la inspectora del colegio informaba:

“(…) Siendo las 10 y 30 me presento al establecimiento en momentos en que se retiran indiscriminadamente alumnos de todos los 5º y de otras divisiones, en forma desordenada y arrojando huevos contra el establecimiento. El acto de fin de curso anunciado para las 11:15 fue anticipado. Recorro las aulas en las que hay muy pocos alumnos y alguno que otro profesor al frente de la clase. El patio estaba lleno de papeles y a los alumnos que estaban en él para retirarse se les ordena retornar a las aulas. No hay colaboración de preceptores para conservar el orden, tampoco hay asistencia de profesores. Por tal motivo solicito un informe sobre lo sucedido.” (Libro de Inspectores del Liceo, 30-11-77, folio 109)

La situación volvía a repetirse al año siguiente durante los festejos por el día de la primavera. En aquel momento, los alumnos de todos los 4º y 5º años, así como de algunas divisiones de 3º, se retiraban en forma masiva del colegio.²⁹⁵ Luego, se dirigían al Instituto Nacional Superior de Profesorado de Lenguas Vivas y a la Escuela Nacional de Comercio N° 2 -ambos ubicados cerca del Liceo- e interrumpían la actividad escolar

²⁹²Libro de Inspectores del Liceo, 1-10-82.

²⁹³Libro de Inspectores del Liceo, 29-11-77.

²⁹⁴Libro de Inspectores del Liceo, 30-11-77.

²⁹⁵Libro de Inspectores del Liceo, 20-9-78, 28-9-78, 16-10-78, 30-10-78 y 2-11-78.

gritando desde la calle. En la escuela de comercio, además, arrojaban huevos contra las paredes y rompían algunos vidrios. En ese contexto, la policía detenía a un ex alumno del Liceo, dado de “baja” de la escuela unos meses antes por amonestaciones. Por el hecho, la inspectora del colegio solicitaría “colaboración policial” para ordenar en el futuro “los movimientos callejeros de los alumnos”.²⁹⁶ Por su parte, el Rector de la escuela dispondría la aplicación de diez amonestaciones a 383 alumnos que habían formado parte de los hechos, perdiendo algunos de ellos su condición de alumnos regulares de la escuela. A su vez, la DINEMS ordenaría la instrucción de una información sumaria.²⁹⁷ De allí en más, cada fin de año, el Rectorado solicitaría la colaboración de todo el personal de la escuela para mantener el orden y la disciplina entre el alumnado.

Al igual que en el pasado, frecuentemente las faltas de disciplina eran asociadas a ciertos cursos “problemáticos”. En algunos casos, la indisciplina generalizada en un determinado curso era señalada por el cuerpo docente como un problema para desarrollar el dictado de las asignaturas.²⁹⁸ También se verificaban situaciones conflictivas entre determinados cursos y docentes, dando lugar en algunos casos a situaciones de violencia. En ese sentido, por ejemplo, durante 1980, los alumnos de 5° año del Liceo mantenían un fuerte enfrentamiento con su profesora de Italiano, llegando a agredirla físicamente durante una de sus clases. Al respecto, la inspectora de la escuela informaba:

“Tomo conocimiento de la situación planteada en 5° año 3ª división, donde durante un momento de indisciplina la *Profesora de Italiano fue alcanzada con un objeto en el rostro*. Cuatro alumnos se presentaron como responsables de la indisciplina. En estos momentos se está llevando a cabo la investigación correspondiente.” (Libro de Inspectores del Liceo, 28-8-80, folio 81)

²⁹⁶Libro de Inspectores del Liceo, 20-9-78.

²⁹⁷DINEMS, Disposición n° 699/78.

²⁹⁸Véanse, por ejemplo: Libro de Reuniones del Departamento de Matemática del Liceo, 25-3-83; Libro de Inspectores del Liceo, 4-11-83.

En el Normal, durante 1977 tenía lugar un conflicto entre dos grupos “antagónicos” de alumnos de una división de 4º año. Los motivos del enfrentamiento se vinculaban a la tarea escolar y daban lugar a continuas agresiones verbales y amenazas de agresiones físicas.

“Un grupo estima que ciertos profesores explican a nivel muy alto y muy rápidamente y que no los pueden seguir. Por lo tanto piden al otro grupo que no colaboren con esos profesores para que estos se vean obligados a bajar el nivel de exigencia. El otro grupo, que estudia todas las clases, acepta que los profesores son rápidos, que su nivel es alto, pero siguen estudiando y actuando en clase.” (Libro de Reuniones Generales del Personal del Normal, 23-6-77, folios 66-67)

En una reunión convocada para resolver el conflicto, algunos docentes pedían el cambio de turno de ciertos alumnos del curso, “con el objeto de desmembrar al grupo y producir un efecto aleccionador”.²⁹⁹ En ese contexto, para determinar las sanciones, los profesores realizaban una evaluación de concepto en la que se referían a los alumnos “problemáticos” con conceptos tales como “impulsivo”, “terco”, “díscolo”, “líder negativo”, “desatento”, “conversador”, “astuto”, “manejador”, “molesto”, “rescatable”, “antipático”, etc. Finalmente, el Rector les encomendaba no disminuir el nivel de exigencia de sus clases, quedando en suspenso las medidas y sanciones a adoptar con los alumnos del curso.

Durante el período, una de las tareas fundamentales sería la reconstrucción del “orden escolar”, en un marco más general de recomposición de la dominación social. En el Liceo, los primeros años de la etapa serían especialmente conflictivos en relación al disciplinamiento del alumnado. Por ese entonces, la escuela se encontraba intervenida por las autoridades militares. De acuerdo al inspector del establecimiento, los directivos se enfrentaban a una serie importante de problemas vinculados a la “erosión de la autoridad docente”. En ese sentido, señalaba:

²⁹⁹Libro de Reuniones Generales del Personal del Normal, 23-6-77, folio 67.

“Como una síntesis de este diálogo, extraigo como conclusión que la Sra. [Rectora] se halla en estos momentos enfrentada a un *espectro grande de situaciones problemáticas*, respecto de las cuales le aconsejo proceder con la mayor cautela, documentar todo cuanto sea necesario, no dejar de hacer al personal las observaciones que resulten convenientes a la buen marcha del establecimiento y al estricto cumplimiento de las obligaciones propias de cada agente y resguardar en todo momento el principio de autoridad.” (Libro de Inspectores del Liceo, 24-5-79, folio 6)

Un año después, el funcionario afirmaba que habían sido años intensos, por momentos “traumáticos”, dada la falta de organización en la escuela. Señalaba, además, que no había podido vislumbrar el camino hacia una solución de fondo en tanto no existía un “clima de convivencia” acorde con la envergadura de la tarea.³⁰⁰ Desde su perspectiva, cada vez se registraban mayores conflictos entre docentes y alumnos, “rebajando” la imagen de los educadores y su “necesaria jerarquización”.³⁰¹ Responsabilizaba por esta situación a los propios docentes, quienes, según sostenía, desconocían la legislación y las reglamentaciones que debían ordenar la vida escolar. Asimismo, los acusaba de mostrar poca predisposición para mantener la disciplina y el orden general de los alumnos, dentro y fuera del establecimiento.

En este punto, cabe señalar que un aspecto particular de la etapa era la intervención cotidiana de las autoridades jerárquicas en los sucesos de la vida escolar. Este hecho se observaba tanto a nivel interno -Rectoría y Vicerrectoría- como a nivel “central”. Los inspectores intervenían a diario en los casos de indisciplina del alumnado y llevaban un control mucho más estricto que en el pasado de la documentación escolar (partes diarios, amonestaciones, etc.). A nivel interno, se observaba también una mayor intervención del cuerpo directivo en el día a día escolar. En ese sentido, por ejemplo, en 1977, el Rector del Liceo indicaba a los docentes y preceptores que todo problema de estudio o de conducta debía ser comunicado y resolverse en Vicerrectoría.³⁰² También le solicitaba a todos los docentes que elaboraran y elevaran a la Vicerrectoría una lista con los nombres de los alumnos en los que observaran faltas de disciplina y/o desinterés

³⁰⁰Libro de Inspectores del Liceo, 10-4-80.

³⁰¹Libro de Inspectores del Liceo, 6-3-80.

³⁰²Libro de Reuniones de Personal del Liceo, 11-3-77.

en la tarea escolar.³⁰³ El control interno sería reforzado, a su vez, con la elaboración de fichas individuales de seguimiento de cada uno de los alumnos de la escuela. En el caso del Normal, las autoridades otorgarían una mayor importancia a la figura del profesor “consejero” o “tutor” de los estudiantes.³⁰⁴ Éstos debían llevar un control de todos los “casos problemas” en sus cuadernos y, a partir de 1981, realizar fichas de seguimiento de los alumnos desde el primer año. El tutor era un docente de la escuela designado por el cuerpo directivo al cual se le otorgaban 3 horas de tutorías en forma semanal.³⁰⁵ Trabajaban especialmente en primero y segundo año, buscando la integración de los alumnos a sus cursos. En los demás años se concentraban en el apoyo y la orientación vocacional. El tutor debía conocer a sus alumnos en “los aspectos personal, social y de rendimiento escolar”.³⁰⁶ Para realizar un seguimiento eficaz, llevaba una carpeta en la que constaban los nombres de los alumnos que eran “fuentes de problemas disciplinarios”.

Otro aspecto particular de la etapa, vinculado a la disciplina escolar, era el pedido por parte de los directivos de discreción sobre los asuntos internos de la escuela. Este pedido se repetía en las reuniones de profesores, en donde se les recordaba que no debían comentar situaciones institucionales frente a los alumnos.³⁰⁷ Desde la perspectiva de la época, si el docente se posicionaba críticamente hacia la institución, poco quedaría por hacer para que los estudiantes no siguieran el mismo camino. En ese sentido, el Rector del Normal solicitaba “prudencia” a los docentes en sus comentarios frente a los estudiantes:

“[El Rector] solicitó prudencia con las quejas y expresiones, sobre todo frente a los alumnos por la magnificación. Aparte solicitó como contribución que los profesores no se guarden para sí ningún resquemor y aclaró que ante cualquier problema las puertas de Vicedirección y Rectoría estarán abiertas.” (Libro de Reuniones Generales del Personal del Normal, 14-3-80, folio 123)

³⁰³Libro de Reuniones del Departamento de Matemática del Liceo, 26-6-78.

³⁰⁴Libro de Reuniones Generales del Personal del Normal, 8-8-80.

³⁰⁵Para ser tutores, los docentes debían realizar un curso de Sistema Tutorial en forma obligatoria.

³⁰⁶Libro de Reuniones Generales del Personal del Normal, 20-4-82.

³⁰⁷Véanse, por ejemplo: Libro de Actas del Consejo Consultivo del Liceo, 14-10-81; Libro de Reuniones del Departamento de Idiomas Extranjeros del Liceo, 21-10-81; Libro de Reuniones del Departamento de Lengua y Literatura del Liceo, 22-10-81.

A fines de ese mismo año, el Rector volvía a mencionar el tema, sosteniendo que era un problema muy serio pues “ventilar” problemas internos contribuía a la indisciplina del estudiantado.³⁰⁸ El tema surgía, nuevamente, en marzo de 1982, cuando el directivo les pedía a los profesores que evitaran comentarios adversos pues causaban un “muy mal efecto en los alumnos” y atentaban “contra el principio de autoridad”.³⁰⁹ En ese sentido, sostenía que, para convivir en armonía, los problemas que se presentaban entre los profesores y los preceptores debían ser llevados a Vicedirección en lugar de ser “ventilados en los corredores de la escuela”.

Si observamos ahora qué sucedía en la etapa con los hechos de destrucción de los bienes escolares -es decir, una de las formas más frecuentes de violencia escolar durante el período previo-, vemos que dejarían de ser un problema de primer orden. Para terminar con ese problema, en 1976, el Rector del Liceo establecía una serie de controles y designaba a un conjunto de alumnos como auxiliares de los preceptores.³¹⁰

“En mérito a que la acción destructiva -pese a haber menguado agudamente- se advierte día a día (rotura de vidrios, bancos y remiendos de albañilería recién efectuados), a partir de la fecha -y previa consulta con la Sra. Inspectora- los señores Vice-Rectores procederán a designar con el carácter de *directos responsables*:

- a. *Un preceptor por corredor* a cargo del control de las divisiones que le corresponden y en constante contacto con los alumnos auxiliares;
- b. *Dos alumnos auxiliares de preceptor* -por división, que permanecerán en sus aulas durante los recreos;
- c. Al comenzar y al concluir los turnos, los señores Jefes de Preceptores elevarán sendos partes a los Señores Vice-Rectores sobre las novedades que se hubieran producido;
- d. Los Señores Vice-Rectores harán llegar al suscripto -día a día- copia de estos informes.” (Resoluciones de Rectoría, 9-6-76, folio 170)

³⁰⁸Libro de Reuniones Generales del Personal del Normal, 19-11-80.

³⁰⁹Libro de Reuniones Generales del Personal del Normal, 5-3-82.

³¹⁰Estas designaciones se vinculaban, a su vez, a la falta de preceptores en la escuela, mencionada en distintas oportunidades.

También registramos durante la etapa, en forma similar a la anterior, algunos conflictos vinculados al manejo de la documentación escolar. En ese sentido, por ejemplo, en junio de 1983, el Rector del Liceo denunciaba ante la Policía Federal la adulteración de documentación de alumnos libres llevada a cabo por un empleado administrativo de la escuela.³¹¹

Durante el período, la educación en el patriotismo fue custodiada con gran celo por las autoridades educativas, dando lugar a frecuentes conflictos con el alumnado. Tal como vimos en el capítulo 3, el régimen disciplinario establecido durante la dictadura militar había reforzado el control de las conductas de los alumnos frente a los símbolos patrios. En ese sentido, por ejemplo, en abril de 1976, la inspectora del Liceo solicitaba sanciones para un alumno que había “agraviado” a la bandera durante una ceremonia.

“En la ceremonia de arribo de la bandera, que presencio con las autoridades del establecimiento, un alumno, que el Jefe de Preceptores cree identificar, comete un *acto de agravio a la solemnidad que el homenaje al símbolo patrio exige*. El Sr. Rector y la Srta. Vicerrectora se comprometen a ubicar al alumno y a tomar la sanción que corresponde.” (Libro de Inspectores del Liceo, 27-4-76, folios 56-57)

Durante las reuniones de profesores, usualmente se recordaba que una de las tareas docentes más importantes consistía en fomentar en los estudiantes el amor a la patria y a los héroes nacionales. Se incluían, también, los valores vinculados a la familia y a Dios. Estos temas aparecían, además, en las planificaciones de las distintas asignaturas. Al respecto, en 1980, el Consejo Consultivo del Liceo señalaba:

“(…) se pidió a los profesores que cada uno en su clase hablara con los alumnos tratando de *avivar en ellos el respeto y la veneración por los símbolos patrios y los héroes nacionales* a fin de revestir todos los actos patrios de la debida solemnidad.” (Libro de Actas del Consejo Consultivo del Liceo, 6-3-80, folio 33)

³¹¹Libro de Inspectores del Liceo, 23-5-83.

Al año siguiente, el Consejo volvía a recordar al cuerpo docente la necesidad de “afianzar en los alumnos los sentimientos de amor a Dios y a la Patria, respetando sus símbolos y sus instituciones”.³¹² A su vez, los distintos Departamentos debían hacer suyo este mandato y elaborar estrategias para ponerlo en práctica en el contexto de cada materia. En ese sentido, por ejemplo, los docentes de Cultura Musical se proponían desarrollar planificaciones en las que realizara una “reafirmación sistemática de los conceptos de Patria, Símbolos Nacionales, Familia, Nación, Religión y tantos otros contenidos conexos”, considerados como “Principios Fundamentales” de la tarea pedagógica.³¹³

En el Normal, se observaba una atención aún mayor a estos temas. En ese sentido, además de recordarles permanentemente a los docentes la necesidad de educar en el patriotismo, las autoridades de la escuela encaraban con gran énfasis la incorporación al currículum de una serie de temas vinculados a la soberanía, tales como, por ejemplo, el conflicto con Chile por el canal de Beagle y el conflicto de Malvinas. En relación al primero, durante 1978, el Vicerrector realizaba entrevistas individuales con cada uno de los profesores en las que les transmitía 13 pautas orientadoras para que dictaran clases específicas sobre el conflicto. Entre ellas, se encontraban:

“1. La Argentina defiende lo que es suyo: el Océano Atlántico.

2. La actitud expansionista de Chile y los intereses de países americanos han derivado en un litigio que obliga a la Argentina a no negociar sus derechos.

3. La Argentina tratará de mantener la paz en tanto no involucre una cesión de soberanía ante esta grave situación extrema que exige una firme cohesión de la ciudadanía.

4. Hasta ahora el gobierno ha seguido una política congruente. No se discute la legítima acción al decidir la nulidad del laudo. Todos los ciudadanos deberán estar dispuestos a asumir las consecuencias de esa acción.

5. El país deberá mostrar cohesión en todos sus sectores. (...)

Especialmente se destacará la importancia de apoyar al Gobierno Nacional cualquiera sea la decisión que éste tome.” (Libro de Reuniones Generales del Personal del Normal, 25-10-78, folios 102-103)

³¹²Libro de Actas del Consejo Consultivo del Liceo, 5-3-81, folio 41.

³¹³Libro de Reuniones de Departamento de Materias Codificadas del Liceo, 29-3-78, folio 28.

Vinculado a este afán nacionalista, el Normal comenzó a formar parte del programa “¡Argentinos! Marchemos hacia las fronteras”, creado a partir de un convenio entre el Ministerio de Educación y la Gendarmería Nacional. Los colegios que participaban del programa asistían a diferentes escuelas ubicadas en las fronteras del país. Cada una designaba a un grupo de alumnos de los últimos cursos, quienes organizaban rifas y colectas para recaudar fondos y realizar un viaje en el que donaban útiles, libros y otros elementos.³¹⁴

El afianzamiento del “ser nacional” iba de la mano junto con la eliminación de la militancia política de la escuela. Tal como vimos antes (**capítulo 3**), el Ministerio de Educación y Cultura emitió durante aquellos años diferentes documentos orientados en ese sentido. Uno de los más conocidos, “Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)”, fue distribuido en todos los establecimientos del país durante 1977.³¹⁵ El folleto se proponía como una herramienta para erradicar la “subversión” en el espacio escolar, tarea que debía ser encarada por el personal docente y directivo de todos los niveles de la educación. A partir de la política represiva desarrollada durante la etapa, los enfrentamientos políticos perderían terreno en la vida escolar del Liceo.³¹⁶ Para lograrlo, los docentes tenían como tarea “erradicar” todo aquello que estuviera vinculado con la propaganda política o la “prédica subversiva”, reforzando el control del material de información empleado en la escuela.³¹⁷ En ese contexto, tenían lugar una serie de expulsiones de alumnos acusados de desarrollar actividades políticas en la escuela.³¹⁸

Las autoridades del Normal emprenderían esta tarea política también con mayor ahínco, observándose, al mismo tiempo, algunos casos puntuales de “resistencia” por parte del alumnado. En ese marco, a fines de 1980, el Rector advertía al cuerpo docente

³¹⁴Los alumnos del Normal tendrían que colaborar con una escuela albergue ubicada en la localidad de Malimán - provincia de San Juan. Luego de la campaña realizada durante la dictadura, el Normal continuaría apadrinando por cuenta propia a la escuela (“Operativo Malimán”).

³¹⁵Resolución Ministerial n° 538/77. Para difundir el contenido del folleto, las autoridades del Normal realizarían una reunión específica sobre el tema en mayo de 1978 (Libro de Reuniones Generales del Personal del Normal, 18-5-78).

³¹⁶Durante el período, solo se conocería una acción política vinculada a la aparición de un volante de la UES -Unión de Estudiantes Secundarios- en un baño de la escuela.

³¹⁷Libro de Reuniones de Departamento de Materias Codificadas del Liceo, 19-7-76, folio 23.

³¹⁸En 1982, estudiantes del Liceo y del Normal (junto con alumnos del colegio Otto Krause y del Joaquín V. González) denunciaban ante los medios periodísticos una “campaña de intimidación” por la que numerosos estudiantes habían sido expulsados.

sobre la existencia de un “rebrote” de la “subversión” en el ámbito estudiantil.³¹⁹ Un mes antes, las autoridades de la escuela habían expulsado a tres alumnos de 4º año por la publicación de una revista -“Inter Match N° 5”- en la que cuestionaban a algunos docentes y directivos.³²⁰ De la mano de esa crítica, aparecían una serie de cuestionamientos políticos más generales. En ese sentido, por ejemplo, el control disciplinario en la escuela era equiparado con las tareas cumplidas por la policía, cuyo personal era calificado como un conjunto de “engendros humanos” y de “botones”. El Rectorado señalaba los siguientes puntos sobre la publicación: utilizaba un lenguaje “inapropiado y obsceno”, agraviaba “groseramente” al personal de la casa de estudios, tergiversaba hechos con “manifiesta mala intención”, injuriaba “gratuitamente” a la institución policial y vulneraba sistemáticamente el principio de autoridad.³²¹ Para descubrir quiénes habían sido sus autores, las autoridades realizarían un “interrogatorio” a algunos alumnos de la escuela. En los considerandos de la Resolución en la que decidía la expulsión de los alumnos involucrados, el Rector sostenía que hechos de esa naturaleza podían ser aprovechados por quienes “resguardándose en las sombras”, pretendían recrear un “clima de caos en la enseñanza al estilo del que se viviera en años anteriores”.³²² Para justificar lo dicho, señalaba que, en forma simultánea a la publicación, habían aparecido en la escuela leyendas de contenido político “subversivo”. La medida adoptada, entonces, se proponía como “ejemplar”. En ese sentido, en una carta al Director Nacional de Educación Media, el Rector realizaba el siguiente balance:

“Estos hechos, junto con la aparición simultánea de propaganda subversiva de la cual informe al Señor Director Nacional por cuerda separada y el vuelco total de la revista hacia la agresión y socavamiento del principio de autoridad, admite en el terreno de la hipótesis, que el considerar que ha habido una infiltración subversiva que ha utilizado la inmadurez de los autores para manifestarse.” (Expediente B. G. D. del Normal, 14-11-80, sin foliar)

³¹⁹ Libro de Reuniones Generales del Personal del Normal, 19-11-80.

³²⁰ Expediente B. G. D. del Normal, 1980.

³²¹ Carta al Director Nacional de Enseñanza Media, en Expediente B. G. D. del Normal, 14-11-80.

³²² Resolución de Rectoría del Normal, 10-11-80.

Durante la etapa, para lograr el disciplinamiento del alumnado, se hacía especial énfasis en la construcción de la “autoridad” a partir de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el espacio escolar. La DINEMS difundía en todas las escuelas medias diferentes documentos en ese sentido.³²³ En ese sentido, en el año 1979, la Dirección daba a conocer una resolución emitida por la Secretaría de Estado de Educación con una serie de lineamientos orientados a “revitalizar el sentido auténtico de la autoridad en la comunidad nacional”.³²⁴ Asimismo, encomendaba constituir una Comisión integrada por las Direcciones Nacionales de Educación Media y Superior, Educación Artística, Educación Agropecuaria, Educación Especial, Educación del Adulto, los Consejos Nacionales de Educación y de Educación Técnica y la Superintendencia Nacional de la Enseñanza Privada, a fin de organizar concursos para el nivel primario y medio relativos a temas vinculados con el “sentido auténtico de la autoridad”.³²⁵ El proyecto partía del siguiente diagnóstico:

“(…) frente a una sociedad que acusa a sus distintos ámbitos el *progresivo deterioro del sentido y ejercicio de la autoridad* debe desarrollar la escuela una acción integral tendiente a clarificar el concepto de autoridad y a reforzar el ejercicio de la misma toda vez que éste constituye el sostén de una sociedad rectamente ordenada.

El alumno deberá aprender a convivir en un clima de libertad en orden, respaldado por una presencia de autoridad no sólo formal sino fundamentalmente moral. Ello permitirá que desarrolle actitudes de respeto y aceptación responsable de la autoridad.” (Secretaría de Estado de Educación, Resolución n° 190/79)³²⁶

El “período de acción” comenzaría en junio y finalizaría en septiembre. Algunas de las pautas para orientar el concurso eran: aceptación de la autoridad por la voluntad; desarrollo consciente de la autoridad y sus representaciones simbólicas; fomento de la actitud indagatoria e investigadora sobre el concepto de autoridad; reconocimiento de la

³²³Todas las circulares y resoluciones analizadas aquí fueron comunicadas a los docentes en las reuniones de personal, tanto en el Normal como en el Liceo.

³²⁴Secretaría de Estado de Educación, Resolución n° 190/79.

³²⁵La Comisión sería coordinada por la Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo.

³²⁶Esta Resolución llegó a las escuelas a través de las Circulares n° 105 y 108 de 1979 emitidas por la DINEMS.

necesidad de que la autoridad se ejerza en todos los ámbitos: familia, escuela, lugar de trabajo (fábrica, oficina, taller), municipio y estado, entre otras.³²⁷

Durante 1981, es decir, en un momento en el que la dictadura se encontraba ya en crisis, se enfatizaría la construcción de una “autoridad consensuada”. En ese sentido, como vimos en el capítulo 3, la DINEMS emitía una Circular por medio de la cual hacía llegar a las instituciones medias un documento titulado “Relaciones Humanas en la Escuela” (Circular nº 195). Allí, la Dirección señalaba que una gran cantidad de expedientes en su poder ponían en evidencia un hecho “sorprendente”: la existencia cotidiana de conflictos personales en las escuelas, “clara evidencia de relaciones humanas inarmónicas desarrolladas en un clima de incompreensión y ausencia de fluidez y comunicación”. Para evitar esos conflictos, el documento señalaba que era necesario establecer un trato “igualitario” con el alumnado, sin descuidar las características particulares del rol de cada integrante de la comunidad escolar. Por otro lado, sostenía que la identificación de las competencias de cada agente escolar contribuía a evitar malentendidos y conflictos. Luego, el principio de autoridad debía establecerse como hilo regulador y ordenador de esas competencias y responsabilidades. En cuanto al origen de la autoridad, afirmaba que existía una fuente objetiva, propia de la función desempeñada, y otra subjetiva, derivada de la personalidad, la aptitud, el conocimiento y las acciones realizadas. Esta última permitía que no hubiera “exceso”, falta de respeto o imposición de la autoridad “sino natural acatamiento”. Finalmente, el documento se pronunciaba contra el “autoritarismo”, en tanto la imposición de las reglas era considerada como una fuente permanente de conflictos. En ese sentido, destacaba la importancia de la comunicación con los alumnos; una comunicación con sentido de “ida y vuelta”, no unidireccional, exenta de “agresividad, imposición y temor”.

En suma, a lo largo de este apartado observamos algunas continuidades con el período anterior así como una serie de características específicas de la etapa. Al igual que en los años previos, la disciplina del alumnado continuaba siendo una de las principales fuentes de conflictos. Un aspecto que pasaría a ocupar un lugar central en la tarea pedagógica de la época, y que daría lugar también a numerosos conflictos, sería la educación en el patriotismo. Labor pedagógica que se enmarcaba, a su vez, en una tarea

³²⁷DINEMS, Circular nº 108/79.

política más general (la reconstrucción de la hegemonía burguesa). De allí que la consolidación de los valores asociados a la “Nación” fuera de la mano junto con la eliminación de la militancia política del ámbito escolar.

5.4 Los años ochenta

Como vimos en el capítulo 3, a partir de la reapertura democrática de 1983, la disciplina escolar comenzaría a sufrir una serie de transformaciones a nivel normativo. Ese proceso sería caracterizado como de “democratización” de la vida escolar. Diversas prácticas pedagógicas “tradicionales” serían puestas ahora en cuestión, siendo caracterizadas como parte de un modelo “autoritario” que se buscaba desterrar del sistema escolar. Tal democratización suponía una mayor participación de los estudiantes en los asuntos educativos. En ese marco, los alumnos comenzarían a organizar sus Centros de Estudiantes, luego de estar prohibidos durante casi una década. Para orientar el proceso de reforma, la DINEM³²⁸ emitiría diversas Circulares referidas al problema de la autoridad, la disciplina y la democracia en las escuelas medias.

Haciendo suyos estos lineamientos, en una reunión de marzo de 1984, el Consejo Consultivo del Liceo señalaba que el contexto democrático de la época debía trasladarse al trabajo en el aula, en el cual debía respetarse la participación de los estudiantes.³²⁹ Llamaba, además, al abandono de posturas “autoritarias” por parte del cuerpo docente y al ejercicio de una autoridad “responsable”. Lo mismo ocurría en las reuniones de Departamentos, donde se enfatizaba la necesidad de dar a los alumnos un mayor protagonismo en la vida escolar y terminar con el “autoritarismo” en las prácticas pedagógicas.

“[Circular 27/85 de DINEM] De su cuidadosa lectura surgen comentarios de interés, tales como el *protagonismo del alumno* en el establecimiento, su adaptación bajo la guía de profesores comprensivos con los cuales se establezca auténtica comunicación. (...) La Sra. [docente] recalca que, a su entender, esta circular está proponiendo un *cambio de mentalidad* tanto en profesor como en alumno. En efecto, *no*

³²⁸Durante el alfonsinismo, el nivel superior dejaría de estar bajo la órbita de la DINEMS, pasando a denominarse Dirección Nacional de Educación Media -DINEM.

³²⁹Libro de Actas del Consejo Consultivo del Liceo, 15-3-84.

hay lugar para autoritarismo y se espera dinamizar la enseñanza mediante la aplicación de técnicas grupales que tiendan a la participación de todos los alumnos (...). (Libro de Reuniones del Departamento de Idioma Extranjero del Liceo, 16-3-85, folios 97-98)

En el mismo sentido, durante una visita realizada en septiembre de 1987, la inspectora del Normal encomendaba al cuerpo docente la reformulación de los valores asociados a la disciplina en la escuela.

“Me detengo deliberadamente en la actual problemática de la Convivencia, a partir de un *sano concepto de disciplina*. A propósito de ello recuerdo la conveniencia de una oportuna actualización conceptual de *principios y valores reiteradamente postergados o deformados en los últimos años, como es del caso las ideas de autoridad, disciplina, jerarquía, orden, respeto, autoritarismo, represión, democracia, democratización* y las relaciones de medida entre estos conceptos cuando se trata de aplicarlos en la comunidad educativa.” (Libro de Inspección del Normal, 22-9-87, folios 24-25)

En ese marco, distintas escuelas secundarias de la Ciudad comenzarían a elaborar sus propios reglamentos internos de convivencia, los cuales convivirían junto con el Reglamento de 1943 hasta fines de la década del noventa.³³⁰ En el caso del Normal, el Rector aprobaba, en agosto de 1985, un reglamento “transitorio” elaborado por una Comisión de Convivencia, elegida por los docentes de la escuela y compuesta por dos representantes de cada turno.³³¹ También habían participado en su redacción las autoridades de la escuela y representantes del Centro de Estudiantes. La Comisión de Convivencia se establecía como un organismo permanente, cuyas autoridades serían renovadas en forma anual. El objetivo general del nuevo reglamento era “arribar a una auténtica autodisciplina”, a través de la cual pudieran convivir “armónicamente” las autoridades, los docentes y los alumnos de la escuela. Allí se establecían una serie de normas básicas, de carácter “flexible”, con el fin de evitar la aparición de “intentos

³³⁰ Como vimos en el capítulo 3, los artículos referidos a la disciplina del alumnado presentes en el Reglamento de 1943 fueron derogados en la Ciudad recién en el año 1999, con la sanción de la Ley n° 223 mediante la cual se creó el Sistema Escolar de Convivencia.

³³¹ “Régimen de Convivencia transitorio de la Escuela Normal”, 12-8-85.

anárquicos” en torno a la disciplina. En ese sentido, en sus fundamentos, el documento señalaba: “Toda comunidad tiene pautas de autodisciplina pero también se vale de leyes para corregir los desvíos de los que intentan corromper el sistema”. Cada curso debía elaborar, a su vez, un código interno que tomaría en consideración temas particulares de cada división. En cuanto a las sanciones, el reglamento establecía que la primera instancia debía ser siempre la del “diálogo”. Agotada esa instancia, se podía solicitar la aplicación de amonestaciones. A su vez, el alumno podía apelar la medida, quedando a criterio de las autoridades de la escuela el destino de la sanción. Se establecían, luego, una serie de pautas para graduar las sanciones. Como vimos en el capítulo 3, esas pautas eran establecidas en forma muy vaga por el Reglamento del '43, dando lugar muchas veces a nuevos conflictos por la “arbitrariedad” de las medidas adoptadas por las autoridades. Entre las sanciones consideradas por el nuevo reglamento, figuraban aquellos actos de indisciplina que aparecían con mayor frecuencia en el día a día escolar: evasión de horas de clase, abandono de la escuela sin autorización, adulteración de documentación y destrucción del material escolar. Todas ellas eran caracterizadas como faltas graves, siendo sancionadas con entre 5 y 15 amonestaciones, según el caso. También se mencionaban las agresiones físicas y verbales, cuya sanción quedaba a criterio de las autoridades dependiendo de la gravedad de cada caso.

“2.4.5.10.1 Abandono del aula durante la hora de clase sin autorización expresa.

Entre 5 y 10 amonestaciones.

2.4.5.10.2 Abandono de la escuela durante el horario escolar sin autorización expresa de la autoridad. Entre 8 y 15 amonestaciones.

2.4.5.10.3 Adulteración de documentación escolar. Entre 8 y 15 amonestaciones.

2.4.5.10.4 Agresión física. A decisión de la autoridad según el grado.

2.4.5.10.5 Agresión oral o falta de respeto. A decisión de la autoridad según el grado.

2.4.5.10.6 Destrucción o alteración del material escolar, tanto didáctico como edilicio. Entre 8 y 15 amonestaciones.

2.4.5.10.7 Fumar dentro de la escuela. Entre severa observación y 3 amonestaciones.

2.4.5.10.8 Llegada tarde al aula, pasados cinco minutos de finalización del recreo. Entre severa observación y 3 amonestaciones.

2.4.5.10.9 Otras causas. A decisión de la autoridad según el grado.” (“Régimen de Convivencia transitorio de la Escuela Normal”, en Libro de Resoluciones de Rectoría, 12-8-85, folios 66-67)

En el Liceo, a partir de la recepción de la Circular n° 166 de la DINEMS sobre “Talleres de Reflexión y Participación de la Comunidad Educativa”, también se propondría durante 1985 la elaboración de un código interno de convivencia y disciplina.³³² No obstante, no sería sino hasta 1988 que se elaboraría un proyecto de reglamento para el establecimiento.³³³

A pesar de las transformaciones normativas, la disciplina escolar mantenía numerosos puntos de contacto con el pasado (incluso, como veremos más adelante, en términos políticos). Durante las visitas realizadas por los inspectores de ambas escuelas se trataban, usualmente, problemas vinculados a la indisciplina de determinados alumnos o cursos.³³⁴ Esta importancia dada al problema disciplinario también era retomada en las reuniones dentro de la escuela. En ese sentido, por ejemplo, en una reunión del Consejo Consultivo del Normal, en agosto de 1986, la Vicerrectora solicitaba a los jefes de Departamentos que transmitieran a los profesores la necesidad de controlar la disciplina del alumnado, ya que de lo contrario la labor educativa se vería “resentida”.³³⁵ En forma similar, el inspector del Liceo manifestaba su inquietud por la disciplina en el colegio y solicitaba que, frente a hechos de indisciplina, las autoridades buscaran y sancionaran a los culpables.³³⁶ Según el diagnóstico que realizaba el funcionario, la disciplina se veía resentida por múltiples razones, entre las que se encontraban las llegadas tarde a clase de los profesores, la tolerancia de los docentes ante las faltas de respeto y las sanciones colectivas en lugar de la individualización de

³³²Libro de Reuniones del Departamento de Estética del Liceo, 31-10-85.

³³³Libro de Reuniones del Departamento de Estética del Liceo, 13-5-88. No desarrollamos aquí el proyecto mencionado dado que no pudimos acceder al texto completo.

³³⁴Véanse, por ejemplo: Libro de Inspección del Normal, 30-9-86 y 9-10-86; Libro de Inspectores del Liceo, 13-6-84, 27-11-84, 28-3-85 y 3-11-87.

³³⁵Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 1-8-86.

³³⁶Libro de Reuniones del Departamento de Lengua y Literatura del Liceo, 26-8-87.

los alumnos responsables.³³⁷ Hacía hincapié, además, en considerar las faltas de respeto de los alumnos a los profesores como una falta grave. En el mismo sentido, el Rectorado brindaba su pleno apoyo a los docentes cuando un alumno fuera sancionado por falta de respeto, solicitándoles también que evitaran las “sanciones cuasi-colectivas” en los casos en los que no pudieran identificar al alumno responsable.³³⁸ Para reforzar el control disciplinario, en el año 1986, las autoridades de la escuela convocaban a un Consejo Interno con el objeto de identificar a los alumnos que causaban problemas, decidiéndose que no serían reinscritos en el establecimiento durante el siguiente ciclo lectivo.³³⁹ A su vez, el colegio implementaría, a partir del año 1987, la confección de planillas individuales de seguimiento de los alumnos con “conducta problemática”.³⁴⁰

La evasión de horas de clase y el abandono de la escuela sin el permiso de las autoridades continuaban siendo problemas recurrentes, considerados como faltas graves por las autoridades escolares. También se registraban algunas dificultades en los vínculos entre docentes y alumnos. Por ejemplo, durante 1987, tenía lugar en el Normal una situación especialmente conflictiva entre estudiantes de diferentes cursos y su profesora de Inglés. Tal situación daba lugar a la intervención de la inspectora del colegio, quien ordenaba realizar un seguimiento del conflicto y una evaluación profesional de la docente.³⁴¹ Unos meses más tarde, la funcionaria cuestionaba las dificultades generales observadas entre algunos docentes de la escuela para “conservar el equilibrio y la serenidad ante los avatares de la relación pedagógica”.³⁴² En el transcurso del período, también se registraban una serie de conflictos dentro del propio cuerpo docente y administrativo. En el caso de Liceo, en 1986 comenzaba un fuerte enfrentamiento con un preceptor del colegio, conflicto que se extendería a lo largo de toda una década.³⁴³ El preceptor era acusado por malos tratos contra estudiantes, docentes y otros compañeros de trabajo, razón por la cual las autoridades le iniciarían un sumario.³⁴⁴ Durante 1988, tenía lugar en la escuela otro conflicto, en este caso entre los preceptores y la Vicerrectora del turno noche. Los preceptores denunciaban ser

³³⁷Libro de Reuniones del Departamento de Filosofía del Liceo, 24-8-87.

³³⁸Libro de Reuniones del Departamento de Físico-Química del Liceo, 27-7-87.

³³⁹Libro de Reuniones del Departamento de Filosofía del Liceo, 16-12-86.

³⁴⁰Libro de Reuniones del Departamento de Físico-Química del Liceo, 16-12-86.

³⁴¹Libro de Inspección del Normal, 12-6-87.

³⁴²Libro de Inspección del Normal, 22-9-87, folio 25.

³⁴³Los conflictos con el preceptor continuarían hacia fines de la década del noventa y volverían a aparecer en la escuela Técnica, establecimiento al cual sería trasladado por las autoridades educativas.

³⁴⁴Libro de Inspectores del Liceo, 11-12-86.

maltratados en forma permanente, motivo por el cual solicitaban una reunión con la Rectora del establecimiento. En ese contexto, finalmente se arribaba a un compromiso para mejorar los vínculos entre el personal del establecimiento.

“(…) se inicia un intercambio de opiniones durante el cual los preceptores manifiestan no compartir determinadas actitudes de la vicerrectora. Según expresa el señor R. la vicerrectora *lo habría agraviado* con sus expresiones y se dirige a la profesora I. en *términos muy agresivos*. Lo mismo sucede con el señor Y. La vicerrectora responde a estas acusaciones lo que suscita un clima por demás desagradable.

La Rectora logra imponer orden y los exhorta a respetarse mutuamente y a trabajar unidos y en armonía evitando los enfrentamientos, esforzándose por mejorar su relación.” (Libro de Reuniones Generales de Personal del Liceo, 1988, folio 1)

La represión política tampoco había quedado en el pasado. En ese sentido, mientras que la “democracia escolar” permitía la conformación de Centros Estudiantiles, continuaba reprimiendo aquella militancia que desbordaba los límites institucionales de esos organismos. En ese marco, durante los primeros años de la etapa, se conocerían varios casos de expulsiones de alumnos secundarios por razones políticas.³⁴⁵ En el Normal, en el año 1984 tendría lugar un importante conflicto de ese tipo, el cual, incluso, trascendería a los medios de comunicación.³⁴⁶ El Rector de la escuela había decidido expulsar a un alumno de 5º año por realizar actividades políticas en el establecimiento. Por el caso, intervendría la Justicia y el propio Ministerio de Educación.³⁴⁷ Las autoridades del colegio sostenían que el periodismo había distorsionado el caso, transformándolo en una cuestión política cuando en realidad se trataba “exclusivamente de un hecho disciplinario”.³⁴⁸ Contradictoriamente, el propio

³⁴⁵Véanse, por ejemplo, las siguientes notas del diario *Clarín*: “No ingresaron a clase alumnos de un colegio”, *Clarín*, 22-5-84; “Una expulsión por acción proselitista”, *Clarín*, 2-8-84; “¿Listas negras en un colegio”, *Clarín*, 13-10-84; “Piden separar a un profesor del Krause”, *Clarín*, 11-5-85; “Aclaran sobre el caso de alumno expulsado”, *Clarín*, 8-11-85; “Ocupan un colegio en rechazo de la Directora”, *Clarín*, 13-6-86.

³⁴⁶“Polémica expulsión de un estudiante”, *Clarín*, 27-7-84; “Decisión judicial en el caso P.”, *Clarín*, 3-8-84.

³⁴⁷Los padres del alumno iniciarían acciones legales contra el Estado Nacional (causa judicial caratulada: “P., Luis y otro a favor de su hijo menor Pablo P. c/ESTADO NACIONAL”).

³⁴⁸Carta del Rectorado dirigida a la Comunidad Educativa del Normal, 27-7-84.

Rector afirmaba que la expulsión había sido decidida una vez agotadas “hasta límites extremos las instancias de persuasión previas para que el alumno se ajustara a las normas existentes sobre la prohibición de realizar actividades políticas proselitistas”.³⁴⁹ Cabe señalar que, en aquel momento, continuaba en sus funciones el mismo Rector que se encontraba al frente del Normal durante la última dictadura militar.

Las expulsiones de alumnos por motivos políticos no resultaban extemporáneas sino que se fundamentaban en la reglamentación disciplinaria vigente durante el período. Tanto el Reglamento General de Escuelas de 1943 como la normativa sancionada a partir de la reapertura democrática, continuaban prohibiendo la militancia política en el ámbito escolar. El artículo 27 del Reglamento del '43 establecía la prohibición de la edición y el reparto de “revistas o publicaciones estudiantiles” que no respondieran a fines educativos y didácticos ordenados dentro de la estructura de los planes de estudios y de acuerdo con las normas y orientaciones fijadas para la labor docente por las autoridades Superiores. El artículo 28 bis facultaba a los Rectores y Directores para resolver, bajo su responsabilidad, todo pedido relativo a la exhibición de “prospectos o avisos sobre actos de extensión cultural”, siempre que ellos fueran adecuados y convenientes para la “formación del espíritu y conciencia de los estudiantes”. El artículo 177 prohibía llevar al establecimiento “libros y útiles en exceso o libros y papeles” que no tuvieran relación con los estudios. Finalmente, a través de una Resolución dictada por la Subsecretaría de Conducción Educativa -Resol. n° 3/84-, referida a las Asociaciones de Estudiantes, las autoridades prohibían explícitamente el desarrollo de actividades político-partidarias o gremiales dentro de las instituciones escolares.

Vinculado a los conflictos políticos de la época, en septiembre y octubre de 1985, el Liceo recibiría una serie de amenazas de bomba que obligarían a evacuar el edificio en repetidas oportunidades para su inspección policial. Recordemos que, tal como vimos en el capítulo 4, durante 1984 y 1985 se multiplicaban las amenazas a estudiantes y a establecimientos educativos. Al mes de septiembre, por lo menos 44 escuelas medias habían realizado denuncias ante el Ministerio de Educación por “amenazas e intimidaciones”. La situación era caracterizada como parte de un intento de

³⁴⁹Ídem.

“desestabilización” de la democracia, llevado a cabo por sectores vinculados a la última dictadura militar, en el contexto de las elecciones legislativas programadas para el mes de noviembre.

Si bien la violencia escolar tampoco sería en este período un problema recurrente en las escuelas estudiadas, durante 1986 tendrían lugar en el Liceo algunos casos especialmente graves. En julio de ese año, un grupo de alumnos del colegio atacaba a estudiantes del “Carlos Pellegrini” durante los festejos por el mundial de fútbol. De acuerdo con algunos testimonios, el enfrentamiento había comenzado cuando más de cien estudiantes del Liceo intentaban “manosear” a un grupo de alumnas de la otra escuela. Como resultado de la pelea, dos alumnos del Pellegrini quedaban internados en grave estado tras ser apuñalados con un “estilete”, mientras que la policía detenía a tres jóvenes del Liceo.³⁵⁰ Por su parte, la escuela iniciaba una investigación sumaria para deslindar responsabilidades entre los docentes y directivos.³⁵¹ En el contexto del conflicto, se sumaban, además, las denuncias de los directivos de otra escuela cercana -“Champagnat”-, quienes manifestaban que también sus alumnos eran agredidos frecuentemente por los estudiantes del Liceo.

Al año siguiente, el Ministerio de Educación disponía la intervención del colegio -Resol. n° 840/87- frente a otra serie de denuncias. La Resolución justificaba la intervención de la escuela por una serie de “actos de enfrentamiento entre el personal docente, padres de alumnos y alumnos”. Asimismo, expresaba que un análisis de los antecedentes de la situación permitía “advertir la existencia de serios actos de indisciplina por parte de docentes y denuncias contra la conducción del establecimiento.” Una de esas denuncias había sido realizada en 1985 por la madre de

³⁵⁰Al respecto, el diario *Clarín* publicaba una nota en la que señalaba: “De acuerdo con los testimonios recogidos en el lugar del suceso, todo se inició cuando un grupo numeroso de alumnos del colegio hizo su aparición en la cuadra del “Carlos Pellegrini” **profiriendo gritos y expresiones soeces contra el alumnado de este establecimiento.** Obviamente, se produjo una reacción y, en cuestión de segundos, más de una decena de alumnos se vieron trezados en intercambio de golpes, mientras recrudescían los insultos. **Los efectivos policiales, al arribar, comprobaron que dos jovencitos se hallaban en el suelo, en tanto algunos de sus compañeros procuraban socorrerlos y los agresores emprendían veloz fuga.** Se verificó, así, que los jóvenes presentaban heridas de arma blanca.” (“Gresca entre estudiantes”, *Clarín*, 1-7-86). En otra nota del diario, la secretaria técnica del Pellegrini daba cuenta de la inusitada gravedad del hecho: “No conseguíamos ambulancia y cuando quisimos utilizar un pizarrón como camilla para llevarlos al hospital, los atacantes nos lanzaron piedras obligándonos a refugiarnos en la escuela. Cuando se calmaron detuvimos a una ambulancia particular que, por fortuna, estaba tan bien equipada que se pudo administrar suero a uno de los heridos.” (“Un acto de vandalismo”, *Clarín*, 2-7-86).

³⁵¹Libro de Inspectores del Liceo, 5-7-86.

un alumno de 2º año contra un auxiliar de servicios generales de la escuela, acusándolo de abuso deshonesto. En junio de ese año, el hombre era retirado por la policía de la escuela para prestar declaración ante la justicia.³⁵² A partir de la intervención de la escuela, comenzarían a salir a la luz numerosos conflictos más, tales como, por ejemplo, la presencia de alumnos con armas blancas en el establecimiento. También se conocerían otros casos puntuales, como la exoneración de un docente por trabajar alcoholizado y las amenazas realizadas por un preceptor a otros, con un arma de juguete, durante una reunión. Vinculado a todos estos conflictos, durante aquellos años la escuela comenzaría a perder la buena “reputación” que ostentaba en el pasado, incluso dentro de la propia comunidad educativa. En ese sentido, por ejemplo, algunos docentes de la escuela sostenían que el establecimiento se había convertido en un “recipiente” de alumnos que, por razones académicas o por indisciplina, no obtenían una vacante en otras escuelas de la zona.³⁵³

Un problema que aparecería, de manera incipiente, durante los últimos años de esta etapa serían las agresiones y robos a alumnos en las inmediaciones de las escuelas, tanto en el Normal como en el Liceo. En ese sentido, por ejemplo, el padre de un alumno del Normal denunciaba en 1988 ante la policía que su hijo había sido atacado por personas desconocidas en la puerta del colegio.³⁵⁴ Dado que la situación no era excepcional, solicitaba la intervención de las autoridades para que adoptaran medidas que permitieran garantizar la seguridad del alumnado. Por su parte, el inspector de la escuela reconocía la falta de personal de servicios generales en el establecimiento para resguardar a los alumnos de los ataques. En el caso del Liceo, las agresiones se registraban frecuentemente en los alrededores del campo de deportes donde los alumnos realizaban sus clases de Educación Física.³⁵⁵ Por los continuos ataques, el padre de un alumno de la escuela enviaba una nota a la Dirección Nacional de Educación Física solicitando medidas para garantizar la seguridad del alumnado. El inspector de la escuela aconsejaba, a su vez, que los alumnos se desplazaran en grupo por las

³⁵²Libro de Inspectores del Liceo, 4-6-85.

³⁵³“Niegan presiones para intervenir colegio”, *Clarín*, 7-6-87.

³⁵⁴Libro de Inspección del Normal, 18-8-88.

³⁵⁵Este problema continuaría estando presente durante las siguientes décadas. Al respecto, véase: Libro de Inspectores del Liceo, 1-7-91 y 20-4-99.

inmediaciones de los locales deportivos y que los docentes los acompañaran hasta los límites del campo de deportes.³⁵⁶

En suma, en este apartado pudimos observar algunos puntos de continuidad con las etapas previas así como una serie de problemas nuevos que aparecerían, de manera incipiente, hacia fines de la década. Por un lado, vimos que, aún cuando la reapertura democrática de 1983 dio lugar a una serie de transformaciones en relación a la disciplina escolar -fuente principal de conflictos durante los períodos anteriores-, buena parte de las prácticas disciplinarias del pasado se mantuvieron vigentes. Los conflictos vinculados a determinados alumnos o cursos “problemáticos”, la evasión de horas de clase o el abandono de la escuela sin autorización, los enfrentamientos entre docentes y alumnos o dentro del propio cuerpo docente, continuaban siendo fuentes de preocupación para las autoridades escolares. A su vez, a pesar de la campaña de “democratización” de la vida escolar característica de la etapa, la persecución política del estudiantado continuaba estando presente en las prácticas educativas. Por otro lado, observamos que, si bien no sería aún un problema de primer orden, a mediados de los años ochenta tendrían lugar en el Liceo los primeros casos graves de violencia. También aparecería, en ambos colegios, el problema de las agresiones a los alumnos en las cercanías de la escuela. Como veremos en el siguiente apartado, todas estas formas de violencia se agravarían durante la siguiente década.

5.5 La década del noventa

Durante los años noventa, la violencia escolar comenzaría a ganar terreno, especialmente en el Liceo. En esta escuela, observamos un progresivo aumento en los conflictos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa -alumnos, docentes y autoridades. En ese sentido, encontramos recurrentes quejas del cuerpo docente por las agresiones recibidas por parte del alumnado. Uno de los primeros episodios registrados durante la etapa en ese sentido tenía lugar en 1991, cuando dos alumnos del turno tarde colocaban en la espalda de una docente judía un billete con un símbolo nazi.

³⁵⁶Libro de Inspectores del Liceo, 27-4-89.

El Consejo Consultivo consideraba el hecho como muy grave por lo que decidía dejar libres a los dos alumnos.³⁵⁷ También se registraban conflictos vinculados a acusaciones sobre malos tratos por parte del cuerpo docente y directivo. En este sentido, por ejemplo, en 1996, la inspectora del colegio llamaba la atención sobre el trato “desconsiderado” de la Vicerrectora del turno tarde para con el alumnado.³⁵⁸ En aquella ocasión, la funcionaria instaba a las autoridades de la escuela a no permitir gritos ni gestos que se apartaran de la “función persuasiva” que el docente debía mantener en el ejercicio cotidiano de su profesión.

Un caso muy problemático tenía como protagonista, nuevamente, al mismo preceptor que había protagonizado distintos enfrentamientos con sus compañeros durante la etapa previa. En el año 1995, frente a los recurrentes conflictos con los docentes de su curso, se decidía cambiarlo a otra división para alejarlo del “foco conflictivo” en el que se encontraba.³⁵⁹ Al año siguiente, el preceptor iniciaba acciones judiciales por “lesiones y amenazas” contra dos alumnos de 4º año. De acuerdo a su testimonio, los estudiantes lo habían agredido verbalmente dentro de la escuela y, una vez afuera, lo habían golpeado dándole un “cabezazo” en la frente.³⁶⁰ En 1999, las reiteradas denuncias del preceptor contra sus compañeros de trabajo llevarían a las autoridades de la escuela a iniciar una investigación sumaria. En forma paralela, el hombre iniciaba una denuncia penal contra otros preceptores. Durante una reunión con el supervisor, el personal de la escuela indicaba sentirse “acosado y agredido” en forma cotidiana por el preceptor, solicitando medidas para resolver la situación:

“A continuación, y a raíz de las expresiones del *preceptor Sr. F. quien manifiesta sentirse acosado y agredido por el Sr. P.*, se suscita un intercambio de palabras de varios preceptores apoyando lo dicho por el Sr. F. y *reclamando medidas para que cese esta situación que tiene la preceptoría toda.* El Sr. P. se exalta increpando a gritos a los preceptores y al solicitarle el Supervisor que se calle y se siente; se acerca donde el Supervisor se encuentra sentado y le grita “que no tiene autoridad para pedirle que se calle” (sic) reiterándolo varias veces en forma amenazante.

³⁵⁷ Libro de Actas del Consejo Consultivo del Liceo, 18-10-91.

³⁵⁸ Libro de Inspectores del Liceo, 5-9-96.

³⁵⁹ Libro de Actas del Consejo Consultivo del Liceo, 19-5-95.

³⁶⁰ Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 6-12-96.

El Supervisor insiste en que se calle y se siente para seguir la reunión o que se retire. El Sr. P. increpa al Supervisor diciendo que él “se encargará que no siga más en el cargo” (sic) y a continuación llama desde un teléfono celular a la Policía, retirándose. Luego avisa que esperará al Supervisor A. para llevarlo a la Comisaría.

Cuando se retira el Sr. P. varios preceptores piden la palabra manifestando que *esos agravios y amenazas son cotidianos, considerando que tal violencia frente a los alumnos es muy preocupante*. Asimismo insisten varios de ellos que visualizan una abierta persecución al preceptor F. tratando, ellos, de evitar enfrentamientos frente a los alumnos por las consecuencias y derivaciones que pudieran sucederse.” (Libro de Inspectores del Liceo, 3-5-99, folio 179)

Los enfrentamientos continuaban a lo largo del año, por lo que en el mes de octubre los docentes se constituían en una reunión general de personal, sin dictado de clases y solicitaban la separación preventiva del preceptor. El petitorio era presentado ante la Dirección del Área de Educación Media y en la Supervisión. Los docentes ya habían realizado un pedido similar durante 1998, por las mismas razones, pero no habían obtenido ninguna respuesta.³⁶¹ Luego de reunirse con el Director de Educación Media, decidirían mantenerse en “reunión permanente” hasta tanto se resolviera definitivamente el conflicto.

Las faltas de respeto y las agresiones verbales de los alumnos a los docentes pasarían a ser una fuente recurrente de conflictos durante la etapa. En ese sentido, por ejemplo, en junio de 1997, un alumno de 4º año del Liceo insultaba a una profesora que le ponía un 1 por no llevar su carpeta a clase, diciéndole “vieja puta”, empujaba al Jefe de Preceptores y se retiraba intempestivamente del aula. La docente exigía la “máxima sanción” por “daño moral y espiritual” y solicitaba que se realizara un examen psicológico al alumno. Pocos días después, otro docente de la escuela solicitaba que se sancionara al alumno por haberlo insultado y escupir su escritorio. El alumno tenía, además, otras sanciones previas por evadir horas de clase y retirarse del colegio sin autorización de las autoridades.³⁶² Por su parte, el supervisor de la escuela consideraba que no debía aplicársele sanción, “siendo preferible dialogar con él hasta que

³⁶¹Libro de Actas del Consejo Consultivo del Liceo, 30-10-98.

³⁶²Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 11-6-97.

recapacitara y se diera cuenta de la grave falta cometida”.³⁶³ En una reunión de Consejo Consultivo, el supervisor señalaba que, si bien la exoneración del sistema educativo estaba reglamentada legalmente, esa sanción había dejado de aplicarse en función de “criterios de política educativa” de la época.³⁶⁴ El conflicto tomaba una gran repercusión dado que la docente daba a conocer el caso a través del diario *Crónica*. En el contexto de un importante revuelo mediático, el supervisor del colegio autorizaría el ingreso de periodistas al establecimiento para dar la versión oficial de los hechos. Durante la conferencia de prensa, relataba que el alumno había ingresado al colegio ese año, procedente de un establecimiento privado en el que registraba sanciones disciplinarias, y que el caso iba a ser evaluado por el Consejo de Convivencia.³⁶⁵ Finalmente, el Consejo recomendaría el pase del estudiante a otro establecimiento, sugerencia que sería convalidada por el Rector.³⁶⁶

En general, en los casos de agresiones verbales, el Consejo de Convivencia del Liceo sancionaba a los alumnos con una cierta cantidad de amonestaciones -entre 5 y 15. En julio de 1997, tenía lugar una reunión del Consejo en el que se trataban distintas situaciones de ese tipo.

“1) Comparece la alumna S. acompañada de su Sra. madre quien fue acusada por un grupo de compañeros de 2° 1 por agresiones verbales en forma reincidente por la alumna mencionada.

2) En segundo lugar son llamados a comparecer la alumna M. de 1° 3° y su padre que no obstante haber concurrido al Establecimiento se negaron a presentarse ante este Consejo.

Las medidas fueron votadas por los integrantes de este Consejo en forma unánime y persiguen un fin educativo y no correctivo.

3) En tercer lugar se trata el caso de la alumna C. que fue imputada por agresiones verbales inferidas a un grupo de alumnas de 2° 1, no habiendo concurrido a la citación de este Consejo.

³⁶³Libro de Actas del Consejo Consultivo del Liceo, 23-6-97.

³⁶⁴Libro de Actas del Consejo Consultivo del Liceo, 27-6-97.

³⁶⁵Libro de Actas del Consejo Consultivo del Liceo, 23-6-97.

³⁶⁶Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 19-6-97.

A continuación el Consejo procede a deliberar sobre las medidas a tomar de acuerdo con esas conductas.

1) Alumna S.: 10 amonestaciones por agredir verbalmente a sus compañeras de 2° 1.

2) Alumna M.: 15 amonestaciones por agresiones verbales reincidentes a sus compañeras de 2° 1.

3) Alumna C.: 15 amonestaciones por agresiones verbales reincidentes a sus compañeras de 2° 1.” (Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 18-7-97, folio 50)

Una reunión similar tenía lugar en mayo de 1998, en la que se discutía la situación de varios alumnos del colegio por agresiones verbales y, en algunos casos, también por agresiones físicas -“juegos de mano”, empujones, escupitajos, etc.

“En primer término concurre el alumno H. de 1° 3era división; los profesores refieren que se trata de un alumno sumamente indisciplinado, no obedece las consignas dadas, profiere insultos en presencia de los profesores, molesta a los compañeros, juega de manos, empuja, saliva y esconde los útiles de los compañeros. El alumno concurre acompañado por su padre, quien se mostró dispuesto a colaborar para lograr un cambio en la conducta de su hijo. (...)

Seguidamente el Consejo se ocupó del caso del alumno C., de 1° 3era división, quien según un informe de la profesora de Historia es un alumno sumamente indisciplinado, cuando se le llama la atención responde manera insolente, molesta a los compañeros, profiere insultos en forma reiterada, en presencia de la profesora, haciendo caso omiso a las indicaciones de la misma, esconde los útiles de sus compañeros. Por otra parte, en la segunda evaluación fue sorprendido copiándose. La opinión de los demás profesores resulta coincidente. (...)

Por último correspondía al Consejo tratar el caso del alumno T. de 1° 4ta división, quien no se hizo presente, por una falta grave de conducta, haber escupido desde el primer piso a la planta baja sobre la Profesora A., manchando su saco. Los profesores presentes de dicho alumno sostienen que éste no estudia en ninguna de sus

materias.” (Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 29-5-98, folios 61-62)

Los tres alumnos eran suspendidos durante 5 días y, los dos primeros, además, cambiados de curso. Cabe aclarar que durante estos años la suspensión se efectivizaba con la asistencia del alumno a la escuela. Es decir, la sanción consistía en imputarle una cierta cantidad de faltas. Durante el transcurso de los días de suspensión, el estudiante permanecía en un recinto separado del resto de sus compañeros, mientras elaboraba un trabajo reflexivo sobre temas referidos a la convivencia, las normas y la autoridad.

Durante 1999, tenía lugar en la escuela otra situación muy conflictiva entre una docente y un alumno de 1° año.³⁶⁷ De acuerdo a las acusaciones formuladas por la madre del estudiante, la profesora lo había insultado y golpeado dándole “carterazos” en la cabeza. También sostenía que la docente agredía verbalmente a su hijo desde comienzos de año. Por su parte, la docente contaba que el alumno había golpeado el pupitre con una carpeta y pateado una silla y, como respuesta, ella también había golpeado el pupitre con su cartera. Ante este hecho, el alumno la había insultado, diciéndole “vieja de mierda”. El Consejo de Convivencia³⁶⁸ recomendaría a la profesora que cuidara su temperamento y vocabulario para con los estudiantes y le exigiría al alumno que concurriera al gabinete psicopedagógico.

La violencia física también pasaría a ser un problema mucho más frecuente en el Liceo, especialmente a partir de mediados de la década del noventa. En ese sentido, por ejemplo, en mayo de 1996, dos alumnos de 1° año se tomaban a golpes de puño luego de agredirse verbalmente. Por el hecho, el Consejo de Convivencia llamaba a la reflexión sobre la gravedad de las “agresiones psicológicas que pueden tener como consecuencias las agresiones físicas” y los sancionaba con 5 y 10 amonestaciones.³⁶⁹ Durante la misma reunión, el Consejo trataba un hecho similar ocurrido entre dos alumnas de 3° año. Las estudiantes manifestaban una “intolerancia difícil de superar”,

³⁶⁷Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 16-10-99.

³⁶⁸El Liceo había creado sus Consejos de Convivencia (uno por cada turno) en el año 1995. Estaban integrados por un grupo de profesores, dos preceptores y tres alumnos e intervenían en los casos más complejos que requerían diferentes puntos de vista. No obstante, la decisión final seguía siendo tomada por el equipo de conducción de la escuela (Véase: Libro Consejo Consultivo del Liceo, 22-3-96).

³⁶⁹Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 7-5-96.

por lo que el Consejo les proponía el cambio de división o el pase a otro turno.³⁷⁰ Pocos días después, una alumna de 1º año golpeaba a otra al salir de una clase de Educación Física, frente a otras compañeras que observaban la escena.³⁷¹ La alumna tiraba a su compañera al piso y, una vez allí, continuaba pegándole e, incluso, la obligaba a “besarle los pies”. El Consejo de Convivencia se mostraba “sorprendido y mortificado” ante la indiferencia con que las estudiantes narraban el episodio y decidía sancionarlas suspendiéndolas durante algunos días. A su vez, sugería a sus madres que enviaran a sus hijas a un especialista en problemáticas adolescentes “dados los caracteres poco frecuentes de integración y de aptitudes sociales” que habían demostrado dentro del establecimiento. No obstante, el conflicto continuaría durante el siguiente ciclo lectivo. En junio de 1997, el Consejo de Convivencia citaba nuevamente a las mismas alumnas por agresiones físicas y verbales a la salida del colegio ante la presencia de otras tres compañeras.³⁷² Al igual que en el episodio anterior, la alumna que había iniciado la pelea se retiraba antes de la escuela y esperaba a la otra en la puerta. En este caso, el Consejo decidía aplicarles 20 y 15 amonestaciones, respectivamente.

Durante los siguientes años, tendrían lugar varios casos más de agresiones físicas entre alumnos, la mayoría en la calle, a la salida de la escuela.³⁷³ Otra forma de violencia recurrente durante el período era la destrucción de los bienes de la escuela, adquiriendo algunos casos un elevado nivel de violencia. Por ejemplo, en abril de 1996, alumnos de 3º año provocaban el incendio de un aula.³⁷⁴ Los estudiantes habían alterado el voltaje del circuito eléctrico y prendido fuego los ventiladores con alcohol de quemar. Por el hecho, el Consejo de Convivencia los suspendía durante más de 10 días. Por otro lado, encomendaba trabajar durante las clases de Educación Cívica sobre la responsabilidad de los alumnos en relación al patrimonio del establecimiento y la comprensión de los peligros que acarrea una situación de ese tipo. Otro hecho de “vandalismo” tenía lugar al mes siguiente, cuando alumnos de 1º año del turno tarde arrojaban bombitas de azufre durante una clase de lengua, provocando problemas en la visión de algunos estudiantes y de la docente a cargo del curso en ese momento.³⁷⁵ Al

³⁷⁰Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 7-5-96.

³⁷¹Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 16-5-96.

³⁷²Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 6-6-97.

³⁷³Véase, por ejemplo: Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 3-7-97 y 6-5-98.

³⁷⁴Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 7-5-96.

³⁷⁵Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 16-5-96.

igual que en el caso anterior, los alumnos manifestaban no haber imaginado las consecuencias de su acción. En este caso, el Consejo de Convivencia determinaba tres días de suspensión para los alumnos y el desarrollo de una actividad pedagógica de concientización durante las clases de Educación Cívica.

En el caso del Normal, los conflictos más recurrentes continuaban girando en torno a la disciplina del alumnado, especialmente por la evasión de horas de clase y el abandono de la escuela sin autorización. Con respecto a la violencia, se registraban con cierta frecuencia actos de “vandalismo”, tales como la explosión de petardos durante las horas de clases o la rotura de paredes, muebles, mingitorios, inodoros, piletas, etc. Por otro lado, si bien durante estos años los robos no serían un problema significativo en ninguna de las escuelas estudiadas, en 1997 se registraba en el Normal el primer caso de importancia. En aquel momento, un grupo de alumnos de 2º año robaba un horno microondas de la “cantina” escolar. Por el hecho, el Consejo de Curso decidía suspender a dos alumnos por 60 días y a un tercero -“testigo del hecho”- durante otros 30. Los tres alumnos quedaban de ese modo libres por inasistencias.³⁷⁶

A partir de mediados de la década del noventa, también aparecía en el Normal el problema de la violencia física, si bien en forma menos recurrente que en el Liceo. En ese sentido, por ejemplo, durante 1995 se desarrollaba un conflicto entre dos alumnos de la escuela, el cual se extendería durante algún tiempo y llevaría, incluso, a la intervención de la justicia.

“En el día de la fecha se acercó al establecimiento la mamá del alumno F. de 3º año 3ª división para informarnos del incidente ocurrido el miércoles por la tarde antes del inicio de la clase de Educación Física que fue encerrado en el vestuario por el alumno D. de 2º año 6ª división. Para salir de allí tuvo que recurrir a la ayuda de sus compañeros que le abrieron la puerta. En ese instante el alumno de 2º 6º lo encaró preguntándole lo que le había ocurrido amenazándolo posteriormente para la salida de la escuela. Al terminar la clase de Educación Física lo estaba esperando con todo el grupo de sus amigos. En ese momento se produce la pelea entre los dos alumnos mencionados. Este problema continúa porque el alumno F. entró a la escuela para lavarse después del

³⁷⁶Libro de Asuntos Internos del Normal, 30-9-97.

incidente y al salir nuevamente lo estaba esperando el alumno D. con todo su grupo. El alumno F. al ver el problema volvió a entrar a la escuela para retirarse luego por otra puerta.” (Libro de Asuntos Internos del Normal, 8-6-95, folios 19-20)

En tanto las amenazas y las peleas entre los dos alumnos continuaban, las autoridades de la escuela realizarían una reunión junto con una jueza de minoridad y familia, quien les sugería el asesoramiento de una persona especializada en el problema de la violencia.³⁷⁷

Otro hecho de violencia tenía lugar en septiembre de 1999, cuando un grupo de alumnos del Normal arrojaba balines con una pistola de aire comprimido a los tubos de luz del aula y, en los pasillos, apuntaban a otros estudiantes con el arma. En ese contexto, una alumna resultaba lastimada en una pierna por un balón que había rebotado en una pared.³⁷⁸ Al año siguiente, se desarrollaba otro hecho especialmente grave de violencia física entre dos estudiantes de 3º año. El padre de una alumna relataba que, durante una reunión en la casa de una amiga, un compañero de su hija la había tomado de los brazos, retorciéndoselos y colocándoselos en la espalda. Una vez que había logrado inmovilizarla, la volcaba sobre una mesa y la amenazaba con golpearla. El hombre relataba, además, que: “A pesar de los gritos de la joven y de la intervención de las dos compañeras no lo hicieron desistir de su actitud, luego cuando el joven quiso, la soltó y agregó: ‘a mí no me toques nunca más porque te voy a desfigurar el rostro’”.³⁷⁹ No era ésta, sin embargo, la primera vez que el alumno agredía a sus compañeras mujeres. De acuerdo a los propios directivos de la escuela, las agresiones verbales y físicas del alumno hacia sus compañeras se habían observado ya en reiteradas oportunidades.

Como señalamos al comienzo de este capítulo, el Normal reúne en un mismo edificio a alumnos de nivel inicial, primario, secundario y terciario. En ese marco, algunos hechos de violencia protagonizados por estudiantes del nivel medio involucraron también a alumnos del primario. Un caso muy grave tenía lugar en noviembre de 1999, cuando un alumno de 1º año tomaba del cuello a una niña de 6º

³⁷⁷Libro de Asuntos Internos del Normal, 20-6-95.

³⁷⁸Libro de Asuntos Internos del Normal, 9-9-99.

³⁷⁹Libro de Asuntos Internos del Normal, 23-5-00, folio 199.

grado, provocándole falta de aire y sofocación.³⁸⁰ El hecho ocurría durante una clase de Educación Física, mientras la alumna se refrescaba en una canilla de agua del patio. El alumno la agredía por demorarse en el uso del agua.³⁸¹

En relación a los vínculos entre los docentes, auxiliares y directivos y los alumnos del Normal, también observamos algunas situaciones de violencia hacia fines de la década. En general, se destacaban las agresiones verbales y las amenazas, no registrándose casos de violencia física. En ese sentido, por ejemplo, en agosto de 1998 un alumno amenazaba con golpear a algunos preceptores de la escuela frente a los reiterados llamados de atención recibidos por sus actos de indisciplina.³⁸² Durante una reunión con las autoridades, la madre justificaba al alumno señalando que presentaba problemas “psicológicos” importantes.³⁸³ Otro caso de amenazas ocurría en diciembre de 1999, cuando un alumno le decía a una profesora que si tenía un arma en la mano “la mataba”, al enterarse que no había aprobado su materia.³⁸⁴ También registramos algunas situaciones de amenazas a docentes realizadas por familiares de los alumnos. Un hecho de ese tipo ocurría en diciembre de 2000, cuando un padre ingresaba violentamente al aula, mientras los alumnos rendían examen, y le decía a una docente: “te mato, mi hijo ahora se me escapó y si le pasa algo te mato...porque sos una mentirosa”.³⁸⁵ El chico - quien, según su padre, tenía “problemas psicológicos”- había desaprobado la materia y acusaba a la docente de cambiarle a último momento el tema de la evaluación. Finalmente, observamos también una serie de conflictos vinculados a “malos tratos” por parte del cuerpo docente. En ese sentido, por ejemplo, en julio de 1998, los padres de 20 alumnos de una división de 2º año enviaban una carta al Rectorado denunciando que una docente maltrataba a sus hijos, ensañándose especialmente con uno de los alumnos del curso.³⁸⁶ Durante una reunión con las autoridades del colegio, los padres solicitaban

³⁸⁰Libro de Asuntos Internos del Normal, 15-11-99.

³⁸¹Libro de Asuntos Internos del Normal, 6-10-99.

³⁸²Libro de Asuntos Internos del Normal, 29-8-98.

³⁸³En este punto, cabe destacar que, si bien se verían en forma mucho más frecuente y aguda durante la siguiente década, en esta etapa registramos los primeros casos de alumnos con padecimientos psicológicos -crisis nerviosas o ataques de pánico, por mencionar dos ejemplos-, en tratamiento psiquiátrico y medicados. En relación al tema, véase, por ejemplo: Libro de Asuntos Internos del Normal, 19-11-99.

³⁸⁴Libro de Asuntos Internos del Normal, 17-12-99.

³⁸⁵Libro de Asuntos Internos del Normal, 15-12-00, folio 62.

³⁸⁶Libro de Asuntos Internos del Normal, 13-7-98.

el seguimiento pedagógico de la docente y la evaluación de sus aptitudes psicológicas a través de autoridades “sanitarias competentes”.

Una fuente de conflictos que cobraría relieve durante la etapa, serían los festejos de fin de año y las denominadas “vueltas olímpicas” realizadas por los alumnos de 5° año. Como vimos en el capítulo 4, las “vueltas” tenían lugar generalmente en las escuelas de régimen preuniversitario (Colegio Nacional de Buenos Aires, Escuela de Comercio Carlos Pellegrini, ILSE, etc.). Los alumnos del Normal comenzarían a realizarlas, adquiriendo en algunos casos un elevado nivel de violencia. En ese sentido, por ejemplo, en 1997, las autoridades del colegio acusaban a un grupo de alumnos de una división de 5° año de haber provocado el parto de una estudiante de la escuela al estallar unos petardos arrojados durante los festejos de fin de año.³⁸⁷ Al año siguiente, los alumnos festejaban arrojando agua y harina y lanzando petardos, bengalas y bombas de estruendo.³⁸⁸ También, encerraban a un grupo de alumnos de 1° año en un sector de la escuela y rompían algunos ventanales. En ese contexto, una alumna de 4° año sufría quemaduras en el pecho producto de los elementos pirotécnicos arrojados.

Otro aspecto particular del Normal, sobre todo durante los últimos años de la década, eran los conflictos vinculados a la militancia política de los estudiantes. Cabe señalar que, durante la etapa, el Centro de Estudiantes tuvo en esta escuela un protagonismo mucho mayor que en el caso del Liceo. Los conflictos de este tipo irían mutando a través del tiempo, pasando de manifestarse como formas de “indisciplina” a otras formas de oposición al orden escolar estrictamente políticas. En ese sentido, por ejemplo, en abril de 1997, un grupo de estudiantes ingresaba un día sábado a la escuela, irrumpiendo por la fuerza y sin autorización, para realizar un torneo de fútbol. La actividad había sido organizada por una agrupación estudiantil del colegio, con el objetivo de recaudar fondos para publicar una revista.

“Los Sres. W. y L. [ordenanzas] informan que el sábado 26/04/97 siendo las 9.00 hs un grupo de alumnos formado por 50 a 60 alumnos invadieron el patio exterior de la escuela para jugar un partido de fútbol. Para entrar procedieron a violar el candado

³⁸⁷Libro de Asuntos Internos del Normal, 2-10-97.

³⁸⁸Libro de Asuntos Internos del Normal, 6-11-98.

del portón de la calle y supuestamente ingresaron al edificio por ventanas de aulas que aparecieron abiertas.

Una vez sorprendidos por los Sres. Ordenanzas y ante su requerimiento se retiraron forzando una puerta del patio. Al retirarse se detectaron rotura de un vidrio del acceso al laboratorio de Biología y la falta de un flexible de suministro de agua en un baño de P.A., el de varones.” (Libro de Asuntos Internos del Normal, 8-6-95, folio 38)

En 1999, comenzaba un importante conflicto entre las autoridades de la escuela y una agrupación estudiantil denominada “Brazo Libertario”. Los estudiantes de la agrupación acusaban a los directivos de “fascistas” y “autoritarios” y de haber sido cómplices de la represión política durante la última dictadura militar. Realizaban también una denuncia en la Defensoría del Pueblo por “proscripción y persecución ideológica” ejercida por las autoridades de la escuela y denunciaban una campaña de intimidación contra los miembros de la agrupación. Asimismo, cotidianamente colocaban carteles en las paredes de la escuela denunciando a los directivos, tales como, por ejemplo, el siguiente:

“P. [Vice Directora], ADEMÁS DE FASCISTA, MENTIROSA

Después de ser citados ante la Defensoría del Pueblo, P. vino corriendo al colegio para tratar de poner nuevamente las cosas en orden y como es costumbre suya y de sus amigos lo hizo a través de intimidaciones y falsos discursos, pero esta vez, no solo fue con Brazo Libertario, sino también con algunos estudiantes que habían firmado en apoyo a la agrupación.

Lo único que faltaba ¿Hasta dónde llega el miedo y la cobardía? Ahora también la juegan de mentirosos. Teniendo la oportunidad de hablar en los cursos, generan miedo y confusión en los estudiantes, con argumentos totalmente falsos, que provienen de su cobardía por su condición de fascistas.

LIMPIEMOS NUESTRO COLEGIO DE LOS RESTOS DE LA DICTADURA
BRAZO LIBERTARIO” (Libro de Asuntos Internos del Normal, 16-9-99, folio 129)

Los padres de algunos estudiantes de la agrupación se sumarían a las denuncias formuladas por sus hijos contra las autoridades del colegio. En ese sentido, el padre de una alumna de 5° año presentaba una carta ante los directivos en la que expresaba:

“Dado que los ciudadanos argentinos hemos decidido ya hace 17 años vivir en democracia, y que ello implica la tolerancia ideológica, social y política de todo aquel que viva y desee expresar sus ideas en nuestra República y dado que mi hija C. participa en un grupo de estudiantes legal y legítimo que ha elegido expresar su disconformidad con la metodología persecutoria de las autoridades del colegio. *Rechazo de manera terminante y responsable, por los derechos que la Constitución Nacional me confieren, toda sanción o apercibimiento que sobre mi hija pesare por su accionar estudiantil y advierto que de continuar esta política persecutoria, que evoca épocas pasadas y superadas por nuestro pueblo, iniciaré las acciones legales pertinentes y la denuncia pública de dicha política.*” (Libro de Asuntos Internos del Normal, 16-9-99, folio 143)

Esta situación de enfrentamiento con las autoridades daría lugar, en ciertos momentos, a algunas situaciones de violencia. En ese sentido, una alumna militante de Brazo Libertario golpeaba a un alumno por despegar un cartel colocado por la agrupación.³⁸⁹ Los miembros del grupo continuarían amenazándolo y volverían a golpearlo en la puerta del colegio. El padre también sería agredido -con golpes y patadas en el piso- al intentar defender a su hijo.

Luego de todo un año de conflictos con las autoridades del colegio, el Consejo de Convivencia³⁹⁰ decidía separar del establecimiento a una de las alumnas de la agrupación. A partir de ese momento, el enfrentamiento se agudizaría cada vez más. El padre de la estudiante iniciaba acciones legales contra la escuela mientras que la joven seguía yendo a clases durante todo un año, aún cuando ya no era alumna del establecimiento y, por lo tanto, no le estaba permitido ingresar a él.³⁹¹

³⁸⁹Libro de Asuntos Internos del Normal, 23-11-99.

³⁹⁰El Normal había creado la figura del Consejo de Convivencia -por turno- en 1998, con la reformulación del Reglamento de Convivencia establecido en 1985.

³⁹¹El caso trascendería incluso a los medios periodísticos.

“Siendo alrededor de las 11 hs. la alumna G. permanece en el edificio escolar, luego que la preceptora O., por orden del Rector, le indicara que debía retirarse del establecimiento. La alumna refiere que no se irá hasta no hablar con el Rector y le dice a una compañera, no identificada, que llame por teléfono a Radio Tribu para denunciar que la están echando de un establecimiento público (según dichos de la preceptora). Posteriormente la alumna ingresa sin autorización a la Vicedirección y coloca un grabador sobre el escritorio.” (Libro de Asuntos Internos del Normal, 28-2-00, folio 168)

Durante el año 2000, en el marco del proceso social que desembocaría en la crisis del 2001, este conflicto particular se iría desactivando y los reclamos de la agrupación comenzarían a perder fuerza frente a otros más generales realizados por distintas organizaciones estudiantiles.³⁹² En ese año, tendrían lugar varias jornadas en las que la escuela sería “tomada” por los estudiantes en reclamo por becas estudiantiles, la puesta en marcha de un comedor escolar y en rechazo a la Ley Federal de Educación. En esos contextos, algunas veces se registraban destrozos de los bienes y materiales del establecimiento.³⁹³ Resulta muy interesante observar cómo, durante las primeras “tomas”, algunos docentes y directivos tomaban esos hechos para descalificar en términos generales la medida de fuerza, acusando a los alumnos de “autoritarios” y violentos. En ese sentido, por ejemplo, luego de una toma realizada en noviembre del año 2000, las autoridades de la escuela organizaban una reunión para aclarar los hechos “violentos” ocurridos en el contexto de la medida de fuerza. La Vicedirectora del turno mañana había encontrado basura en el patio, bancos apilados, la sala de maestros en desorden, algunas roturas en las paredes, dos estufas desarmadas, paredes escritas con aerosol, etc.³⁹⁴

“El profesor S. (psicopedagogo) pide formular sus consideraciones por tener que retirarse. En relación a los hechos de la toma el profesor los califica como una actitud que manifiesta *ideas antidemocráticas, totalitarias, arbitraria (al haber impedido el*

³⁹²La alumna finalmente sería reinscrita en la escuela en marzo del año 2001.

³⁹³Véase, por ejemplo: Libro de Asuntos Internos del Normal, 6-11-00.

³⁹⁴Libro de Asuntos Internos del Normal, 6-11-00.

paso de estudiantes y trabajadores); por lo tanto, considera que la sanción moral de la comunidad ya está puesta. (...)

La Prof. P. [Vice Directora] reafirma la calificación de violencia en los hechos, hace la aclaración de que hay distintos niveles de responsabilidad, dado que queda claro que hubo alumnos que promovieron y generaron la toma, los cuales son individualizados. Para estos alumnos sí corresponde tomarse una medida de sanción. (...) La Prof. C., retomando las palabras de la Sra B., manifiesta que considera pertinente trabajar el tema de la democracia y de la vida democrática desde las aulas, también considera que es muy difícil tomar una sanción sin que ésta no estuviera teñida de alguna arbitrariedad y que es claro que ya tiene una sanción ética y moral de la mayoría de la comunidad.

El Prof. H. [Vice Director] manifiesta su reiteración de *calificar los hechos de violentos, antidemocráticos, la violencia de romper el orden institucional y normativo, discriminatorio al haber permitido a algunas personas y a otras no ingresar a la Escuela.* (...) Por eso hace la moción de que el Consejo General se manifieste pública y por escrito su rechazo por los hechos ocurridos el 3 de noviembre por *antidemocráticos, violentos, discriminatorios, totalitarios y antiinstitucionales.*” (Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Normal, 30-11-00, folios 22-23)

En suma, a lo largo de este apartado vimos que, durante los años noventa, la violencia escolar comenzó a ganar terreno, especialmente en el Liceo y, con mayor énfasis, a partir de la segunda mitad de la década. En ese sentido, observamos un progresivo aumento en los conflictos entre los miembros de la comunidad educativa - alumnos, docentes y autoridades-, siendo las faltas de respeto y las agresiones verbales las formas más recurrentes. La violencia física también pasaría a ser un problema mucho más frecuente a partir de mediados de los años noventa. A su vez, en el caso particular del Normal, durante los últimos años de la década volverían a desplegarse conflictos vinculados a la militancia política del estudiantado.

5.6 La década post 2001

La crisis del año 2001 tuvo un impacto muy fuerte en las escuelas analizadas. En ese contexto, tanto el Liceo como el Normal implementaron una serie de medidas para frenar la deserción y adecuar parcialmente el trabajo escolar al nuevo cuadro de situación social. En el Normal, de acuerdo a un censo realizado por el cuerpo docente, unos cien alumnos tenían problemas de déficit alimentario en sus hogares. En esos casos, las autoridades disponían el refuerzo de la alimentación proporcionada por el comedor de la escuela en el desayuno y la merienda. Por su parte, durante aquellos años, el Liceo constituyó un “comité de crisis” y puso en marcha un proyecto de reinserción escolar -“Volvamos a la escuela”.³⁹⁵ A través del comité de crisis, los docentes intentaban conocer las problemáticas de los estudiantes del colegio, vinculadas a situaciones familiares, nivel de alimentación, formas de transporte, salud, etc. De ese modo, se buscaba identificar cuáles eran las necesidades más acuciantes de la población escolar. Recordemos que, ya en esta etapa, una parte muy importante de la matrícula procedía de una villa de emergencia ubicada a unas pocas cuadras de la escuela.

En el contexto de la crisis, cobrarían fuerza una serie de problemáticas sociales entre el alumnado, tales como el embarazo adolescente, las adicciones -al alcohol y a las drogas- y los trastornos psicológicos. En ese marco, ambas escuelas realizaban tareas de capacitación y prevención junto con profesionales médicos de los centros de salud asignados (Hospital Ramos Mejía -Normal- y Hospital Fernández -Liceo-). En relación a los embarazos, tanto el Liceo como el Normal implementaban proyectos y regímenes de cursada especiales para alumnas-madres. En cuanto a las adicciones, comenzarían a observarse algunas dificultades en el desarrollo de las actividades escolares asociadas a la problemática, llegando incluso a detectarse algunas situaciones de consumo en la escuela.³⁹⁶ Si bien no se trataba de un problema desconocido en el pasado, durante la etapa comenzaría a tener una presencia mucho más fuerte, especialmente en el caso del Liceo.³⁹⁷ En ese sentido, por ejemplo, el colegio enfrentaba una situación muy conflictiva con un alumno que consumía drogas y, de acuerdo a las autoridades, no

³⁹⁵Libro de Actas del Departamento de Ciencias Biológicas del Liceo, 23-8-02.

³⁹⁶En relación a casos sobre consumo de drogas o alcohol en la escuela, véase, por ejemplo: Libro de Asuntos Internos del Normal, 24-8-05, 13-9-06 (s/f), 19-5-08 y 6-12-10.

³⁹⁷Durante las décadas previas, las autoridades educativas desarrollaron distintas campañas de prevención de la adicciones, tales como el programa contra el “Uso indebido de drogas” (Libro de Inspectores del Liceo, 12-9-78) o “El ABC de las drogas” (Circular n° 165/83, DINEMS). En los años noventa, tanto los estudiantes como los docentes del Liceo comenzarían a manifestar su preocupación por la drogadependencia y el alcoholismo. Véanse, por ejemplo, Libro de Actas del Consejo Consultivo del Liceo, 20-9-94; Libro de Actas del Departamento de Ciencias Sociales del Liceo, 29-2-00.

cumplía con las normas y las tareas escolares. El estudiante se retiraba en cualquier momento del establecimiento, no estudiaba ni demostraba interés alguno en estar en la escuela. El chico, que ya había repetido de año, tenía, además, problemas en el barrio. El caso ponía sobre la mesa, en realidad, una situación conflictiva más general, vinculada a las drogas y al delito.

“El padre habla de lo influenciable que es F., por sus amigos y su novia. Él dice que los amigos se drogan, pero que son buenos. (...) Se hace mención del asunto de la computadora, *F. vendió su netbook y luego quiso emparentarla con el servidor de la escuela. Se habló de la amenaza que le hicieron en la villa 31 de que no volviera. Él dijo que no volvió más. (...)*

F. dijo que para él se rompió todo en la familia cuando surgió el tema de la droga y la reacción de los padres. R. [Rectora] habla de cuestiones delictivas que también ocurren en escuelas privadas, que en la escuela F. se relacionó con un grupo en donde se expuso a riesgo de vida. No es cuestión de levantar las banderas de la villa, de los negros o de los blancos, sino ver qué ocurre con los chicos. (Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 24-8-10, folios 163-165)

En el caso del Normal, durante la etapa, comenzarían a tener lugar una serie de conflictos y situaciones de violencia asociados a alumnos con trastornos psicológicos. Una de las situaciones más graves ocurría durante el año 2002 con un alumno de 1º año. Los padres de sus compañeros de curso solicitaban la separación del alumno de la escuela, reclamando tal medida preocupados por la seguridad de sus hijos. Además de manifestar severos problemas psicológicos, el estudiante era muy agresivo por sus compañeros.

“Los abajo firmantes, padres de alumnos de la Escuela, 1º año, 1º división, nos dirigimos a Uds a fin de informarles y dejar constancia de los problemas de conducta que el alumno M. viene manifestando desde el comienzo del ciclo escolar, los cuales detallamos a continuación:

- Se baja los pantalones y muestra sus genitales en horas de clase y recreos.
- Se masturba en horas de clase.

-Apoya sus genitales sobre sus compañeros.

-Le tiró una tijera a una compañera que pasó a centímetros de su cara, hay constancia de que el niño firmó por este hecho.

-Agredió a un compañero con una botella rota, hecho que motivó la denuncia a la Defensoría del niño y adolescente.

-Se bajó los pantalones ante una compañera y le preguntó si le excitaban sus bóxer nuevos.

-Exige a sus compañeros que lo ayuden a realizar las tareas bajo amenaza de golpearlos.

-Amenaza a sus compañeros con traer una patota de “Alsina”.

-Interrumpe las clases permanentemente impactando en el rendimiento escolar de sus compañeros.

-Durante los exámenes exige que le den la hoja con la prueba resuelta.” (Libro de Asuntos Internos del Normal, 13-9-02, folios 144-145)

Por la situación, algunas alumnas del curso manifestaban estar muy asustadas y no querer asistir a la escuela, llegando incluso a pedir el pase de establecimiento. La Secretaría de Educación de la Ciudad tomaría intervención en el caso, derivando al alumno a una consulta psicológica en el Hospital Ramos Mejía. Allí, los profesionales decidirían derivarlo, a su vez, al Hospital Tobar García, un centro de salud psiquiátrico infanto-juvenil. De acuerdo a la orden elevada por el hospital, el joven necesitaba realizar “un tratamiento neurológico y afectivo”, ya que mostraba conductas agresivas para consigo mismo y para los demás.³⁹⁸ Mientras tanto, los directivos de la escuela disponían que, en forma preventiva, el alumno tomaría clases separado de sus compañeros, en la preceptoría. Luego, las autoridades educativas lo incluirían en el régimen de educación domiciliaria, también durante un tiempo, siendo luego reincorporado a la escuela.

No sería éste, sin embargo, el único caso. Durante los siguientes años, los directivos del colegio solicitarían en distintas oportunidades la realización de psicodiagnósticos en algunos casos especialmente problemáticos.³⁹⁹ También se

³⁹⁸Libro de Asuntos Internos del Normal, 5-9-02, folio 133.

³⁹⁹Véase, por ejemplo: Libro de Asuntos Internos del Normal, 6-10-04, 13-10-04 18-10-04, 20-9-05 y 2-11-05.

observarían cada vez con mayor frecuencia “ataques de nervios” o de “pánico” en la escuela, episodios en los que tendrían que intervenir profesionales de la salud.⁴⁰⁰ Otra situación especialmente compleja tenía lugar por el caso de una alumna de 5º año diagnosticada y medicada por sufrir “trastorno bipolar”. La joven presentaba “depresión, tristeza e ideas suicidas”, por lo que era internada en un hospital psiquiátrico durante un tiempo.⁴⁰¹

En el contexto descripto, los intentos y las amenazas de suicidio serían un problema que aparecería entre el alumnado durante la etapa.⁴⁰²

“en el baño de mujeres (planta alta) la alumna G. se estaba efectuando lesiones en un brazo, a la altura de la muñeca, con una tijera. El preceptor acompañado de la alumna B. ingresa al baño, y después de reiterados llamados G. sale del baño con cortaduras superficiales realizadas, aparentemente, con una tijera. El preceptor procedió inmediatamente a calmarla, a curarla y posteriormente se acercó a esta Vicedirección informando el hecho. G. lloraba y cuando la Vicedirectora le informó que llamaría a su madre, la niña se puso muy mal, muy tensa y rogó que no llamara a su madre. La Vicedirectora ofreció llamar a otro familiar y tampoco aceptó, solo quiso que me comunicara con su sicóloga del Hospital Ameghino.⁴⁰³ Dada la situación la Vicedirectora consultó a la Dirección Gral de la Mujer para que la orientaran en su proceder, por lo cual se resolvió junto a la Tutora, Prof B. y el Preceptor M. comunicarnos con la Sra L. (llamando a su domicilio y a la oficina) para que pasara a retirar a su hija y tomara conocimiento de lo sucedido, mientras nos comunicamos con el Hospital Ameghino”. (Libro de Asuntos Internos del Normal, 31-8-04, folios 23-24)

Otro caso que despertaría gran preocupación entre las autoridades, los padres y los alumnos tenía lugar en la escuela al año siguiente, por el caso de un alumno de 1º año que amenazaba permanentemente con quitarse la vida.

⁴⁰⁰Véase, por ejemplo: Libro de Asuntos Internos del Normal, 27-4-06 y 21-8-08.

⁴⁰¹Libro de Asuntos Internos del Normal, 12-9-05, 2-10-05.

⁴⁰²Véanse, por ejemplo: Libro de Asuntos Internos del Normal, 6-10-04, 22-10-05, 1-11-05 y 10-11-05; Libro de Inspectores del Normal, 29-4-05.

⁴⁰³El Hospital Dr. Arturo Ameghino es un Centro de Salud Mental.

“Tres alumnos de 1° 6 querían comentar una cuestión y es la siguiente: el alumno R. de 1° 7 está enamorado de C. y la niña le manifestó que no quería salir con él. Otras dos compañeras presenciaron la respuesta que R. le dio a C. “Bueno, entonces me voy a suicidar, no quiero vivir más, me voy a tirar bajo de un tren”. Además les comentó que está muy solo, que su padre trabaja todo el día y que la única contención que encuentra es su hermana. Al salir a la calle R. le mostró a las chicas una bala y V. se la sacó y la tiró por la alcantarilla.” (Libro de Asuntos Internos del Normal, 1-11-05, folio 123)

En la escuela Técnica también se registraban algunos casos de alumnos con dificultades psicológicas que se manifestaban, a su vez, en distintas problemáticas a nivel escolar. Cabe destacar que muchas de esas situaciones, al igual que en el Normal y en el Liceo, se vinculaban a graves problemas en el seno familiar.⁴⁰⁴ Un caso especialmente complejo tenía lugar en 2005, en relación a una alumna de 2° año cuyo núcleo familiar se encontraba sumamente “descompuesto”: un padre alcohólico violento, una madre ausente y una hermana con trastornos psiquiátricos. En ese marco, si terapeuta enviaba un diagnóstico a la escuela en el cual manifestaba:

“Me dirijo a Ud. con el fin de dejar constancia que la señorita O. está en tratamiento psicológico desde el año 2005 a la fecha. *No presenta diagnóstico psicopatológico ni enfermedad mental pero sí ha atravesado muchas situaciones de violencia, desamparo y problemas familiares, mudanza, problemas de salud de su hermana (tuvo un episodio psicótico por el cual fue internada en el hospital Tobar García), posee un padre alcohólico y tiene hermanas que son madres adolescentes.* Su referente más fuerte es su abuela materna, quien hasta el año pasado la crió y se hizo cargo de todas sus necesidades básicas, porque la madre trabajaba con cama adentro y por problemas que atravesaba la familia. La abuela la acompaña a la terapia pero comenzó a faltar y/o llegar tarde porque no tuvo el sostén adecuado, *el padre quien la acompañaba a la parada de colectivo para ir al colegio en este momento la repudia y le tira piedras porque ella tiene novio.* La madre está pocos días en la casa ya que tomó la

⁴⁰⁴El problema de la violencia familiar aparecía también durante las etapas previas. Véanse, por ejemplo: Libro de Inspectores del Liceo, 16-9-99; Libro de Asuntos Internos del Normal, 17-9-99, 4-12-01, 26-5-09, 1-6-10 y 19-11-10; Libro de Notas de la escuela Técnica, 21-7-06.

decisión de vivir con su pareja, quiso llevarla a O. pero no accedió porque una de las condiciones era que se cambiara de colegio.” (Libro de Notas de la Escuela Técnica, 28-9-06, sin foliar)

Durante el período, algunas formas de violencia cobrarían una mayor presencia que en las etapas previas. Cabe destacar que, en el caso del Liceo, los directivos vinculaban también el problema de la deserción escolar a la violencia existente en el establecimiento.⁴⁰⁵ De allí que, durante el período, las autoridades de la escuela revitalizarían la labor de los docentes tutores. De hecho, en el año 2005, éstos pasarían a formar parte de la planta funcional del establecimiento. Una forma de violencia que se extendería durante la etapa sería el robo de pertenencias -mochilas, celulares, dinero, dispositivos electrónicos, etc.- entre los alumnos e, incluso, al personal docente.⁴⁰⁶ En ese sentido, por ejemplo, en junio de 2010, dos alumnos del Liceo le robaban a una profesora un celular y dinero que tenía en su cartera. El caso ponía sobre la mesa, nuevamente, un problema más generalizado en el establecimiento.

“(…) ingresa el alumno V. con su madre. Este chico había sacado del bolso de la profesora dinero, que luego devolvió, dijo que por arrepentimiento. Del relato del alumno se desprende que *hay varias situaciones de robo ocurridas y sabidas por la división, pero que todos los alumnos callan*. Se retiran el alumno y su madre.

Los miembros del Consejo debaten sobre la red de robos existente en el establecimiento y la imposibilidad de ponerle fin debido al pacto de silencio del alumnado.” (Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 25-6-10, folio 155)

Los dos alumnos habían protagonizado, a su vez, otros episodios de violencia en forma previa. El mismo día del robo, uno de ellos llevaba en su mochila un cuchillo para defenderse, a la salida del colegio, de un grupo de alumnos de otra escuela con quienes había peleado, el día anterior, junto a otros compañeros. De acuerdo al relato de otro estudiante, cuando la profesora lo increpaba por el robo, el chico sacaba el cuchillo, lo colocaba dentro de su manga y salía detrás de ella amenazando en voz alta con matarla, siendo contenido por sus propios compañeros. El otro alumno había sido visto

⁴⁰⁵Libro de Actas del Consejo Consultivo del Liceo, 23-8-03.

⁴⁰⁶Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 25-8-09, 25-6-10.

con una manopla metálica en clase. En este punto, cabe realizar una serie de observaciones referidas al empleo y la presencia de armas en las escuelas. De los tres colegios estudiados, solo registramos algunos casos en el Liceo.⁴⁰⁷ Recordemos que el primer caso grave ocurría en 1986, cuando alumnos de la escuela acuchillaban a dos jóvenes del colegio “Carlos Pellegrini”. Otro caso tenía lugar en agosto de 2010, cuando un alumno atacaba a otro con una trincheta y un cuchillo en el contexto de una pelea dentro de la escuela.

“El alumno G., de 3º 4, narra los hechos ocurridos el 16 de julio, estaba con R. en el 1º piso, en hora libre, y el alumno B., desde abajo le grita algo. G. baja y empieza un intercambio fuerte, que continúa en el buffet. Esto ocurrió un día antes del hecho del Salón de Actos (16-7).

Cuando se desconcentraba una reunión en el Salón de Actos, los alumnos en cuestión se encuentran, *hay un forcejeo y B. lo ataca con una trincheta, G. lo golpea y se insultan*. B. es llevado fuera del Salón de Actos, con la trincheta en la mano; estaban varios preceptores, el jefe de preceptores, la vicerrectora y algunos profesores.

El alumno baja la escalera y busca un cuchillo en el buffet. Sube nuevamente al Salón de Actos, seguido de la vicerrectora y el jefe de preceptores. Se logra calmar al alumno y se lo lleva a Vicerrectoría.

Ese día se llamó al ASE, a la policía, como consta en el Acta elevada a la Guardia de abogados, que se adjunta.” (Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 11-8-10, folios 160-161)

Volviendo al problema de los robos, otro caso ocurría en la escuela en 2010 cuando una alumna le quitaba a otra una billetera del bolsillo de su campera. También en este caso aparecían problemas vinculados a actividades delictivas en el barrio.

⁴⁰⁷En el caso del Normal, solo registramos un caso en el que se encontraba dentro de una estufa un cartucho de escopeta percutido (Libro de Asuntos Internos del Normal, 20-8-04). En la Técnica, aún cuando no registramos ningún caso en particular, cabe destacar que su reglamento interno de convivencia incluía el problema de la presencia de armas en la escuela. En ese sentido, establecía la prohibición de llevar a la escuela “objetos peligrosos que puedan producir lesiones” y “portar o utilizar armas o elementos que funcionen como tales” (Normas de Convivencia de la Escuela Técnica, 2009).

“Al rato S. de 3° 3ra, la acusada por algunos compañeros, le comunica a C. de que se sentía mal porque otros chicos la acusan debido a su historia familiar (*su padre es “chorro”*) y que ella no había tenido nada que ver.

Luego se decide en el aula, entre los mismos chicos, mostrar sus pertenencias. Algunos chicos insisten en que S. tiene la billetera sustraída. *Finalmente esta alumna entrega dicha billetera vacía, comentando que no puede devolver el dinero porque éste fue entregado a una persona ajena a la escuela. También agregó que la plata estaba en la villa* y que si la damnificada quería recuperar el dinero tenía que ir a la villa a recuperarla.” (Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 11-8-10, folio 159)

En el Normal, los robos también comenzarían a ser un problema mucho más frecuente.⁴⁰⁸ En ese sentido, por ejemplo, en junio de 2008, un grupo de padres de estudiantes de 2° año solicitaban a la Rectora una reunión con carácter urgente por los continuos robos en el aula.⁴⁰⁹ Durante 2006, tenía lugar en el colegio una situación particularmente grave, cuando dos delincuentes ingresaban para robar en el establecimiento durante el horario de clases.

“En el día de la fecha siendo las 7.45 se hallan dos personas (un hombre y una mujer) adentro de un aula. El preceptor P. detecta su presencia por aviso de un alumno. Se observó la falta de una campera que era trasladada por el varón, falta además otra campera y un celular. Se procede a llamar al 101 y envían un móvil de la Comisaría 8°. (...) La policía se lleva la campera (beige y gris) y azul por dentro y la policía revisa el bolso encontrando una campera negra que pertenece a otra alumna. Las dos personas son remitidas a la Comisaría 8° como detenidos.” (Libro de Asuntos Internos del Normal, 2006 (s/f), folio 77)

Durante ese año, las autoridades educativas disponían personal de seguridad dentro de la escuela durante las 24 horas.⁴¹⁰ No obstante, continuarían sucediéndose situaciones de intromisión de delincuentes en la escuela. En el año 2008, un delincuente

⁴⁰⁸Véase, por ejemplo, Libro de Asuntos Internos del Normal, 29-4-05, 17-5-05, 31-5-08 y 28-4-10.

⁴⁰⁹Libro de Asuntos Internos del Normal, 10-6-08.

⁴¹⁰Libro de Inspección del Normal, 3-10-06. La contratación de guardias sería resistida por algunos padres preocupados por los límites en su accionar. Al respecto, denunciaban que el personal de seguridad realizaba rondas y requisas en aulas, pasillos y baños del colegio.

ingresaba al colegio, escapando de la policía, y se ocultaba en un baño de la escuela.⁴¹¹ Otro hecho especialmente grave ocurría ese mismo año, cuando un hombre, haciéndose pasar por policía, ingresaba al establecimiento e increpaba a los gritos a un grupo de alumnos. De acuerdo a algunos testimonios, llevaba un revólver en la cintura. Por haber permitido su ingreso, y frente a las denuncias de padres y alumnos, la Vicedirectora del colegio sería separada de su cargo.⁴¹²

Vinculado al problema del delito, durante la etapa, otra forma de violencia especialmente grave eran los ataques a estudiantes al ingreso y a la salida de la escuela. En ese contexto, los padres de los alumnos del Normal realizaban numerosas denuncias ante la policía y presentaban sucesivos reclamos en la Defensoría del Pueblo porteña.⁴¹³ En la mayoría de los casos, los ataques tenían como fin robarles a los estudiantes sus pertenencias.

“En el día de la fecha siendo las 9.15 ingresan a la escuela los alumnos S. y F., quienes ingresaban a la escuela a las 9.15 por ausencia de un profesor. Se me informa que ambos fueron agredidos a golpes en la calle por 2 personas del sexo masculino, aparentemente con intenciones de robarles. Al alumno S. lo golpearon con el puño en la boca y a F. le pegaron con un palo en la cabeza y luego con el puño también en la cabeza.” (Libro de Asuntos Internos del Normal, 19-10-01, folio 94)

Buena parte de los casos registrados se producían bajo amenazas realizadas con armas blancas o de fuego. Por la reiteración de esas situaciones, se llegaría incluso a presentar en la Legislatura de la Ciudad un proyecto de Declaración según el cual el Gobierno Nacional, a través del Ministerio del Interior, debía comprometerse a implementar una mayor vigilancia policial en las inmediaciones del Normal.⁴¹⁴ Otra situación especialmente grave ocurría en mayo de 2005, cuando una alumna era lastimada por un hombre en la calle con un bisturí.

⁴¹¹Libro de Inspección del Normal, 2008 (s/f).

⁴¹²Libro de Asuntos Internos, 10-6-08.

⁴¹³Los medios periodísticos darían cuenta de la situación.

⁴¹⁴Proyecto de Declaración presentado en diciembre de 2001 por el Diputado Roque Bellomo (Libro de Asuntos Internos del Normal, 1-12-01).

“En el día de la fecha, la alumna declara que al bajarse del colectivo (que se desvió) se para en el kiosco de Catamarca y Moreno y empieza a caminar para el colegio cuando *un hombre la agarra de un brazo y la arrincona y le empieza a decir improperios en su contra. Hace mención varias veces de su colgante (símbolo del club de fútbol Huracán) y saca una hoja de bisturí esterilizado y le empieza a cortar, a cortajearle el abdomen y el brazo izquierdo.*” (Libro de Asuntos Internos del Normal, 27-5-10, folio 41)

En la escuela Técnica, los problemas vinculados a la seguridad del alumnado dentro y fuera del establecimiento también cobraban importancia durante la etapa. Dadas las frecuentes agresiones y robos sufridos por los estudiantes, durante 2004, los directivos de la escuela solicitaban la disposición de un servicio de vigilancia y seguridad en el establecimiento.⁴¹⁵ No obstante, al igual que en el Normal, con la presencia del personal de seguridad en la escuela comenzarían a generarse nuevos conflictos. En ese sentido, algunos padres presentaban una denuncia ante la Defensoría del Pueblo por “actos de intimidación” cometidos por los guardias dentro del colegio.

“(…) alumnos cuya identidad ha sido reservada y en compañía de padres de la referida Escuela, han denunciado: *un supuesto intento de cobro de "peaje" por parte del encargado de seguridad privada del turno mañana de la agencia que presta servicios en la escuela, a fin de permitirle abandonar el establecimiento en horario escolar. Refieren que solicitan permiso a los guardias para salir de la escuela el día 13 de mayo de 2004 porque había faltado la profesora de "Proyectos", y que al no haber personal de la escuela en la puerta del establecimiento se ven obligados a dirigirse al personal de seguridad. Asimismo, manifiestan que luego de que se conociera la denuncia de los padres de alumnos de la institución disconformes con el accionar de la empresa de seguridad privada se sienten intimidados a través de gestos, miradas, e incluso, la obstrucción de su ingreso al establecimiento por parte del personal de seguridad privada.*”⁴¹⁶ (Libro de Notas de la escuela Técnica, 30-9-04, sin foliar)

⁴¹⁵Libro de Notas de la Escuela Técnica, 1-3-04.

⁴¹⁶Las cursivas obran en el documento.

Por otra parte, durante el período, las agresiones verbales continuaban siendo una fuente permanente de conflictos, tanto entre los alumnos como entre éstos y el personal docente y no docente. Los reclamos por las faltas de respeto al cuerpo docente y las quejas por “malos tratos” hacia el alumnado también aparecían habitualmente.⁴¹⁷

“Habiendo comenzado el segundo módulo me dirigía al aula frente a preceptoría y al hacerlo observé que uno de mis alumnos, L., corría desde el patio hacia el aula gritando “ahí viene, ahí viene”. Entró al aula y cerró la puerta con fuerza. Me costó mucho abrirla pues estaba casi trabada por varios bancos que habían sido colocados detrás de la misma para impedirme el acceso. *Al ingresar fui recibida por una cantidad de insultos, ej.: “hija de puta”, “pelotuda”* y otros, que provenían de los varones en su mayoría de inglés y algunos de italiano. (...)”

Además, los insultos y las agresiones verbales hacia mi persona se repiten desde hace dos semanas.” (Libro de Asuntos Internos del Normal, 13-7-07, folio 185)

“(…) se presenta a esta Vicedirección la Prof. D., que fuera citada para conversar sobre la problemática con el curso 1º 7º división, respecto del trato que los alumnos reciben de ella. *La profesora asegura no tener un mal trato con los alumnos ni expresiones como “burro”*. La Vicedirectora le sugiere a la profesora tener con los alumnos más paciencia y contención, viendo que son alumnos de un 1º año. (...) Se acuerda tratar de manejar con más tolerancia a los alumnos y se pone un plazo de veinte días para volver a conversar. (Libro de Asuntos Internos del Normal, 23-4-04, folios 14-15)

En el Normal, los gritos e insultos al personal docente y directivo por parte de familiares de los alumnos serían también cada vez más frecuentes.

“En el día fecha se presenta a la preceptoría la Sra. S., madre del alumno L. de 1er 1ra división. C., preceptor del curso informa a la madre sobre las diferentes llamadas de atención y apercibimientos con el que cuenta el alumno mencionado. *La Sra no solo relativizó lo hecho por su hijo sino que me agredió verbalmente* por lo que

⁴¹⁷Véase, por ejemplo: Libro de Asuntos Internos del Normal, 23-4-04, 24-8-05, 22-3-07, 28-4-08, 5-5-08 y 26-6-09.

la invité a reunirse con la Prof. P., videdirectora del turno. *Luego prosiguió con sus malas formas con otros dos preceptores del turno. Al salir de la Preceptoría, la Sra S. ubicó a la alumna V. a quien increpó a los gritos* delante de otros compañeros de la alumna (...).” (Libro de Asuntos Internos del Normal, 16-9-05, folio 103)

También registramos algunos casos de agresiones verbales entre el personal docente y administrativo, dando lugar, en algunos casos, a situaciones especialmente conflictivas. En ese sentido, por ejemplo, una docente de la escuela Técnica reclamaba ante las autoridades por un enfrentamiento muy “agresivo” entre otros dos profesores de la escuela:

“Por medio de la presente, quiero dejar sentada mi preocupación por los hechos sucedidos el día viernes 5 de octubre del cte. en ocasión de estar en el Taller de T.I.O (...). Podía escucharse un tono desmesuradamente agresivo como nunca había visto, todo esto frente a los alumnos que allí se encontraban de diferentes años y sobre todo *los más pequeños de 1º año, que me miraban asustados, preocupados por lo que pasaba (hasta tuve una alumna descompuesta por "nervios" y un varón con sensación de lipotimia).*” (Libro de Notas de la Escuela Técnica, 9-10-07, sin foliar)

Durante 2005, tenía lugar en la escuela otra situación muy conflictiva entre un preceptor y el resto del personal. El hombre había sido trasladado desde el Liceo por los graves enfrentamientos que había mantenido allí con sus compañeros.⁴¹⁸ Las autoridades de la escuela Técnica también solicitaban su traslado dadas las “dificultades” vinculares que manifestaba al relacionarse con los demás miembros del establecimiento.

“Lamentablemente, *las reiteradas situaciones violentas protagonizadas por el mencionado agente con miembros del personal directivo y personal docente y administrativo, la mala convivencia, falta de adecuación a la dinámica de trabajo de esta Rectoría, provocaron situaciones de agresión a integrantes de la comunidad por parte de éste, las que se hallan debidamente documentadas, motivando la solicitud de esta*

⁴¹⁸En relación a los conflictos protagonizados por el mismo preceptor en el Liceo, véase el apartado **5.4** de este capítulo.

conducción para que el mismo fuera reubicado en otra dependencia.” (Libro de Notas de la escuela Técnica, 6-6-06, sin foliar)

En relación a las demás formas de violencia, observamos que la destrucción de los bienes escolares continuaba siendo un problema frecuente en las escuelas, mucho más recurrente, a su vez, en el Normal que en el Liceo y la escuela Técnica. Allí, se registraban diariamente pintadas y escritos en paredes, puertas y bancos, roturas de muebles y elementos didácticos, etc.⁴¹⁹ Algunas de esas situaciones se tornaban muy graves.⁴²⁰ Ese era el caso en septiembre de 2002, cuando un grupo de alumnos incendiaba un aula de la escuela. Los estudiantes habían prendido fuego un cesto de plástico y las llamas se habían esparcido por las paredes del aula.⁴²¹ Por otra parte, el empleo de elementos pirotécnicos continuaba siendo una práctica habitual en la escuela.

“Me encuentro dando clase en la 6° y 7° hs el 21/8 en el curso de 1° 8, los alumnos están realizando el trabajo mientras yo, la profesora de Plástica, estoy corrigiendo las carpetas. *Se siente una explosión (ruido de vidrios rotos)*. Nos sobresaltamos. Pregunto a los alumnos si están bien y qué había sucedido. Unos alumnos dijeron que “había venido de afuera” y otros “que es cosa repetida”. *Traté de continuar la clase y al rato siento olor a fuego o pólvora. Es ahí que una alumna me entrega dos fosforitos* y vuelvo a preguntar al curso si pueden explicar de dónde salieron los fosforitos. Dando respuestas increíbles y sin poder justificar lo sucedido.” (Libro de Asuntos Internos del Normal, 24-11-05, folios 189-190)

Con cierta frecuencia, se registraban situaciones en las que los alumnos arrojaban distintos objetos -botellas, sillas, piedras, etc.- desde las ventanas del colegio hacia la calle, generando algunas veces conflictos con los vecinos y transeúntes.

⁴¹⁹Véase, por ejemplo: Libro de Asuntos Internos del Normal, 23-5-08.

⁴²⁰Véase, por ejemplo: Libro de Asuntos Internos del Normal, 15-11-03, 1-12-03 y 16-11-05.

⁴²¹Libro de Asuntos Internos del Normal, 20-9-02.

“(…) siendo las 12:30 hs. se apersona una mujer de apellido S., quien le informa a la Rectora, muy exaltada que *alumnos de la escuela habían arrojado piedras sobre su automóvil* por la calle 24 de noviembre desde una escalera. (…)

Mientras la Rectora regresaba del patio, se encuentra con otra mujer que no se identificó diciendo que su marido había ingresado a la escuela buscando a los alumnos que *habían arrojado una piedra aparentemente del mismo lugar rompiendo el parabrisas de su auto*. Esta persona estaba muy exaltada, no quiso retirarse de la escuela porque dijo esperar a su marido que había ingresado abruptamente a la institución.” (Libro de Asuntos Internos del Normal, 22-5-09, folios 179-180)

En el Normal, las denominadas “vueltas olímpicas” también seguían siendo, en algunos casos, un grave problema por los destrozos provocados por los alumnos en la escuela. En la “vuelta” realizada durante 2009, por ejemplo, los estudiantes abrían las canillas de agua que alimentaban las mangueras e inundaban una parte del edificio, arruinándose los techos y mojándose documentación de la escuela.⁴²² Otro problema muy importante en el Normal durante la etapa eran las amenazas de bomba, las cuales llevaban muchas veces a una virtual parálisis de la actividad escolar, sobre todo durante los años 2006, 2007 y 2008. En 2006, por ejemplo, se registraban ocho amenazas en tan solo dos meses.⁴²³ Como vimos en el capítulo 4, durante esos años, las amenazas de bomba se extendían y se convertían en un fenómeno generalizado en numerosas escuelas medias de la Ciudad.

Durante la etapa, las agresiones físicas entre los alumnos eran otro problema importante en las escuelas analizadas, adquiriendo en algunos casos un elevado nivel de violencia.⁴²⁴ Por ejemplo, en septiembre de 2009, un alumno del Liceo terminaba con “politraumatismo craneo-facial” luego de ser golpeado por un compañero. Por la gravedad del hecho, la escuela solicitaba la intervención de un abogado del Consejo del Menor. En este caso, se observaba nuevamente la presencia de los grupos barriales interviniendo en el conflicto.

⁴²²Libro de Asuntos Internos del Normal, 27-11-09.

⁴²³Al respecto, véanse las denuncias efectuadas por las autoridades del colegio en la comisaría 8º: Libro de Asuntos Internos del Normal, 24-8-06, 30-8-06, 5-9-06, 19-9-06, 26-9-06, 2-10-06, 5-10-06 y 17-10-06.

⁴²⁴Véase, por ejemplo: Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 3-6-04.

“El alumno realiza un relato y los asistentes lo interrogan al respecto. Cuenta que el alumno L. se acerca el día del incidente de malos modos y como diciendo “vamos a pelear”. Si agredió, dice, lo hizo en defensa propia. Continúa diciendo que él estaba jugando con la pelota de su amigo J. y se acercó L. y le dice: “Soltala que te voy a matar. Vos te hacés el bueno porque estás en la escuela”, que él le respondió: “Hablemos, que estamos para disfrutar”. Reconoce que su reacción fue mala. Que actuó como para prevenir la agresión del otro alumno. “Fue como un reflejo, di un cabezazo, agrega”. Interrogado al respecto, dice que además le dio trompadas y una patada. (...)

También se narran acontecimientos sucedidos a continuación de la intervención de las autoridades en el Colegio. Como había personas esperando a la salida el día del incidente, se le solicitó al alumno agredido, luego de que el agresor le pidiera disculpas, que interviniera para evitar conflictos fuera de la escuela. *El preceptor M. lo acompañó caminando hasta su domicilio. Los siguieron hasta Córdoba y Callao. Los interpeló una persona que dijo ser el primo de L. Junto con otra persona amedrentaron tanto al alumno como al preceptor, pero el Sr V. rechazó participar de una riña. Unas cuerdas más adelante, aparecieron amigos del alumno y en ese momento sí decidió hacerlo. Dice que si no reaccionaba, le iban a pegar. Agrega que le decían: “Yo solo contra vos, le pegaste a mi primo, ahora vas a pelear conmigo. Somos de la villa”. Argumenta que no tenía alternativa, que se tuvo que defender.”* (Libro de Actas del Consejo de Convivencia del Liceo, 28-9-09, folio 150)

En el caso del Normal, durante la etapa, la violencia física sería un problema cada vez más frecuente, en algunos casos también muy grave. En ese sentido, por ejemplo, en abril de 2004, un grupo de alumnos de 2° año golpeaba en el patio del colegio a un estudiante de otra división, le fracturaban dos piezas dentarias y le producían lesiones en el hombro y la boca.⁴²⁵ Algunos de los casos de agresiones físicas registrados fueron protagonizados por alumnos varones hacia mujeres. Por ejemplo, en 2005, un estudiante de 1° año golpeaba en el labio a una compañera dándole un “golpe de karate”. La chica venía siendo amenazada desde hacía tiempo por varios

⁴²⁵ Libro de Asuntos Internos del Normal, 29-4-04.

compañeros, quienes ya le habían lastimado un ojo al arrojarle una birome.⁴²⁶ Durante el período, al igual que en los años noventa, también se registraban hechos de violencia protagonizados por alumnos del secundario contra estudiantes del primario. Una situación de ese tipo ocurría en abril de 2006, cuando una alumna de la secundaria le fracturaba un dedo de una patada a un alumno de primaria.⁴²⁷ Otro caso tenía lugar en octubre de 2009, cuando un grupo de alumnos del nivel medio tomaba por la fuerza a un niño de 6° grado, lo depositaban en una pileta del patio y lo mojaban.⁴²⁸

En algunos casos, la violencia física entre determinados alumnos se presentaba como un problema recurrente. En ese sentido, por ejemplo, durante 2008, un grupo de padres de alumnos de 2° año solicitaba a los directivos una reunión “urgente” para solucionar los conflictos dentro del curso, los cuales incluían permanentes agresiones físicas.⁴²⁹ Una situación similar tenía lugar en 2005 entre los alumnos de una de las divisiones de 1° año.

“Se deja constancia siendo las 15 hs. que el alumno E. fue lastimado en el baño, en la nariz, por el alumno C. de 1ro 5ta. Los alumnos manifiestan que se estaban escupiendo y molestaban a E. con su cartuchera.

Se le acerca hielo y se llama al SAME y a su familia.

La abuela del alumno E. manifiesta su disconformidad con el grupo y menciona un hecho ocurrido la semana pasada cuando el alumno D. amenazó y golpeó a un hermano de E.

Se realizó una charla entre el preceptor, la consejera del curso, el resto de los compañeros y la vicedirectora.

Se decidió llamar a los padres de sus compañeros y firmar un acta de compromiso que resuelva las situaciones agresivas que se presentan en el curso.”
(Libro de Asuntos Internos del Normal, 7-6-05, folios 92-93)

En el transcurso del período, se verían cada vez con mayor frecuencia ataques grupales contra alumnos aislados. En ese sentido, por ejemplo, en noviembre de 2004,

⁴²⁶Libro de Asuntos Internos del Normal, 8-9-05.

⁴²⁷Libro de Asuntos Internos del Normal, 28-4-06.

⁴²⁸Libro de Asuntos Internos del Normal, 20-10-09.

⁴²⁹Libro de Asuntos Internos del Normal, 2-5-08.

un alumno de 1º año del Normal era golpeado por otros cinco estudiantes. El joven manifestaba, además, ser agredido constantemente por sus compañeros durante las clases de Educación Física.⁴³⁰ Una situación similar tenía lugar en el año 2009, cuando un estudiante era golpeado por otros siete, también durante una clase de Educación Física.⁴³¹

En la escuela Técnica, las agresiones físicas entre los alumnos eran también un problema habitual. Algunos de esos casos asumían un elevado nivel de violencia, dando lugar incluso a la intervención de la justicia. En ese sentido, durante los años 2001, 2004 y 2006, algunos padres iniciaban causas judiciales por “Lesiones” contra compañeros de sus hijos.⁴³² Un caso muy grave ocurría en noviembre de 2004, cuando un alumno de 2º año rociaba con alcohol a otro compañero y le prendía fuego un brazo, causándole quemaduras de 1º y 2º grado. Por el hecho, los padres del estudiante agredido realizaban una denuncia penal, mientras que la escuela expulsaba al otro joven en forma definitiva.

“El día martes 09 del corriente siendo las 11.20 hs y durante la clase de “Cultura Musical” a cargo de la Profesora L., *el alumno T., de la especialidad de Electrotécnica, roció con alcohol fino que tenía en su mochila y luego prendió fuego a su compañero, el alumno S., del mismo curso, causándole quemaduras en su brazo.*

En forma inmediata la preceptora lo traslada a la Enfermería del establecimiento y se solicita el servicio del SAME, concurriendo la Unidad Nivel 195 (Htal. Pirovano) a cargo de *la Dra. P., quien informa que las quemaduras son de Tipo A-AB en dorso y cara posterior del antebrazo derecho*, por la gravedad del hecho la citada sugiere la derivación del niño a su Obra Social y da intervención a la Comisaría 35º.” (Libro de Notas Internas de la Escuela Técnica, 12-11-04, sin foliar)

En esta escuela, también se registraban durante la etapa situaciones recurrentes de violencia entre determinados estudiantes así como ataques grupales contra alumnos aislados.

⁴³⁰Libro de Asuntos Internos del Normal, 3-11-04.

⁴³¹Libro de Asuntos Internos del Normal, 19-8-09.

⁴³²Libro de Notas de la escuela Técnica, 1-3-01, 5-1-05 y 7-8-06. En esta escuela también se conocerían varias denuncias y actuaciones judiciales por “amenazas”. Véase: Libro de Notas de la escuela Técnica, 2-9-02, 10-11-02, 7-11-05, 20-12-05 y 14-6-06.

“(…) se presenta ante la subregencia de Turno Noche la madre de P. de TIM 5° año denunciando una agresión a su hijo en las vías del tren en Ramallo y las vías a las 17 hs 40 m. hora de salida del establecimiento. *La agresión ha tenido antecedentes sin llegar a la gravedad de lo sucedido en el día de hoy.*

Según testimonio del alumno, *los involucrados en dicha agresión, pertenecen al 3°, 4° y 5° años de la especialidad de Mecánica. El grupo agresor era numeroso.*” (Libro de Actas de la escuela Técnica, 8-9-05, Acta n° 161, sin foliar)

Por la gravedad que adquirirían muchas veces estas situaciones, en el año 2005, el Rector solicitaba ante las autoridades educativas una mayor disponibilidad de profesionales de Psicología y Psicopedagogía en la escuela. El pedido se fundamentaba, entre otras cuestiones, en el aumento de los hechos de violencia en el establecimiento:

“La escuela cuenta con una población escolar que se mantiene fluctuando en los últimos años en alrededor de 2000 alumnos, a los que deben agregarse otras 400 personas entre docentes, administrativos y personal de servicio

En virtud de la compleja realidad económica y social que hoy se vive, *una serie de problemáticas impactan negativamente en los actores institucionales, suscitándose una serie de situaciones obstaculizadoras, sumamente preocupantes, tal como la violencia escolar, la desatención familiar ante las dificultades de los adolescentes, procesos que dificultan los aprendizajes y la convivencia armónica, casos de repitencia, abandono de estudios, entre otras no menos importantes.*

Ante las circunstancias apuntadas, la Escuela debe hallarse preparada, por lo que se destaca la necesidad de contar con personal profesional idóneo y en la cantidad necesaria para afrontar las situaciones que diariamente se producen en el ámbito escolar. Cabe destacar asimismo la amplitud del horario de funcionamiento del Establecimiento que se extiende desde las 7.30 a las 22 horas.” (Libro de Notas de la escuela Técnica, 6-5-05, sin foliar)

Finalmente, tanto en el Normal como en el Liceo registramos una serie de agresiones físicas con alumnos de otras escuelas. En septiembre de 2004, por ejemplo,

tres alumnas del Normal denunciaban haber sido agredidas en la calle por cuatro alumnos -tres mujeres y un varón- de otra escuela pública ubicada en el barrio.⁴³³ Otro caso ocurría en 2009, cuando un grupo de alumnos del colegio “Mariano Moreno” ingresaba al Normal y golpeaban a un alumno de 2º año, quien debía ser atendido por el SAME -Sistema de Atención Médica de Emergencias- y trasladado a un hospital por las lesiones sufridas.⁴³⁴

En suma, durante la etapa, observamos una serie de transformaciones en el fenómeno de la violencia escolar. En el contexto de la crisis, aparecieron con fuerza entre el alumnado algunas problemáticas sociales tales como las adicciones -especialmente en el caso del Liceo- y los trastornos psicológicos -especialmente en el Normal. Ambos problemas dieron origen, a su vez, a situaciones muy conflictivas y, en algunos casos, violentas en el seno de las escuelas. En el caso del Liceo, la violencia escolar trazaba, además, vínculos con el mundo del delito en el ámbito barrial. Una forma de violencia que se extendía durante la etapa eran los robos, tanto dentro como fuera de los establecimientos, los cuales asumían en muchos casos un elevado nivel de violencia. Por la gravedad de esas situaciones, las autoridades educativas disponían la instalación de servicios de seguridad privada tanto en el Normal como en la escuela Técnica. Por otra parte, las agresiones físicas entre los alumnos eran cada vez más frecuentes y alcanzaban durante la etapa niveles mayores de violencia que en el pasado. En ese sentido, por ejemplo, se veían cada vez con mayor frecuencia peleas en las que algún alumno resultaba lesionado en forma grave así como ataques grupales contra estudiantes aislados. En el caso del Liceo, se detectaban, además, algunos casos de alumnos armados en la escuela.

Conclusiones

En este capítulo, analizamos la violencia escolar a lo largo del período en tres escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Como hemos observado, el fenómeno fue mutando a través del tiempo. No solo cambiaron sus formas sino que, al

⁴³³Libro de Asuntos Internos del Normal, 28-9-04.

⁴³⁴Libro de Asuntos Internos del Normal, 3-9-09.

mismo tiempo, fue adquiriendo un nivel mayor de gravedad. Si bien cada escuela tuvo sus características propias, esta tendencia apareció en todas ellas.⁴³⁵ El caso del Liceo resulta paradigmático en ese sentido. Como vimos, esa escuela registró importantes cambios en su matrícula, observando un agudo proceso de degradación de las condiciones de vida de su población escolar. Al mismo tiempo, aparecieron en su seno una serie de problemáticas sociales relativamente novedosas, tales como las adicciones, a la par de un aumento de las situaciones de violencia escolar. En ese contexto, la escuela pasó a ser considerada, incluso por sus propios miembros, como una escuela “brava”, quedando en el pasado la imagen de una escuela “modelo”.

En relación a las diferentes etapas, vimos que, hasta la década del noventa, la violencia no resultó un problema de primer orden en la vida escolar. Hasta ese momento, la principal fuente de conflictos era la indisciplina del alumnado, destacándose el problema de la vestimenta, la evasión de horas de clase y el trato con los docentes. Entre los tipos de violencia, se destacaba la destrucción del patrimonio escolar, el cual muchas veces expresaba un rechazo a la norma escolar, sobre todo en la década del setenta. Durante los años ochenta (1983-1989), registramos los primeros casos graves de violencia escolar (en el Liceo). Tanto en el Liceo como en el Normal apareció también un problema que se agravaría con el tiempo, a saber, los robos y las agresiones físicas a los alumnos en las cercanías de la escuela.

Durante los años noventa, la violencia escolar comenzó a ganar terreno, especialmente a partir de mediados de la década. Observamos un progresivo aumento en los conflictos entre los miembros de la comunidad educativa -alumnos, docentes y autoridades-, siendo las faltas de respeto y las agresiones verbales las formas más recurrentes. La violencia física también pasó a ser un problema mucho más frecuente. A partir del año 2001, la violencia escolar continuó en aumento, extendiéndose algunas formas -por ejemplo, los robos dentro y fuera de los establecimientos- y agravándose otras, sobre todo las agresiones físicas. En ese sentido, observamos con mayor frecuencia situaciones que dieron lugar a alumnos lesionados en forma grave así como ataques grupales contra estudiantes aislados. También registramos algunos casos de alumnos armados en la escuela.

⁴³⁵Vale recordar que, en el caso de la escuela Técnica, solo contamos con información para las últimas dos etapas.

Podemos afirmar, entonces, que el aumento general de la violencia en las escuelas medias de la Ciudad durante el período, observado en el capítulo 4, se verificó también en las escuelas estudiadas en particular. No obstante, encontramos una diferencia importante en relación a la evolución de los casos graves. Mientras que en el capítulo anterior registrábamos un descenso de esos casos en las escuelas de la localidad a partir de la década del noventa, aquí observamos una tendencia contraria. Es posible sostener, a modo de hipótesis, que las tendencias hacia la “descomposición social” pudieron haber sido parcialmente contrarrestadas en la Ciudad, hacia fines de los años noventa, por el protagonismo cada vez mayor de su movimiento estudiantil. Factor que, si bien no estuvo ausente en las escuelas analizadas, no tuvo tanta fuerza como para dar lugar a una contratendencia en el marco de procesos muy agudos de degradación de las condiciones de vida de su población escolar.

Capítulo 6

*La violencia escolar en tres escuelas públicas del
Conurbano Bonaerense
(1969-2010)*

En el capítulo anterior, analizamos la violencia escolar y sus transformaciones durante el período 1969-2010 en un conjunto de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Aquí, examinaremos el fenómeno en tres escuelas medias públicas del Conurbano Bonaerense. También en este caso, emplearemos como fuentes de información los archivos documentales de las escuelas bajo estudio. De ese modo, continuaremos profundizando el análisis, observando las características específicas de la violencia escolar en determinadas localidades y contextos institucionales.

A diferencia de las escuelas en las que trabajamos en el caso de la Ciudad, ninguna de las del Conurbano formaba parte del Programa Nacional de Archivos Escolares. En toda la provincia de Buenos Aires, solo cuatro escuelas medias públicas participaban de ese programa, tres de ellas ubicadas en el interior de la provincia. La única ubicada en el Conurbano (Quilmes), conservaba en su archivo documentación hasta la década del sesenta. En los establecimientos donde obtuvimos acceso a la información, relevamos distintos tipos de fuentes documentales: libros de actas generales, reuniones de personal (generales y por departamentos), resoluciones de Rectorado, recomendaciones del Consejo Consultivo, actas del Consejo de Convivencia y de los Equipos de Orientación Escolar, entre otras.

El análisis será ordenado aquí históricamente: los años setenta y ochenta, la década del noventa y la década post crisis del 2001. De ese modo, el fenómeno será examinado en su desarrollo a lo largo de las cuatro décadas bajo estudio.

6.1 Las escuelas

Luego de solicitar autorización en distintas escuelas del Conurbano, logramos acceder a la documentación de tres instituciones ubicadas dos de ellas en Malvinas Argentinas (una al norte y otra al sur del partido)⁴³⁶ y otra en San Miguel (“Normal”).⁴³⁷ Las dos primeras fueron creadas durante la década del noventa, en el contexto del

⁴³⁶De aquí en adelante, se las denominará “escuela Norte” y “escuela “Sur”.

⁴³⁷Obtuvimos también acceso a la documentación de una escuela ubicada en la localidad de Del Viso. No obstante, las características de las fuentes encontradas allí impiden realizar un análisis de la violencia en la escuela. Los libros relevados -Actas Generales (2000/2007) y Actas del departamento de Ciencias Sociales (1995/2010)- registran, fundamentalmente, las planificaciones curriculares y los proyectos institucionales de la escuela.

crecimiento de la población escolar producto de la extensión de la obligatoriedad a los primeros años del nivel medio (EGB3 en la provincia de Buenos Aires). Durante el período, pasaron de ser EGB3 -3° ciclo de la Escuela General Básica-, primero, y ESB -Escuela Secundaria Básica-, después, a constituirse, finalmente, en Escuelas de Educación Secundaria que cuentan con todos los años del nivel. Ambas escuelas presentan características edilicias similares: se trata de edificios relativamente pequeños y sumamente deteriorados, que comparten el espacio con escuelas de nivel primario. Se ubican, a su vez, en zonas semi-urbanas, rodeadas de casas bajas, calles de tierra y terrenos baldíos.

Las dos escuelas presentan, también, características comunes en relación a su matrícula. Reciben población obrera sumamente pauperizada o sobrante, que se traslada a la escuela desde los barrios más cercanos. Cabe destacar que, tal como vimos en el capítulo 2, la localidad en la que se ubican estas escuelas se encuentra entre los que reúnen los peores indicadores sociales de la provincia, en general, y del CB -Conurbano Bonaerense-, en particular.⁴³⁸ Malvinas Argentinas -partido al norte del CB- fue creada en octubre de 1994, en el territorio del por entonces partido de General Sarmiento. Para el año 2001, un 19,7% de los hogares del partido contaba con “Necesidades Básicas Insatisfechas” (siendo 12,9% la media provincial) y un 52% registraba algún tipo de “privación material” (siendo 38% el índice provincial).

Por su parte, el Normal es una de las escuelas secundarias públicas más importantes de San Miguel. Al finalizar la jornada durante el turno mañana, el mismo edificio es ocupado por una escuela de comercio, cuya actividad se extiende por la tarde. El establecimiento fue creado en 1959 como una escuela Normal. Se trata de un edificio muy amplio, también muy deteriorado con el paso del tiempo, ubicado en una zona céntrica de la localidad. Al igual que el resto de las escuelas Normales del país, el colegio recibía, durante las primeras décadas, alumnos de extracción pequeñoburguesa, los cuales veían en la docencia una “profesión” y una vía de ascenso social. De allí que una parte significativa de la matrícula se trasladara a la escuela desde diferentes puntos del CB. Con las profundas transformaciones sociales de la década del setenta, la “masificación” del nivel medio y la reforma del profesorado, la escuela comenzaría a recibir cada vez más alumnos de clase obrera. Cabe destacar que, a diferencia de las

⁴³⁸Para ver con más detalle las características sociales de las localidades estudiadas y su evolución histórica, remitimos al lector al capítulo 2 de esta tesis.

otras dos escuelas, el Normal concentró a lo largo de toda su historia una gran cantidad de alumnos, llegando a contar, en algunos momentos, con ocho divisiones en los primeros años del nivel. En relación a las características de la localidad, San Miguel - partido que perteneció también, hasta 1994, a General Sarmiento- presenta indicadores sociales muy bajos con respecto a la media provincial, si bien en menor medida que los casos anteriores: de acuerdo al censo de 2001, un 15% de los hogares presenta NBI y un 44% sufre alguna “privación material”; en 2010, solo un 42,3% recibía agua de red y un 34% poseía desagüe cloacal.

En cuanto a la información recolectada, hasta la década del noventa, contamos con documentación solo para el caso de la escuela Normal.⁴³⁹ Esto se debe a que las demás escuelas estudiadas fueron creadas recién durante aquella década.

6.2 Los años setenta y ochenta

Durante el período comprendido entre 1969 y 1989, la violencia no aparecía como una problemática de peso en la vida escolar del Normal. Al igual que en las escuelas analizadas en el capítulo anterior, la principal fuente de conflictos durante la época era la disciplina del alumnado. Entre los temas más recurrentes se encontraban el comportamiento de los estudiantes dentro de la escuela, la vestimenta, la evasión de horas de clase y la relación y el trato con el cuerpo docente.⁴⁴⁰ El mantenimiento del orden escolar era un problema fundamental para las autoridades y docentes de la escuela. En ese sentido, las planificaciones de las diferentes asignaturas se proponían

⁴³⁹En el caso de la escuela Normal accedimos a un importante volumen de información correspondiente a las diferentes etapas del período: Actas Generales (1969/1982), Reuniones del Departamento de Ciencias Biológicas (1960/1992), Reuniones del Departamento de Idiomas (1969/2000), Reuniones del Departamento de Materias Estéticas (1960/1991), Reuniones del Departamento de Física y Química (1988/1999), Reuniones del Departamento de Ciencias Sociales (1962/1992), Reuniones del Departamento de Educación Física (1983/2001); Reuniones del Personal Docente y Administrativo (1981/2004), Actas del Consejo Consultivo (1984/1988), Reuniones con padres (1995/1997), Libro de Profesores Tutores (1992/2003), Cuaderno de Preceptoría (1994/2006). En la escuela “Norte”, relevamos Libros de Actas del 3º ciclo (2005/2007) y Actas Generales (2010). En el caso de la escuela “Sur”, accedimos a Libros de Actas del Equipo de Orientación Escolar (2007/2010), Actas Generales (2009/2010), Reuniones de Personal (2006/2010), así como a algunos legajos de casos particulares elaborados por el Equipo de Orientación Escolar de la escuela.

⁴⁴⁰Véanse, por ejemplo: Libro de Reuniones del Departamento de Idiomas del Normal, 15/11/84 y 13/8/87; Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 14/4/86.

“cultivar el esmero, el gusto, el orden y la disciplina”.⁴⁴¹ Todas ellas, aptitudes fundamentales para la formación moral de los alumnos.

La circulación de los estudiantes por los diferentes espacios de la escuela era una preocupación habitual. Los docentes procuraban evitar la evasión de horas de clase y los actos de indisciplina producto de la falta de supervisión del alumnado.⁴⁴²

“Con respecto a las salidas al baño, deben evitarse en lo posible que el alumno lo haga en horas de clase. La Dirección ha pedido la colaboración de los docentes en este aspecto, llevando un control de aquellos alumnos que sistemáticamente piden permiso para ir, y recomienda que se manejen pidiendo al preceptor que los acompañe, para evitar el uso y abuso del baño en horas de clase. Esto ayudará a mantener la disciplina en el colegio, para que los alumnos sin ninguna necesidad ni control molesten a los cursos que están trabajando. Por otra parte, deben evitar que los alumnos salgan del curso porque han terminado una prueba escrita. Si tenemos en cuenta estas recomendaciones gozaremos de una atmósfera de tranquilidad y podremos trabajar mejor. (Libro de Reuniones del Departamento de Ciencias Sociales del Normal, 22/4/85, folio 165)

Preocupado por la disciplina en el colegio, el Rector formulaba, hacia 1970, un diagnóstico según el cual observaba una falta de adaptación de los alumnos a la escuela, especialmente durante los primeros años del nivel. De allí surgía la necesidad de un seguimiento “personalizado” de las trayectorias de los estudiantes, con el objeto de orientarlos en el proceso formativo.

“Considerando que deben arbitrarse los medios conducentes a perfeccionar la labor docente en la formación de los alumnos; que la experiencia evidencia que gran número de jóvenes se inscriben en el Colegio sin una idea cabal del sentido de su presencia en las aulas; que la preparación para afrontar este nivel de enseñanza no es la adecuada a los planes y programas vigentes; que la información que pudieron recoger sus padres para brindarles orientación es inexacta en la generalidad de los casos; que el

⁴⁴¹Libro de Reuniones del Departamento de Materias Estéticas del Normal, 24/3/72 y 22/5/73.

⁴⁴²Véanse, por ejemplo: Libro de Reuniones del Departamento de Físico/Química del Normal, 21/3/89; Libro de Reuniones del Departamento de Ciencias Sociales del Normal, 20/8/88.

educando no encuentra normalmente atractivos ni incentivos que lo interesen en su estudio; *que ante los problemas que crea su adaptación al colegio secundario se encuentra solo en medio de un numeroso conglomerado de compañeros tan desorientados como él; que la relación educando-educador no se logra siempre a un nivel satisfactorio* para guiarlo convenientemente; que lo señalado precedentemente es causa, entre otras, de gran número de fracasos y frustraciones (...).⁴⁴³ (Libro de Resoluciones de Rectorado del Normal, 30/3/70, folio 10)

A partir de ese diagnóstico, el Rector decidía crear la figura del “Profesor Asesor”, un cargo similar al de los Tutores en la Ciudad de Buenos Aires. Los asesores eran elegidos por el Rector, una vez al año, entre los docentes de cada curso. Su función era asesorar a los alumnos del curso, a los padres y a sus colegas, así como a la Rectoría del colegio. En relación a los alumnos, debía guiarlos en el modo de desarrollar sus tareas y ayudarlos a afrontar sus dificultades. También, “aconsejarlos, estimularlos, interesarlos y comprometerlos con habilidad a superarse”.⁴⁴⁴ Junto con los padres, debía analizar la situación escolar de los alumnos y asesorarlos sobre la mejor forma de colaborar en la tarea docente, participándoles sus inquietudes y haciéndoles conocer las dificultades así como sus posibles soluciones. Con los demás docentes, debía establecer un diálogo conducente a una labor más efectiva como resultado de un trabajo en equipo. Finalmente, debía hacer llegar a la Rectoría una información más concreta de la realidad del curso, posibilitando así “medidas más oportunas y apropiadas”. Para realizar todas esas tareas, el Profesor Asesor debía interiorizarse sobre los problemas que presentaban los alumnos y realizar un seguimiento muy estrecho de sus trayectorias escolares. Este cargo permanecería a lo largo de toda la etapa, siendo incluso reforzado a mediados de los años ochenta con la creación de la figura del “Profesor Consultor”, quien se encargaría de realizar un seguimiento específico de los alumnos con problemas de aprendizaje y conducta.⁴⁴⁵

A partir de la reapertura democrática de 1983, la política de “democratización” del sistema educativo daba lugar a una serie de cambios en el régimen de disciplina en la escuela. Como veíamos en el capítulo 3, la Dirección de Educación Media difundía

⁴⁴³Las cursivas son nuestras. De aquí en más se emplea este criterio, salvo que se indique lo contrario.

⁴⁴⁴Libro de Resoluciones de Rectorado del Normal, 30/3/70, folio 10.

⁴⁴⁵Libro de Reuniones del Departamento de Ciencias Sociales del Normal, 25/8/84.

una serie de documentos orientados en ese sentido, en los cuales cuestionaba el “autoritarismo” presente en las prácticas docentes hasta ese momento. Los profesores del Normal trabajaban estos temas en las reuniones de Departamentos, donde analizaban las Circulares emitidas por la DINEM.⁴⁴⁶ Uno de los aspectos reformulados durante la etapa eran las normas de vestimenta y de presentación personal del estudiantado. El uso de uniforme quedaba en el pasado, al igual que los requerimientos referidos, por ejemplo, al largo del cabello. En ese sentido, los Directivos de la escuela recordaban a los docentes:

“A continuación *la Jefa del Departamento recuerda a los profesores que no deben exigir a los alumnos en cuanto a su presentación, ya que no está en vigencia el uso de uniforme alguno ni rigen otras pautas como corte de cabello, etc.* Los profesores piden algunas aclaraciones al respecto. Se informa que lo único obligatorio es el guardapolvo blanco” (Libro de Reuniones del Departamento de Materias Estéticas del Normal, 17/9/84, folio 117)

En ese nuevo marco, el trato y la relación entre los docentes y los alumnos comenzaban a ser problematizados bajo un nuevo enfoque. Si, hasta ese momento, en la relación alumno-docente, solo la conducta de los primeros era objeto de cuestionamientos, ahora se sumaban una serie de críticas a las prácticas pedagógicas de los docentes. En ese sentido, por ejemplo, en agosto de 1984, el Consejo Consultivo de la escuela llamaba la atención acerca de la “falta de consideración y agresiones sobre los alumnos” por parte de los profesores.⁴⁴⁷ El docente debía asumir un nuevo rol, desprovisto de “autoritarismo” y abierto a la participación del estudiantado en el proceso educativo.

“El docente será el coordinador activo, *sin carácter autoritario* que guiará el proceso creativo. (...) *Evitará el estereotipo, tomando el tiempo indispensable para discutir, opinar, encontrar puntos de coincidencia, distribuir responsabilidades*, en

⁴⁴⁶Véanse por ejemplo: Libro de Reuniones del Departamento de Ciencias Biológicas del Normal, 22/3/85; Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 18/3/85.

⁴⁴⁷Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 20/8/84. En el mismo sentido, véanse también: Libro de Reuniones del Departamento de Materias Estéticas del Normal, 15/4/85; Libro de Reuniones del Departamento de Materias Estéticas del Normal, 17/9/84.

suma abrir el espacio de la transformación del objeto a través de la participación de los sujetos.” (Libro de Reuniones del Departamento de Materias Estéticas del Normal, 31/3/89, folios 166-167)

En ese contexto, los alumnos del Normal comenzaban a desarrollar una “Asociación de Estudiantes”, bajo la supervisión de los directivos de la escuela. A pesar de la mentada “democratización” de los asuntos escolares, durante la etapa, las acciones de la Asociación eran controladas y limitadas en forma permanente por las autoridades de la escuela. Por ejemplo, las reuniones debían realizarse en presencia de docentes que, luego, informaban al cuerpo directivo sobre los temas tratados. Por otra parte, además de estar estrictamente supervisados dentro de la escuela, los integrantes del centro de estudiantes eran también objeto de amenazas anónimas.⁴⁴⁸ Recordemos que, durante aquellos años, las amenazas a dirigentes estudiantiles se convertían en un grave problema en todo el país. En relación a las amenazas en el colegio, una nota periodística publicada en septiembre de 1984 por el diario *Clarín* daba a conocer una serie de intimidaciones al presidente del centro de estudiantes. Frente a esa situación, distintas organizaciones estudiantiles y partidos políticos de la zona manifestaban su repudio. Por su parte, las autoridades de la escuela negaban la existencia del problema.

“El Señor Director da conocimiento del art del *Clarín* del 21 de septiembre sobre amenazas a estudiantes secundarios. El Señor Director sugiere que se activen las tareas del Centro a fin de que se demuestre la inexistencia de amenazas tendientes a clausurar la tarea de la asociación.” (Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 24/10/84, Acta n° 24, sin foliar)

En relación a los vínculos entre docentes y alumnos, las autoridades de la escuela buscaban revigorizar durante aquellos años el rol del Profesor Asesor al mismo tiempo que creaban una nueva figura, la del Profesor Consultor. En septiembre de 1984, el Consejo Consultivo reformulaba las funciones de los docentes Asesores, orientadas ahora a mejorar la relación entre los miembros de la comunidad educativa. A partir de ese momento, su tarea debía concentrarse en atender los problemas vinculados a la

⁴⁴⁸Al respecto, véase: “Nuevas amenazas a alumnos secundarios”, *Clarín*, 21/9/84.

interrelación de los alumnos del curso, mejorar la relación de los alumnos con los profesores e informar a los padres sobre la conducta de los alumnos.⁴⁴⁹ Por su parte, el Profesor Consultor, elegido por los alumnos de cada curso -a diferencia del Profesor Asesor, quien era designado por el Director de la escuela-, tenía como función estar permanentemente en contacto con los estudiantes, dialogar con ellos y manifestar a los docentes y directivos sus inquietudes. Cabe señalar que, estos cargos docentes, tenían también como objetivo limitar la acción política del estudiantado. En ese sentido, durante una reunión de mayo de 1986, el Consejo Consultivo del colegio proponía impulsar una mayor intervención de los Asesores,

“(…) tendiente a obtener mayor participación de los alumnos, *en procura de que no se desvíe la actividad hacia el exterior de la escuela y hacia intereses político-partidarios.*” (Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 12/5/86, Acta n° 72, sin foliar)

En algunos casos, las relaciones entre docentes y alumnos daban lugar a situaciones sumamente conflictivas. Por ejemplo, en agosto de 1985, el Director de la escuela daba a conocer la renuncia de un docente debido a los graves problemas de convivencia con una división de 5° año.⁴⁵⁰ Durante ese mismo año, las autoridades de la escuela disponían la redacción de un Código de Convivencia y Disciplina, con la participación de los alumnos de la escuela. Cada curso debía elaborar junto con su Profesor Asesor y delegados estudiantiles una serie de propuestas para el nuevo régimen disciplinario.⁴⁵¹ En relación a esta tarea, aparecían nuevamente las contradicciones dentro del proceso caracterizado como de “democratización” de las relaciones escolares. En ese sentido, en una reunión de mayo de 1986, el Consejo Consultivo cuestionaba las pautas de convivencia elaboradas por la Asociación de Estudiantes ya que observaban normas de comportamiento también para los profesores y preceptores.⁴⁵² Al respecto, sostenían que las propuestas formuladas daban cuenta de la falta de límites a los alumnos por parte del cuerpo docente. Asimismo, los alumnos proponían que el

⁴⁴⁹Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 10/9/84 y 24/9/84.

⁴⁵⁰Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 26/8/85.

⁴⁵¹Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 16/9/85.

⁴⁵²Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 26/5/86.

Consejo Consultivo estuviera integrado también por delegados estudiantiles. Los docentes se oponían a lo que consideraban era una propuesta de gobierno “tripartito”.⁴⁵³ Finalmente, frente a todas esas iniciativas, los docentes señalaban la necesidad de convenir una serie de límites a la participación de los estudiantes en la elaboración de las pautas del nuevo código.

Como vemos, distintas medidas desarrolladas en la escuela hacia mediados de los años ochenta buscaban mejorar los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa. En ese sentido se orientaban el fortalecimiento de la figura de los docentes Asesores y Consultores y la redacción de un nuevo Código de disciplina, con la participación del estudiantado. Asimismo, la escuela realizaba durante aquellos años una serie de jornadas de convivencia, mientras que docentes y directivos ponían en marcha distintos proyectos orientados a mejorar las relaciones entre los alumnos y entre éstos y los profesores del colegio. De acuerdo al cuerpo docente, se destacaban los conflictos con los alumnos de los últimos años (4° y 5°), quienes, desde su perspectiva, manifestaban un comportamiento “rudimentario”, una mala actitud y trato.⁴⁵⁴ Otra innovación orientada a mejorar la disciplina de los estudiantes y dar respuesta a los conflictos en la escuela era la creación, en 1985, de un Gabinete Psicopedagógico, tarea emprendida con la colaboración de toda la comunidad educativa.

No obstante todas esas iniciativas, hacia 1986, el cuerpo docente manifestaba sus quejas frente a lo que caracterizaba como una situación generalizada de indisciplina en el colegio.

“La Señora C. consideró que *los hechos del lunes anterior, festejos del triunfo del equipo de fútbol de nuestro país en el campeonato mundial, tuvieron en la escuela características de desborde* que advierten que hay que poner contención. (...) Algunas pautas para después de las vacaciones pueden tratar de:

Entrar a tiempo a clase

Actitud respetuosa a la entrada del profesor a clase

Pedido y aplicación de sanciones disciplinarias

Los límites deben ser fijados de forma muy clara. Deben ser una valla de la cual no se pueda pasar.

⁴⁵³Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 7/7/86.

⁴⁵⁴Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 7/3/86.

-Señora D.: Propone la participación de alumnos como ayudantes de preceptores, propuestos por los preceptores y con el VB [Visto Bueno] de la Dirección. (...)

La profesora K. cree que hay que retomar la disciplina en forma gradual y que puede comenzarse porque los profesores vayan en hora al aula y los preceptores permanezcan con el curso conflictivo que está en hora libre o que espere al profesor. (...) La señorita K. repite que el alumno es el último responsable de esta situación de indisciplina general.” (Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 7/7/86, Acta nº 74, sin foliar)

En ese cuadro de situación, los docentes realizaban durante 1986 una Asamblea de Personal. Allí, formulaban una serie de recomendaciones a las autoridades, quienes las aceptaban y ponían en funcionamiento, con carácter obligatorio, a partir de septiembre de ese año.⁴⁵⁵ En términos generales, los docentes se proponían reforzar dos aspectos fundamentales: el respeto a los símbolos patrios y las normas de “urbanidad”. En relación al primer punto, se buscaba dar importancia al acto de izamiento de la bandera, obligando a toda persona que se encontrara en el edificio a asistir a la ceremonia, guardando “la compostura debida”. En cuanto a las normas de urbanidad, el objetivo era que se estableciera un trato “considerado” y respetuoso entre los miembros de la comunidad educativa. Específicamente en el caso de los alumnos, se establecía que debían recibir al profesor de pie, saludar al docente que entraba por primera vez en el día al aula y no mascar chicles en clase. En relación a su “seguridad”, no podían correr en las galerías y corredores de la escuela ni tampoco “jugar de manos”. En cuanto a la “higiene”, debían mantener las paredes y bancos sin inscripciones y el piso del aula libre de papeles. Finalmente, los docentes recomendaban a los directivos que dispusieran “sanciones efectivas” para los alumnos que superasen las 25 amonestaciones. Todas estas normas serían recordadas habitualmente a todos los miembros de la comunidad educativa. En ese sentido, por ejemplo, durante 1987, los docentes de la escuela realizaban una jornada en la que volvían sobre el problema de la disciplina y las reglas de “urbanidad” establecidas.

⁴⁵⁵Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 30/8/86.

“Luego en distintas comisiones se trató la disciplina del colegio donde se reafirmó el concepto de encontrar el preciso punto medio para lograr una convivencia en Paz. Todos los profesores ofrecieron su colaboración para implementar una campaña de urbanidad junto con el Depto. de Estéticas. Se elaboró una circular interna que incluye referencias de disciplina, vestimenta, rol de cooperadora, régimen de inasistencias y otros ítems más. Se recordó que somos modelos y por lo tanto daremos ejemplo con nuestra acción y disciplina de trabajo.”⁴⁵⁶ (Libro de Reuniones del Personal del Normal, 20/3/87, folio 115)

En suma, a lo largo de este apartado pudimos ver que, durante las décadas del setenta y ochenta, la principal fuente de conflictos en el Normal giró en torno a la disciplina del alumnado. Por el contrario, durante la etapa, la violencia escolar no fue un problema en la vida de la escuela. El control del orden escolar era un aspecto central para las autoridades y los docentes del colegio. En el marco de las preocupaciones características de la época, se establecía la necesidad de un seguimiento “personalizado” de los estudiantes y sus vínculos con el cuerpo docente. En ese sentido se orientaba la creación de los cargos de “Profesor Asesor” y “Profesor Consultor” en cada curso. Con la reapertura democrática de 1983, la política de “democratización” del sistema educativo dio lugar a una serie de cambios en el régimen de disciplina en la escuela. Cambios que se veían atravesados por una profunda contradicción vinculada a la necesidad de imponerle un límite a la participación del estudiantado en pos de mantener el orden escolar establecido. Si, por un lado, los docentes debían asumir un nuevo rol, desprovisto de todo “autoritarismo”, los estudiantes debían limitar, a su vez, sus intenciones de participación en la vida escolar. En ese sentido, la recién constituida Asociación de Estudiantes era supervisada rigurosamente por los directivos de la escuela. Mientras tanto, sus delegados estudiantiles sufrían una serie de amenazas, en un contexto generalizado de intimidaciones a militantes estudiantiles. Al mismo tiempo, las autoridades de la escuela reforzaban un conjunto de normas disciplinarias de antigua data, tales como las referidas a la veneración a los símbolos patrios y el respeto a las denominadas reglas de “urbanidad” en la escuela.

⁴⁵⁶Los subrayados obran en el documento.

6.3 La década del noventa

A partir de la década del noventa, la violencia escolar se convertiría en un problema muy importante en el Normal. En ese sentido, las agresiones físicas comenzarían a verse cada vez con mayor frecuencia. Por otra parte, aparecería un fenómeno muy grave: la presencia y el uso de armas en la escuela. Este incremento de la violencia escolar, al igual que en el caso de las escuelas de la Ciudad, tendría lugar especialmente a partir de mediados de la década. Sus protagonistas serían, en la mayoría de los casos, alumnos de los primeros años del nivel.

Las primeras quejas aparecían en 1992, durante una reunión de docentes del Departamento de Ciencias Biológicas. Allí, los profesores comentaban las permanentes agresiones verbales y físicas entre los alumnos de dos divisiones de 2° y 3° año.⁴⁵⁷ Las agresiones verbales -gritos, insultos, cargadas, etc.- eran una fuente permanente de conflictos en la escuela, entre los alumnos y de éstos hacia los docentes.⁴⁵⁸ También lo eran las quejas de los familiares por los “malos tratos” hacia los alumnos ejercidos por los profesores de la escuela.⁴⁵⁹ A su vez, las peleas entre alumnos en las que se observaba alguna forma de violencia física eran cada vez más habituales, dentro y fuera de la escuela, sobre todo a partir de la segunda mitad de los años noventa.⁴⁶⁰ Por ejemplo, en septiembre de 1996, un alumno de 3° año recibía un golpe en la cabeza por parte de dos compañeros durante un recreo, haciéndole sangrar la nariz.⁴⁶¹ Al mes siguiente, un alumno de 1° año le daba una patada en el pecho a un compañero en una clase de Educación Física.⁴⁶² Durante ese mismo mes, la madre de una alumna ingresaba a la escuela y golpeaba a una compañera de su hija por un problema ocasionado en su domicilio (le faltaba ropa y creía que la alumna la había robado).⁴⁶³ Al año siguiente, un alumno de 4° año le quemaba una mano a una compañera con una

⁴⁵⁷Libro de Reuniones del Departamento de Ciencias Biológicas del Normal, 11/11/92.

⁴⁵⁸Véanse, por ejemplo: Libro de Actas de Reuniones con Padres del Normal, 63/11/97; Cuaderno de Preceptoría del Normal 7/3/96, 30/4/96, 4/6/96, 5/6/96, 6/6/96 y 26/9/96.

⁴⁵⁹Véanse, por ejemplo: Cuaderno de Preceptoría del Normal, 24/11/95 y 14/10/96; Libro de Reuniones del Personal Docente y Administrativo del Normal, 4/8/99.

⁴⁶⁰Véanse, por ejemplo: Libro de Actas de Reuniones con Padres del Normal, 2/12/96; Cuaderno de Preceptoría del Normal, 30/10/95, 17/5/96 y 4/6/96; Libro de Profesores Tutores del Normal, 28/8/96; Libro de Reuniones del Personal Docente y Administrativo del Normal, 29/8/96 y 24/10/97.

⁴⁶¹Cuaderno de Preceptoría del Normal, 10/9/96.

⁴⁶²Cuaderno de Preceptoría del Normal, 11/10/96.

⁴⁶³Libro de Reuniones del Personal Docente y Administrativo del Normal, 16/10/96.

cuchara caliente, en el laboratorio de la escuela.⁴⁶⁴ Otra forma en la que los alumnos solían agredirse era escupiendo a sus compañeros, siendo éste un motivo muy frecuente de conflictos.⁴⁶⁵

Durante la etapa, observamos en la escuela algunos casos de violencia física de alumnos varones contra compañeras mujeres. En ese sentido, por ejemplo, en noviembre de 1997, una alumna de 2º año era golpeada en dos oportunidades por un compañero, lastimándole el brazo, la cabeza y otras partes del cuerpo.⁴⁶⁶ En noviembre de ese mismo año, una madre reclamaba ante las autoridades de la escuela por las continuas agresiones contra su hija por parte de un compañero. El chico solía empujarla y, en una ocasión, le había tirado desodorante en los ojos.⁴⁶⁷ Además de ese tipo de agresiones físicas, se registraban algunos casos en los que alumnos varones “tocaban” indebidamente a sus compañeras. Por ejemplo, en junio de 1995, los directivos sancionaban a un alumno de 1º año por “tocarle la cola” a una compañera de curso. Al año siguiente, ocurrían algunas situaciones más del mismo tipo, protagonizadas también por alumnos de 1º año.⁴⁶⁸

Otro tipo de violencia observado con cierta frecuencia durante la etapa eran las amenazas entre estudiantes.⁴⁶⁹ En el marco de un aumento de las diferentes formas de violencia, algunas veces, esas situaciones generaban temor entre las autoridades del colegio y los familiares de los alumnos.

“En el día de la fecha se hace presente la Sra. madre del alumno F., de 1º 3, para traer la inquietud de que *el alumno es amenazado y perseguido por un grupo de compañeros (1º 3)*, si él no se presta a las acciones de este grupo será golpeado. *La Sra. J. (madre del alumno), temerosa de la actitud de este grupo, se hace presente para dejar constancia de estos hechos.*” (Libro de Actas de Reuniones con Padres del Normal, 29/10/96, folio 8)

⁴⁶⁴Libro de Actas de Reuniones con Padres del Normal, 3/9/97.

⁴⁶⁵Véanse, por ejemplo: Libro de Actas de Reuniones con Padres del Normal, 18/9/97; Cuaderno de Preceptoría del Normal, 3/6/96, 4/6/96, 5/6/96 y 6/6/96.

⁴⁶⁶Libro de Actas de Reuniones con Padres del Normal, 4/11/97.

⁴⁶⁷Libro de Reuniones del Personal Docente y Administrativo del Normal, 13/11/97.

⁴⁶⁸Cuaderno de Preceptoría del Normal, 27/6/96 y 15/8/96.

⁴⁶⁹Véase, por ejemplo: Cuaderno de Preceptoría del Normal, 20/8/96, 21/8/96 y 5/11/96.

“El viernes 16 de agosto *ante una amenaza de agresión hacia algunos alumnos de 1ro 8va, se decidió llamar a los padres de dichos alumnos para que acompañen a sus hijos a la salida del establecimiento.* Frente a la situación planteada se ha resuelto en conversaciones realizadas con el Jefe de Preceptores y la preceptora del curso retomar las conclusiones de la jornada de reflexión sobre violencia.” (Libro de Profesores Tutores del Normal, 21/8/96, folio 24)

Durante la etapa, los conflictos por los festejos de fin de año y el día de la primavera también ganaban importancia en el Normal. En general, esas situaciones involucraban a los alumnos de 4º y 5º año, próximos a finalizar sus estudios en la escuela.⁴⁷⁰ En 1994, el Consejo Consultivo prohibía los festejos por el Día del Estudiante en el colegio. Justificaba la medida en los “desbordes” ocasionados en las celebraciones realizadas durante los años anteriores, en las que se habían encontrado botellas de bebidas alcohólicas y alumnos en estado de ebriedad dentro y en los alrededores de la escuela.⁴⁷¹ Por la sucesión de esos hechos, las autoridades del colegio enviaban, en 1999, una nota a los padres de los alumnos en la que advertían sobre las medidas y sanciones en caso de repetirse situaciones similares durante los festejos de fin de curso:

“Sres padres:

Se les comunica que la Dirección implementará las medidas que crea pertinentes a solo efecto de mantener el orden y la disciplina, pudiendo con ello efectuar las denuncias que correspondan así como también sanciones disciplinarias que pudieran caber por eventuales daños que ocasionare el alumnado en las personas y/o bienes del personal directivo, docente, auxiliares, alumnos y/o particulares.

Próximo al fin de ciclo lectivo y ante los hechos de violencia que se repiten en estos últimos años, nos preocupa seguramente al igual que Uds., preservar la integridad física del alumnado y de la institución toda.

⁴⁷⁰Véanse, por ejemplo: Libro de Reuniones del Departamento de Físico Química del Normal, 4/7/95; Libro de Reuniones del Departamento de Idiomas del Normal, 20/3/96.

⁴⁷¹Cuaderno de Preceptoría del Normal, 27/9/94.

Les solicitamos reflexionar junto a sus hijos respecto de las consecuencias que ocasionan estos acontecimientos mal entendidos y que deberían convertirse en festejos de alegría compartida.” (Cuaderno de Preceptoría del Normal, 19/10/99, folio 47)

El problema del consumo de bebidas alcohólicas y drogas entre el alumnado también era cada vez más importante en el Normal. En ese sentido, por ejemplo, en septiembre de 1995, un docente encontraba a un grupo de alumnos bebiendo vino tinto en la escuela (escondido en una botella de gaseosa).⁴⁷² En el año 1998, los directivos incorporaban al Proyecto Institucional de la escuela el desarrollo de acciones tendientes a promover la reflexión sobre el problema de las adicciones y sus consecuencias sobre la salud. Solicitaban, además, como medidas preventivas, que los docentes no permitieran a los alumnos la salida del aula en horas libres y que los preceptores prestaran especial atención a los jóvenes que reiteradamente solicitaban ir al baño a lo largo de la jornada.⁴⁷³ Las acciones impulsadas en la escuela con respecto al tema de las adicciones ya tenían varios antecedentes previos. En 1978, los profesores del área de Ciencias Naturales realizaban un “Curso sobre Toxicomanía” en el Hospital de Niños “P. de Elizalde”.⁴⁷⁴ Unos años más tarde, en 1983, los docentes impulsaban una campaña de prevención de las adicciones empleando un documento elaborado por la Dirección de Educación Media, titulado “El ABC” de las drogas.⁴⁷⁵ Al año siguiente, las autoridades de la escuela formaban un grupo de trabajo específico sobre la prevención de las toxicomanías. Por ese entonces, el colegio trabajaba con el apoyo del CENARESO (“Centro Nacional de Reeducción Social”),⁴⁷⁶ un centro de salud especializado en adicciones. Hacia 1985, el Consejo Consultivo volvía sobre el problema de las adicciones e implementaba una campaña de lucha contra las drogas.⁴⁷⁷ Durante 1987, frente a una serie de casos detectados, se disponía derivar a los “alumnos problemas” a los servicios de ayuda gratuitos del Hospital “San Miguel” y al Centro de Rehabilitación ubicado en la zona.⁴⁷⁸

⁴⁷²Cuaderno de Preceptoría del Normal, 6/9/95.

⁴⁷³Cuaderno de Preceptoría del Normal, 2/6/98.

⁴⁷⁴Libro de Reuniones del Departamento de Ciencias Biológicas del Normal, 25/10/78.

⁴⁷⁵Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 3/6/83.

⁴⁷⁶En la actualidad, el ex CENARESO cambió su nombre por el de “Hospital Nacional en Red Especializado en salud mental y adicciones”.

⁴⁷⁷Libro de Actas del Consejo Consultivo del Normal, 1/4/85, 8/4/85 y 3/6/85.

⁴⁷⁸Libro de Reuniones del Personal Docente y Administrativo del Normal, 20/3/87.

Otra forma de violencia muy frecuente en el establecimiento era la destrucción de los bienes escolares -bancos, sillas, muebles, pizarrones, puertas, paredes, etc.⁴⁷⁹ Por otro lado, un problema nuevo durante la etapa eran los robos de pertenencias, entre alumnos y, también, a los docentes. Por ejemplo, en septiembre de 1995, un grupo de estudiantes le robaban la billetera a una preceptora de la escuela, sustrayéndola de su cartera.⁴⁸⁰ En octubre de 1996, desaparecían algunas computadoras de la sala de informática del colegio.⁴⁸¹ Al año siguiente, un alumno de 3º año abría el maletín de una profesora y le quitaba algunas de sus pertenencias.⁴⁸² También se registraban una serie de robos y agresiones a alumnos de la escuela en las zonas cercanas al establecimiento. En ese sentido, por ejemplo, en junio de 1996, los directivos citaban a la madre de una alumna de 1º año, preocupados porque, a la salida de la escuela, la joven era perseguida por un hombre desconocido.⁴⁸³

El problema no era exclusivo del Normal sino que se extendía también a otras escuelas de la zona. En ese sentido, los directivos de un colegio secundario cercano organizaban, en julio de 1996, una reunión de padres, preocupados por las agresiones sufridas por sus estudiantes. Allí, hacían referencia a la situación similar que atravesaba la escuela Normal.

“En el día de la fecha se hace presente la Sra. M., madre de la alumna B. de 2º 5, para comunicarnos que *en una reunión de padres, realizada en la Escuela “Técnica” de San Miguel, solicitada por el Sr Director de dicho establecimiento educativo, por problemas de robos y ataques físicos a sus alumnos, el Sr Presidente de la Asoc. Coop., involucró a la Escuela “Normal” de que los alumnos de dichos establecimientos veían imposibilitado el retiro anticipado por razones de robo, agresiones, etc., fuera del establecimiento.*

El Sr. Jefe de Preceptores le comunica a la Sra que a partir de las 7.30 hs, el personal de preceptoría rota de lunes a viernes en el portón de ingreso de la calle para hacer ingresar a los alumnos y además cuenta con un personal que rota de lunes a

⁴⁷⁹Véase, por ejemplo: Cuaderno de Preceptoría del Normal, 5/10/95, 4/7/96, 18/4/97 y 28/8/98.

⁴⁸⁰Cuaderno de Preceptoría del Normal, 9/9/95.

⁴⁸¹Libro de Reuniones del Personal Docente y Administrativo del Normal, 10/10/96.

⁴⁸²Libro de Actas de Reuniones con Padres del Normal, 6/10/97.

⁴⁸³Cuaderno de Preceptoría del Normal, 13/6/96.

viernes en el horario de 12.45 a 13.15 hs. en las inmediaciones del establecimiento para prever cualquier inconveniente que pueda tener el alumnado. (Cuaderno de Preceptoría del Normal, 2/7/96, sin foliar)

Finalmente, una forma grave de violencia que surgía durante los años noventa era la presencia de armas en la escuela. El primer caso detectado ocurría en junio de 1996, cuando un alumno de 1º año llevaba una navaja a la escuela y le producía cortes en una mano a una compañera.⁴⁸⁴ En octubre de ese mismo año, tenía lugar otra situación muy grave en un curso de 1º año.

“En el día de la fecha se hizo presente la Sra V. madre de R., alumno de 1º 5ta a los efectos de tener conocimiento de los hechos producidos el día anterior a este que son:

1º *Un alumno del curso (D.) exhibió una navaja pequeña del tipo adorno de colección.*

2º *Luego que el preceptor retiró ese elemento se produjo una discusión y golpes en el grupo.*

3º *R. fue acusado de amenazar con un revólver al compañero (D.).”* (Libro de Actas de Reuniones con Padres del Normal, 29/10/96, folio 4)

Al mes siguiente, un alumno, también de 1º año, llevaba un cuchillo de cocina a la escuela.⁴⁸⁵ Pocos días después, un estudiante de 4º año golpeaba a otro de 3º con una cadena metálica.⁴⁸⁶

Frente a la evidente agudización de las diferentes formas de violencia, los directivos encomendaban al cuerpo de preceptores la realización, en forma anual, de informes sobre los casos de agresividad y violencia en la escuela.⁴⁸⁷ A su vez, a partir de 1998, los preceptores comenzaban a realizar recorridas permanentes, durante el horario de clases, controlando todos los espacios de la escuela (especialmente el buffet y los

⁴⁸⁴Cuaderno de Preceptoría del Normal, 7/6/96.

⁴⁸⁵Libro de Actas de Reuniones con Padres del Normal, 15/11/96.

⁴⁸⁶Libro de Actas de Reuniones con Padres del Normal, 22/11/96.

⁴⁸⁷Cuaderno de Preceptoría del Normal, 1995 (s/f).

baños). Más aún, prohibían el ingreso de los alumnos a los baños en horas de clases, aún cuando fueran autorizados por los docentes, salvo que manifestaran signos de “descompostura”.⁴⁸⁸ En agosto de 1999, las autoridades hacían circular un documento titulado “Incidentes con armas, violencia o presencia de drogas”, con el propósito de preparar a los docentes en las acciones a seguir frente a esas situaciones de “emergencia”.⁴⁸⁹

Al mismo tiempo, se desplegaban un conjunto de estrategias institucionales, tales como la revalorización de la figura de los profesores tutores, la realización de jornadas pedagógicas alusivas a la violencia y una mayor presencia del gabinete psicopedagógico de la escuela. En ese marco, durante 1998, la escuela ponía en funcionamiento una Comisión de Tutores, a cargo de cuatro docentes que ocupaban ese cargo.⁴⁹⁰

“En la fecha se constituye la “Comisión de tutores” cuyo objetivo es tender a una mejor convivencia en el ámbito escolar. Son designadas por la Vicedirectora del Establecimiento, prof. Sra B., profesoras C, V. y L. Esta comisión trabajará en y con el apoyo del personal docente a fin de:

Resolver las dificultades de los alumnos con problemas personales y o de conducta que incidan en su desenvolvimiento escolar. A tal efecto se confeccionará una ficha personal y de seguimiento en la que constarán datos biográficos, dificultades de aprendizaje, de convivencia y todo lo que sirva a tales efectos. Se realizarán entrevistas personales con los alumnos y con los padres. La devolución de estos datos se hará en forma confidencial. (...)

Convivencia de 4tos y 5tos años. Dado que la finalización del ciclo lectivo trae consigo ciertos exabruptos, indisciplina y malestar entre los alumnos y el personal docente, esta comisión tiene como propósito intentar revertir tal situación que viene produciéndose y agravándose en los últimos años. Es intención comprometer a los alumnos en actividades cuyo propósito sea el gozo y disfrute de la terminación de una etapa tan significativa como es el egreso. A partir de la segunda mitad de año se iniciarán las acciones.” (Libro de Profesores Tutores del Normal, 6/4/98, folios 32-33)

⁴⁸⁸Cuaderno de Preceptoría del Normal, 1998 (s/f).

⁴⁸⁹Cuaderno de Preceptoría del Normal, 19/8/99.

⁴⁹⁰Libro de Reuniones del Departamento de Idiomas del Normal, marzo de 1998.

Durante ese mismo año, las autoridades de la escuela desarrollaban un proyecto institucional denominado “Tutores para la Convivencia”, siendo su objetivo realizar un seguimiento de los alumnos con “problemas de conducta”.⁴⁹¹ Finalmente, en el año 1999, la escuela constituía un Consejo de Convivencia, encargado de los problemas de conducta entre el alumnado, a cargo de los profesores tutores e integrado también por representantes estudiantiles.⁴⁹² Esta iniciativa se desarrollaba una década después de la sanción del Decreto nº 4.182 -el cual, tal como vimos en el capítulo 3, autorizaba la creación de Consejos de Escuela en la provincia-, una vez transferido el establecimiento desde la órbita nacional a la provincial.

En suma, durante la etapa, la violencia escolar se convirtió en un problema importante en el Normal, especialmente a partir de mediados de la década. En ese marco, las agresiones físicas entre los alumnos comenzaron a ser cada vez más frecuentes. Otro problema durante la etapa eran los robos de pertenencias dentro de la escuela. También, los robos y las agresiones a los alumnos en la calle, en los alrededores del establecimiento. Asimismo, observamos una serie de situaciones muy graves, tales como la presencia y el uso de armas en la escuela. En la mayor parte de los casos, los protagonistas de la violencia eran alumnos de los primeros años del nivel. Entre ellos, registramos algunos hechos de violencia física de alumnos varones contra compañeras mujeres. Frente a ese cuadro de agravamiento de las diferentes formas de violencia, las autoridades de la escuela desplegaron un conjunto de estrategias institucionales, desde la revalorización de la figura de los profesores tutores hasta la creación, en 1999, de un Consejo de Convivencia.

6.4 La década post 2001

Durante la última década del período, la violencia escolar continuaba siendo un problema importante en el Normal. En las demás escuelas, además de ser un fenómeno muy recurrente, adoptaba en muchos casos formas sumamente graves. Allí, la violencia

⁴⁹¹Libro de Reuniones del Departamento de Físico Química del Normal, 14/5/98.

⁴⁹²Libro de Reuniones del Departamento de Físico Química del Normal, 31/3/99; Libro de Profesores Tutores del Normal, 4/5/99.

escolar se sobreimprimía a múltiples formas de violencia en el seno familiar y en el contexto barrial, atravesando, de ese modo, los ámbitos más importantes de socialización de los alumnos. A su vez, las condiciones de vida de la población de esas escuelas eran extremadamente adversas. La mayor parte de los alumnos pertenecían a las capas más pauperizadas o “sobrantes” de la clase obrera. Distintos indicadores sociales daban cuenta de ese hecho: estudiantes que comenzaban a trabajar en forma muy temprana, padres desocupados o empleados en trabajos muy precarios (empleo doméstico, construcción, “changas”, etc.), familias que subsistían a través de planes sociales, casos de desnutrición y falta de vestimenta para ir a la escuela, etc. En esos contextos, muchas de las familias se encontraban completamente desarticuladas, registrándose numerosas situaciones de abandono parental y hermanos o abuelos a cargo. Precisamente, a lo largo de este apartado veremos que allí donde las condiciones de vida de la población escolar eran más desfavorables (escuela “Sur”), se registraban, al mismo tiempo, niveles muy superiores de violencia escolar.⁴⁹³

En los apartados que siguen a continuación, analizaremos las diferentes formas de violencia observadas durante el período.

6.4.1 Violencia simbólica y material

Algunas formas de violencia simbólica se presentaban en forma cotidiana durante la etapa. En ese sentido, las agresiones verbales -ofensas, insultos, burlas, etc.- entre alumnos y, también, hacia los docentes, daban lugar a frecuentes conflictos.⁴⁹⁴ En general, los insultos y las burlas más recurrentes eran las referidas al aspecto físico de los alumnos, su sexualidad (“maricón”, “puto”, “afeminado”, etc.) o contra alguno de sus seres queridos. Esas situaciones daban lugar muchas veces, también, a episodios de violencia física.

⁴⁹³En el Apéndice V puede encontrarse un diagnóstico socio/económico de la escuela, realizado por el Equipo de Orientación Escolar. En cuanto a la violencia escolar, un informe elaborado por el EOE durante 2010, en el contexto del “Relevamiento de Situaciones de Vulneración de Derechos y/o Conflictos” (realizado en todas las escuelas de la provincia), resultaba muy elocuente: en tan solo 5 meses (entre julio y noviembre), la escuela había registrado 6 situaciones de maltrato físico y/o emocional, 2 casos de violencia sobre la mujer, 17 casos de hostigamiento (2 de ellos graves), 1 caso de amenaza/intento de suicidio, 2 casos de presunción de consumo de sustancias tóxicas y 1 caso de ciberbullying (Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 6/12/10).

⁴⁹⁴Véanse, por ejemplo: Libro de Actas Generales del Normal, 30/09/04, 16/11/04, 30/11/05 y 10/6/08; Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 4/4/05, 12/6/06, 24/8/06, 26/10/06 y 19/4/07.

En algunos casos, las agresiones verbales realizadas en forma constante contra un alumno en particular configuraban una situación de hostigamiento sostenido en el tiempo. Un caso de ese tipo, por ejemplo, tenía lugar en la escuela “Norte” durante 2006. En aquel momento, un alumno de 8° año sufría cotidianamente las burlas de un compañero de curso.

“En el aula de 8° “Norte” en hora de Ciencias Sociales se llama la atención, reiteradas veces, al alumno M. porque molesta, verbalmente o por medio de dibujos, a su compañero A, refiriéndose a él como un afeminado. *La profesora le llamó la atención en varias oportunidades, tratando de que reflexione, pero M. no pierde oportunidad de ofender a su compañero. A. manifiesta estar cansado y que no dejará pasar otra ocasión y tomará medidas.*” (Libro de Actas del 3° ciclo de la escuela “Norte”, 21/11/06, folio 41)

En la escuela “Sur” también se registraban algunos casos de hostigamiento. Por ejemplo, en septiembre de 2010, la madre de un alumno manifestaba ante las autoridades del colegio su preocupación por el “acoso verbal” que sufría su hijo a la salida del colegio, por parte de un alumno de otro turno.

“En el día de la fecha se presenta la madre del alumno C. para contarme y manifestar su preocupación por el *acoso verbal que está sufriendo su hijo a la salida del colegio por parte de un alumno del otro turno.* Se le manifiesta que en conjunto con el EOE se está trabajando sobre el otro menor para lograr un cambio en su conducta y se le sugiere al alumno no hacer oído a los comentarios del otro chico y recurrir a un adulto cuando sucedan estas agresiones.” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 24/9/10, folios 120-121)

En algunos casos, las constantes agresiones verbales entre los alumnos de un determinado curso, junto a los problemas de convivencia originados en esos contextos, ocasionaban importantes dificultades para desarrollar las actividades escolares. En ese sentido, por ejemplo, durante 2005, el EOE de la escuela “Sur” elaboraba estrategias de

convivencia para el caso de una división de 1° año donde los insultos y las burlas eran un problema cotidiano.

“Se conversa con la profesora C. de matemática para acordar proyectos con los alumnos de 1° C para abordar el tema de convivencia, el cual da signos de conflictividad. *El clima grupal muestra violencia verbal entre pares, de género, la cual impide desarrollar los contenidos curriculares.* Es necesario trabajar la temática de la convivencia para generar, entonces este clima propicio y sostenerlo abriendo espacios de diálogo. (Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 25/6/05, sin foliar)

Por otra parte, también se observaban agresiones verbales y faltas de respeto por parte de los alumnos hacia los docentes.⁴⁹⁵ Al mismo tiempo, se registraban también algunas quejas por “malos tratos” ejercidos por los docentes sobre el alumnado. Por ejemplo, en noviembre de 2009, la madre de un estudiante de 1° año de la escuela “Sur” se quejaba ante los directivos por el maltrato ejercido por un profesor de la escuela contra su hijo:

“En el día de la fecha se presenta la Sra. C., madre del alumno V. de 1° A a manifestar que su hijo le lleva quejas del profesor de Ciencias Sociales. *El menor sostiene que el docente le dice “nene, tengo unas ganas de agarrarte y golpearte con un cinto y me golpea la mesa”. Que luego se sienta y “me clava la mirada a mí”, según manifiesta. Se acuerda con la mamá que se iniciará una investigación para verificar los dichos de V. en relación al docente.”* (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 16/11/09, folio 39)

Durante la etapa, ciertas formas de violencia “material” se presentaban también con bastante frecuencia. En ese sentido, la destrucción de bienes y el robo de

⁴⁹⁵Véanse, por ejemplo: Libro de Actas Generales del Normal, 17/12/04, 14/10/05 y 5/12/05; Libro de Actas del 3° ciclo de la escuela “Norte”, 31/5/05, 12/10/06 y 14/11/06; Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 30/04/10.

pertenencias llevados a cabo por alumnos daban lugar a numerosos conflictos.⁴⁹⁶ Incluso, se registraban algunos casos de robo de pertenencias a los docentes. Por ejemplo, en abril de 2004, un alumno del Normal le robaba dinero a una profesora, sacándose de la cartuchera.⁴⁹⁷ Otro caso ocurría en noviembre de 2009, cuando alumnos de 3º año de la escuela “Sur” le quitaban el celular a una de sus docentes.⁴⁹⁸

En la escuela “Sur”, aparecían problemas mayores vinculados al mundo del delito. En ese sentido, se conocían algunos casos de alumnos que robaban no solo en la escuela sino también en el barrio.

“En el día de la fecha se presenta la Sra. A., mamá de C. y F. acompañada por la mamá de un niño que no pertenece a la escuela. La señora viene a decir que hoy, aproximadamente a las 11.45, *cuando su hijo volvía de la escuela, cruzando la plaza lo interceptaron tres alumnos de la escuela* a quienes conoce como “Carlitos”, “Chiche” y “el Colo” precedidos por otros muchachos que no puede decir si pertenecen a la escuela. *Los mismos estaban armados con palos, lo enfrentaron al niño “Tito” y le robaron el celular; le quisieron robar la mochila.* Según dice la señora los tres estaban drogados. Manifiestan que se trasladará a la comisaría a realizar la denuncia. La Sra. A. manifiesta su preocupación porque *no es la primera vez que tiene conocimiento de estos hechos donde estos alumnos participan.* Que ya se entrevistó con el EOE y sigue esperando una respuesta. La Sra. manifiesta su preocupación por la integridad de sus hijos y que sabe por dichos de éstos que esos chicos venden y consumen drogas aún dentro de la escuela.” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 1/11/10, folio 130)

6.4.2 La violencia física

⁴⁹⁶Véanse, por ejemplo: Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 30/5/06, 7/9/06, 4/10/06, 24/4/07 y 25/4/07; Libro de Actas Generales de la escuela “Norte”, 3/12/10; Libro de Actas de Preceptoría del Normal, 12/4/04, 22/12/04 y 24/5/05. En relación a la destrucción del patrimonio escolar, en el caso del Normal, los festejos de fin de año continuaban siendo una fuente de preocupación para las autoridades escolares, frente a los elevados niveles de violencia que asumían muchas veces. En ese sentido, los tutores realizaban todos los años charlas con los alumnos del colegio con el objetivo de “moderar” los festejos. En ese marco, les solicitaban que las celebraciones fueran “medidas”, respetando la “propiedad privada y las instalaciones escolares” así como la “integridad física” de los alumnos y del personal de la escuela. Al respecto, véase, por ejemplo: Libro de Actas de Tutores del Normal, 9/4/02, 26/11/02 y 30/11/05.

⁴⁹⁷Libro de Actas de Preceptoría del Normal, 6/9/04.

⁴⁹⁸Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 8/11/09.

La violencia física era un problema habitual durante la etapa, en el contexto de peleas o agresiones entre alumnos, dentro y fuera de la escuela. Al igual que en los casos analizados antes, la mayor parte de esas situaciones tenían como protagonistas a estudiantes de los primeros años del secundario. Presentaban, a su vez, diferentes niveles de gravedad, desde “empujones” o tirones de pelo hasta casos en los que algún alumno resultaba lesionado, debiendo ser atendido por profesionales de la salud.⁴⁹⁹

“En el día de la fecha firman la siguiente acta los alumnos B. y M. de 9° A por estar peleando y tirándose al piso, *siendo que uno de ellos ha caído muy mal golpeándose en la columna.* (...)”

La emergencia se presenta y le da una receta para hacerle una placa de la columna. La mamá se compromete a llevarlo con su obra social.

Diagnóstico: traumatismo lumbo sacro leve.” (Libro de Actas del 3° ciclo de la escuela “Norte”, 23/3/05, Acta n° 6, folio 4)

“(...) este último [alumno] ha manifestado en los últimos tiempos situaciones de agresión a sus compañeros, los docentes y preceptora se quejan que el alumno no responde a los llamados de atención que se le imparten, tanto que *en la última situación agredió tan mal al compañero S. que le hizo sangrar la nariz y la boca*”. (Libro de Actas del 3° ciclo de la escuela “Norte”, 15/05/07, Acta n° 26, folio 49)

“En el día de la fecha, luego de finalizado el primer recreo, *asisto al alumno C. de 1° D, quien presentaba un sangrado en la boca ya que se le “salió” una muela al ser golpeado por el alumno S. del mismo curso.* Se llama a su domicilio y se dialoga con su hermana, ya que su mamá no se encontraba por motivos laborales.” (Libro de Actas de Padres del Normal, 12/5/09, folio 80)

⁴⁹⁹Véanse, por ejemplo: Cuaderno de Preceptoría del Normal, 27/3/02, 31/3/04, 1/6/04, 24/9/04 y 31/5/05; Libro de Actas de Padres del Normal, 7/5/04, 29/11/04, 22/6/05, 25/8/05, 5/12/05, 6/12/05, 6/6/07 y 7/9/10; Libro de Entrevistas con Padres del Normal, 27/3/02; Libro de Actas del 3° ciclo de la escuela “Norte”, 8/4/5 (Actas n° 14 y 17), 5/5/06, 1/6/06, 12/6/06 y 3/5/07; Libro de Actas Generales de la escuela “Norte”, 1/12/10; Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 31/3/08 y 17/12/10; Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 8/11/09, 27/4/10, 30/4/10 y 2/6/10.

Durante los años en los que la estructura educativa dispuesta por la Ley Federal de Educación estuvo vigente,⁵⁰⁰ el 3° ciclo de la EGB (Educación General Básica) fue, sin dudas, sumamente conflictivo. En ese marco, la violencia física era un problema habitual dentro del ciclo, observándose algunos casos entre alumnos que, antes de la reforma, pertenecían a diferentes niveles de la enseñanza (primaria y secundaria).⁵⁰¹

“En el día de la fecha 26/04/06, siendo las 15.40, en horario del 2° recreo de tercer ciclo, el alumno D. de 8° b, toma del brazo a R. y le dobla el mismo. Ante este incidente, el alumno de 7mo año se pone a llorar y avisa a la preceptora quien habla con el alumno de 8vo y le hace un llamado de atención, invitándolo a analizar y modificar su conducta dentro de la Institución.” (Libro de Actas de 3° ciclo de la escuela “Norte”, 26/4/06, Acta n° 29, sin foliar)

“(…) encuentro a la alumna A. de 8° B que estaba discutiendo con los alumnos P. y S. [7° B], la preceptora la lleva a preceptoría y los alumnos me dicen que la alumna de 8° B A. entró al salón provocando verbalmente. Según el alumno P. dice que la alumna pasó a su lado y como él estaba parado le tocó los genitales y no puede precisar si fue a propósito o sin querer.” (Libro de Actas del 3° ciclo de la escuela “Norte”, 29/3/06, Acta n° 4, folio 12)

“En el día de la fecha, se observa a los alumnos S. y B. de 7° B y 8° C respectivamente por pelearse en la escalera. Se conversa con los alumnos y ambos se comprometen a no volver a tener este tipo de incidentes y S. se disculpa por los insultos.” (Libro de Actas de Padres del Normal, 15/11/04, folio 26)

En relación a la cuestión de género, observamos algunos casos de violencia física entre alumnos varones y mujeres, si bien todos ellos relativamente leves y sin

⁵⁰⁰La Ley Federal de Educación n° 24.197, sancionada en 1993, disponía la siguiente estructura para los niveles primario y secundario: EGB1 (1° a 3° grado/primaria), EGB2 (4° a 6° grado/primaria), EGB3 (7° a 9°) y Polimodal (1° a 3°). De ese modo, el tercer ciclo de la EGB, reunía el último grado de la antigua primaria (7°) y los dos primeros de la secundaria.

⁵⁰¹Véase, por ejemplo: Libro de Actas del 3° ciclo de la escuela “Norte”, 29/3/05, 27/9/06 y 24/4/07.

consecuencias posteriores.⁵⁰² Por otra parte, en las escuelas “Norte” y “Sur”, la violencia física entre alumnas mujeres era un fenómeno muy recurrente, con una presencia mucho mayor que en las demás instituciones analizadas.⁵⁰³

“Cuando volvíamos del recreo, luego de la reunión de padres, la alumna B. de 8° año tomó a I. a golpes en el estómago. Como la alumna tiene varios hechos iguales se cita a sus padres para el lunes 11/4 a las 13 hs.” (Libro de Actas del 3° ciclo de la escuela “Norte”, 8/4/05, Acta n° 18, folio 5)

“(…) durante el recreo de 3° ciclo, las alumnas S. y R. inician una discusión verbal que termina a golpes de puños por parte de la alumna S. hacia R. La misma se origina porque según S., R. dijo que estaba embarazada. Al mismo tiempo se pone al tanto de lo ocurrido a la mamá de Daniela, que ocasionalmente estaba en la escuela para hablar con la profesora de inglés. La señora manifiesta su preocupación ante este incidente ya que S. la amenazó a R.” (Libro de Actas del 3° ciclo de la escuela “Norte”, 5/4/06, Acta n° 18, folio 15)

“En el día de la fecha se presenta la madre de la alumna S. para exponer una agresión física recibida por su hija de parte de una compañera de curso con la cual ha habido un conflicto y sobre el cual se trabajó y se realizó los acuerdos correspondientes. La madre me manifiesta haber realizado la denuncia correspondiente, se le informa que vamos a realizar una reunión con la madre de la otra menor involucrada a los efectos de poder emplear las medidas pertinentes.” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 16/12/10, folio 133)

Algunas situaciones de violencia física se convertían en un problema muy grave al repetirse en el tiempo, dando lugar a contextos de “hostigamiento” persistente contra

⁵⁰²Véanse, por ejemplo: Libro de Actas de Padres del Normal, 17/12/04 y 16/5/07; Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 17/12/10; Libro de Actas del 3° ciclo de la escuela “Norte”, 29/9/06.

⁵⁰³Véanse, por ejemplo: Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 8/10/09 y 17/9/10; Libro de Actas del 3° Ciclo de la escuela “Norte”, 27/3/06, 5/4/06, 6/04/06 y 18/4/07; Libro de Actas Generales de la escuela “Norte”, 16/11/10. También registramos algunos casos en el Normal: Libro de Actas de Padres del Normal, 1/9/10 y 7/9/10.

determinados alumnos. En la escuela “Sur”, observamos varios casos de ese tipo, los cuales llevaban, incluso, a que los alumnos dejaran de asistir por un tiempo o en forma permanente a la escuela. En ciertos casos, el Equipo de Orientación Escolar -EOE- de la escuela organizaba un sistema específico a través del cual los alumnos agredidos realizaban las actividades escolares en sus hogares, hasta tanto se resolvía el conflicto. Por ejemplo, durante el año 2009, un alumno dejaba de asistir al colegio y desarrollaba las tareas escolares en su casa a raíz de las permanentes agresiones que sufría en la escuela por parte de algunos de sus compañeros; situación que vivía desde hacía más de un año.

“En el día de la fecha se entrevista a la progenitora y a M., *quien tiene el ojo izquierdo inflamado y con un moretón*. Fue visto el pediatra de la salita Tte. Ibañez. *La mamá comenta que M. que ya fue agredido por otros compañeros. Además, el año pasado un compañero lo golpeó y se le cayó un diente*. Fue atendido en el Polo Sanitario, *además el año pasado le robaron en el curso (1° “Norte”) el celular y M. dice que fue N. La mamá dice que en muchas oportunidades, los compañeros de curso querían agredirlo por lo que él lleva el celular, por seguridad. (...) M. fue operado por estrabismo hace dos años, por lo que sus padres manifiestan preocupación por la salud del niño. M. cuenta que L., desde principio de año lo molesta, y es molestado por sus compañeros, por lo que sus padres siempre informan estas situaciones a la Directora. (...) Respecto al tema pedagógico, el día martes o miércoles 30/09 se llevarán actividades para que M. las realice en su casa, hasta resolver el conflicto vincular y ver las acciones institucionales a seguir.* (Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 25/9/9, folios 51-52)

Durante el año 2010, tenía lugar otra situación de hostigamiento contra un alumno de 1° año. Los compañeros lo golpeaban y le robaban sus pertenencias en repetidas oportunidades. Frente a esa situación, los padres del estudiante solicitaban la intervención del EOE para resolver el conflicto.

“(...) *se presentan los papás del alumno V. de 1° B a manifestar que los compañeros del curso le roban las cosas y además le pegan a su hijo*. La mamá y el

papá sostienen que quieren que se prevean cambios de turno o alguna medida con los alumnos agresores de su hijo. (...) El papá solicita que se recupere una chalina que le robaron a su hijo ya que si se la “sacaron de prepo, de prepo se la va a pedir”. La O.E [Orientadora Escolar] indica que vea otras formas ya que no es aconsejable que se enfrenten a otras familias por la exposición.” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 28/6/10, folios 99-100)

Como señalábamos antes, algunos casos de hostigamiento llevaban, incluso, al abandono escolar. En el año 2010, por ejemplo, un estudiante de 3° año quedaba libre por faltar al colegio tras ser agredido en forma permanente por algunos de sus compañeros.

“En el día de la fecha me reúno con la madre de T. a los propósitos de garantizar la continuidad del alumno para ello se proponen las siguientes acciones. Entregar trabajos prácticos, de todas las materias para recuperar los aprendizajes. La posibilidad de asistencia a clase, *se le informa que el alumno se encuentra excedido de faltas motivo por el cual deberá rendir todos los espacios curriculares en las mesas de diciembre. La madre me comunica que su hijo ya no trabaja más y que no concurre con regularidad al colegio para no exponerlo a su hijo a situaciones violentas con otros menores.*” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 14/9/10, folios 114-115)

Como veremos en el próximo apartado, el problema de la deserción del alumnado era también un problema muy importante frente a las amenazas, otra forma de violencia muy frecuente en esta escuela.

6.4.3 Las amenazas

Otra forma de violencia que daba lugar a conflictos muy importantes durante la etapa, especialmente en la escuela “Sur”, eran las amenazas entre estudiantes.⁵⁰⁴ En el

⁵⁰⁴Véanse, por ejemplo: Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 24/5/07 y 27/8/07; Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 30/10/09, 29/3/10, 30/3/10, 12/5/10, 18/5/10, 20/5/10,

marco de un contexto social profundamente atravesado por la violencia, las amenazas tomaban otra dimensión, llevando a algunos alumnos a abandonar la escuela. Tales situaciones daban lugar, en muchos casos, a la intervención de la justicia, así como a una serie de medidas para garantizar la seguridad de los alumnos por parte de las familias y las escuelas. En ese sentido, por ejemplo, en octubre de 2010, el padre de un alumno de la escuela “Sur” solicitaba la presencia de un patrullero de la policía en el establecimiento ya que su hijo había sido amenazado a través de una red social por sus compañeros. El caso despertaba una gran preocupación en la familia del alumno y entre las autoridades del colegio ya que se daba en el marco de denuncias sobre estudiantes armados en la escuela.⁵⁰⁵

Frente a las amenazas, algunas veces, los alumnos debían ser acompañados por sus padres o por los docentes en el trayecto entre sus hogares y la escuela. Una situación de ese tipo tenía lugar, por ejemplo, en la escuela “Norte” entre los años 2005 y 2006, a raíz de las amenazas cotidianas -en la escuela y en el barrio- realizadas por un alumno contra sus compañeras. La situación generaba, también, una profunda preocupación en tanto se sospechaba que el joven llevaba armas a la escuela. Frente a ese cuadro, la madre de una de las estudiantes amenazadas realizaba una denuncia policial y decidía acompañar diariamente a su hija a la escuela.⁵⁰⁶

“La alumna G., cursando el tercer ciclo de adultos, le cuenta a la profesora de adultos Sra. F., que había sido amenazada por N. con un arma si ella no le entregaba una carta a S. (quien fue su novia el año pasado). También lo vieron en el salón de clase armando “porros” y le dijo a G. que se callara la boca porque si no le iba a meter un tiro.

Se acerca la mamá de S. quien está muy preocupada por esta situación.

G. nos informa que ayer volvió a amenazarla a ella y a la mamá y también dijo que anda armado por si se llega a cruzar con alguno de los hermanos de S.

La mamá de S. fue el día de ayer a hacer la denuncia a la comisaría pero no se la quisieron tomar porque tienen miedo a que N. tome represalias con S.” (Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 31/3/06, Acta nº 9, folio 14)

9/8/10, 11/8/10, 20/9/10 y 22/11/10; Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 6/3/06, 31/3/06 y 29/8/06; Libro de Actas Generales de la escuela “Norte”, 2/11/10.

⁵⁰⁵Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 18/10/10.

⁵⁰⁶Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 6/3/06, Acta nº 12.

Como señalábamos antes, en esos contextos, la deserción escolar aparecía directamente vinculada a la problemática de la violencia en la escuela. En el caso de la escuela “Sur”, el temor entre la población escolar frente a las constantes amenazas -las cuales, muchas veces, se materializaban en agresiones físicas- era un problema de primer orden que se presentaba, además, con bastante frecuencia. Incluso, podría pensarse que la alta rotación del cuerpo docente y directivo observada en aquella escuela, también podría haber estado vinculada, por lo menos parcialmente, a la problemática de la violencia.

En el caso de la escuela “Norte”, en noviembre de 2010, la madre de una alumna manifestaba que su hija ya no concurría a la escuela debido a los conflictos recurrentes con una compañera de curso.

“En el día de la fecha me reúno con la Sra. B., orientadora educacional del establecimiento, para evaluar el caso de la alumna L. de 1º “B” turno tarde. *La madre de la alumna manifiesta que su hija no concurre a clases debido a los permanentes conflictos que tuvo con una compañera de curso con quien no tiene buena relación.*

A fin de garantizar la continuidad de los estudios de la menor esta Dirección decide implementar, a partir de este momento, un cambio al turno mañana. (Libro de Actas Generales de la escuela “Norte”, 2/11/10, Acta nº 2, folios 1-2)

En la escuela “Sur”, durante 2007, una madre decidía cambiar de colegio a su hija por las continuas amenazas que ésta sufría por parte de sus compañeros.

“En el día de la fecha se presenta la Sra. G., que manifiesta estar enterada de la situación y reconoce que su hija forma parte del grupo que está involucrado en hechos de amenaza contra otra alumna, pero que ella no efectúa las amenazas.

La madre de la otra alumna manifiesta su deseo de cambiar a su hija del colegio.” (Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 24/5/07, folio 14)

En mayo de 2010, un alumno de 1° año también expresaba su deseo de no asistir más a la escuela por temor a que sus compañeros lo golpearan.

“En el día de la fecha se presenta la Sra. G. mamá del alumno R. de 1° C turno tarde quien manifestó que su hijo se tomó a golpes de puño el día 11-05-2010 en la calle con el alumno P. del turno mañana. *La Sra. manifiesta que su hijo no quiere asistir a clase por temor a que sus compañeros le peguen.* (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 12/5/10, folio 75)

En el caso de la escuela “Sur”, durante el año 2010, se registraba un agravamiento del problema. En ese sentido, tenían lugar varios casos de abandono y/o cambio de escuela por las amenazas entre el alumnado. Por ejemplo, en el mes de marzo, un padre expresaba a las autoridades de la escuela que su hijo ya no asistía al colegio ya que había sido amenazado de muerte por algunos alumnos y ex alumnos del establecimiento.

“En el día de la fecha se presenta el Sr. M. padre del alumno J. quien manifiesta que *no va a mandar a la escuela a su hijo ya que éste se encuentra “amenazado de muerte”* según sus dichos. El Sr. manifiesta que quienes lo amenazan a su hijo son alumnos y ex alumnos de la escuela como: D., B., S. y otros. El papá ya realizó la denuncia correspondiente y ahora procederá a hacer la denuncia en la Fiscalía.” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 29/3/10, folio 54)

Por decisión de los directivos de la escuela, también se registraban cambios de turno y pases de alumnos a otros establecimientos. En el caso anterior, la Directora decidía dar el pase a tres alumnos involucrados en las amenazas a una escuela del partido de Tigre.

“En el día de la fecha me presento en la escuela y dejo en este libro de actas las indicaciones que corresponden a la Sra. Directora sobre los cambios de turno y horarios; se indica: (...) *elegir a la Inspectora todo lo actuado en relación al alumno D. y los*

alumnos salidos con pase a la ESB del Partido de Tigre, por amenazas. (...) Inspectora de Educación Secundaria.” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 30/3/10 folio 55)

En mayo de ese mismo año, tenía lugar otro caso de un alumno que dejaba de asistir a la escuela por temor frente a las amenazas.

“(…) se recibe a la Sra. G., madre del alumno R., de 1º año, para informar que *su hijo no está asistiendo a la escuela por temor frente a amenazas*, ya que el menor explica que hubo una fiesta en la casa del padre donde se rompió un vidrio y otro alumno de 1º C supuso que R. lo había acusado de ello por lo cual lo amenazó de que lo golpearía con otros chicos del barrio. Plantea que los primos tienen problemas con el alumno de 1º C y lo están involucrando con repercusión en el interior de la escuela. Pregunto frente a los rumores de que hubo un arma en la escuela y dice que un día, hace aproximadamente dos semanas, B. le mostró un revólver. Se pregunta por qué razón no informó esto a un adulto y explica que por miedo. Averiguo además en qué contexto le mostró el arma y le dijo: “esta es para los de tu barrio y si vos te metés para vos también. *La mamá manifiesta temor e intenciones de cambio de escuela*. Me informa de situaciones barriales que involucran a sobrinos de su marido.” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 18/5/10, folios 83-84)

Pocos días después, la madre de otro estudiante de 1º año solicitaba el pase de su hijo a otra escuela, a pedido de él, luego de haber sido amenazado por algunos compañeros del colegio en reiteradas oportunidades. Incluso, un alumno lo había amenazado empleando un arma.⁵⁰⁷ En el mes de agosto, ocurría otra situación particularmente grave en la escuela. En aquella oportunidad, una madre denunciaba que algunos alumnos iban armados a la escuela y amenazaban permanentemente a su hijo. Frente a ese cuadro, para preservar su seguridad, la mujer decidía que el joven dejaría de ir a la escuela y solicitaba el cambio de turno para otro de sus hijos. El problema se agravaba aún más cuando la madre, desbordada por la situación, amenazaba con golpear a la directora y “acuchillar” a uno de los alumnos que molestaba a su hijo.

⁵⁰⁷Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 20/5/10.

“El Equipo Orientador manifiesta su gran preocupación por un hecho sucedido el día viernes por la tarde, cuando luego de ser citada porque no envía a su hijo a la escuela, se presenta la Sra. M. La mamá se presenta manifestando que como la escuela no va a expulsar a los alumnos A., G. y P., refiriéndose a los alumnos como “éstos tres hijos de puta” que molestan a su hijo y lo corrieron en la Estación de tren y que le hicieron perder un celular de \$1500 pesos que ella le comprara rompiéndose el culo y que traen según manifestara armas a la escuela, *no lo va a mandar porque no hay garantías de seguridad para su hijo* que además, según manifiesta, está trabajando por decisión de ella en un lavadero de 8 a 20 hs. El E.O.E. sostiene haber orientado a la mamá para que realice las denuncias pertinentes por las amenazas que ella refiere respecto a su hijo y por el incidente del celular. (...) *La Sra. se niega rotundamente a entrevistarse con la Directora, profiriéndole, a través del Equipo Orientador, amenazas como que le iba a romper el culo, que si no expulsaba a los chicos y hacía algo, la golpearía. Que no quería ni encontrarla porque si la encontraba... Todo lo expresado de manera muy violenta y agresiva. Lo mismo manifestó en relación a los jóvenes diciendo: “yo sé cómo manejar estas cosas” y agregando que acuchillaría a uno de los tres jóvenes mencionados*”. (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 9/8/10, folios 106-107)

También en agosto de 2010, una madre se reunía con las autoridades de la escuela y les informaba que su hijo, alumno de 1º año, dejaría de ir a la escuela ya que un compañero de curso lo golpeaba y amenazaba constantemente. El alumno se encontraba muy asustado, además, ya que había visto a su compañero con un arma (“caño tumbero”) y drogándose en el colegio junto a otros con pegamento (“la bolsita”). Al mes siguiente, dos alumnas contaban a los directivos que eran acosadas por un alumno desde hacía un tiempo, el cual se presentaba, incluso, en sus casas para molestarlas.⁵⁰⁸ Tanto en estos casos como en muchos otros, los alumnos manifestaban no haber informado previamente a las autoridades de la escuela por temor a represalias.⁵⁰⁹

Los conflictos no siempre terminaban una vez que los alumnos dejaban de ir a la escuela. En algunos casos, continuaban aún después de cambiar de establecimiento. Tal

⁵⁰⁸Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 20/9/10.

⁵⁰⁹Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 11/8/10.

era la situación que enfrentaba un alumno de 9º año de la escuela “Norte”, durante 2006. El estudiante había cambiado de colegio por los enfrentamientos con algunos de sus compañeros.

“(…) se presenta la mamá de R., de 9º año A, la señora M., para informarnos que su hijo la llamó porque se enteró que le quieren pegar a la salida del colegio o de Ed. Física a las 14 hs. *Se llama al patrullero para informarle la situación, diciendo éste que viene a la salida. El problema viene de la otra escuela a la que él asistía*” (Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 29/8/06, folio 29)

Las amenazas podían convertirse, entonces, en una forma de violencia escolar muy importante. Como veremos en el siguiente apartado, otra forma sumamente grave durante la etapa sería la presencia de alumnos armados en la escuela.

6.4.4 Presencia de armas

Durante el período, en las tres escuelas estudiadas se registrarían una serie de casos de alumnos armados. No casualmente, tanto el reglamento de convivencia de la escuela “Norte” como el del Normal, elaborados a mediados de la década, prohibían explícitamente que los alumnos llevaran armas a la escuela.⁵¹⁰ El primer caso ocurría en el Normal en marzo de 2002. En ese momento, en el contexto de una pelea, un alumno golpeaba a otro con una manopla metálica.⁵¹¹ Dos años más tarde, un estudiante de 8º año hería a un compañero al golpearle la cabeza con un “objeto contundente”.⁵¹² En abril de 2007, en la escuela “Norte” se conocía el caso de un alumno que, según sus compañeros, iba a la escuela armado con navajas. El estudiante era acusado, además, de amenazar a sus compañeros empleando esas armas.

⁵¹⁰El Acuerdo de Convivencia del Normal establecía como una falta grave “traer al establecimiento armas de fuego o armas blancas” (Acuerdo de Convivencia del Normal, 2005). El Acuerdo de la escuela “Norte”, en su punto 10, tipificaba también como una falta la “portación de armas dentro del ámbito escolar” (Acuerdo de Convivencia de la escuela “Norte”, 2006).

⁵¹¹Libro de Actas de Padres del Normal, 27/3/02.

⁵¹²Libro de Actas de Padres del Normal, 14/9/04.

“En el día de la fecha se hace presente en el establecimiento el Sr. J., padre del alumno C. de 9º B, turno mañana para informar que en el día de ayer a la salida de la clase de Ed. Física, su hijo fue agredido por el ex alumno S. y G. de 8vo A y otros alumnos que no supo informar nombres, hay varios testigos del hecho. Se le informa al papá que se tomarán las medidas pertinentes y que ya se citó al padre del alumno G. que hoy está ausente, a través de su hermana mayor, madre de la alumna G., también de 8º A. *El padre también manifiesta y lo confirman los alumnos que el alumno G. fuera de la escuela anda armado con navajas y que amenazó al alumno B. ya en otra oportunidad.*” (Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 4/4/07, Acta nº 2, folio 43)

Aún cuando la presencia de armas era un problema en las tres instituciones, era mucho más frecuente y adquiriría niveles mayores en el caso de la escuela “Sur”. Allí, el fenómeno iba, además, en aumento a lo largo del tiempo. En ese sentido, durante el año 2009, se registraban varias situaciones de ese tipo.

“En el día de la fecha siendo las 12.40 hs horario de entrada de los alumnos del turno tarde, el portero le comunica a la Preceptora S. que *una vecina se acercó y le comentó que un alumno de nuestra institución corrió a otro con un cuchillo en la calle.* Se notifica de esto a la Secretaria quien concurre a la puerta de entrada para corroborar los dichos. En ese momento se acercan a la escuela 4 chicos, 2 de ellos ex alumnos de la escuela contando que sí era cierto lo dicho por la señora y que el alumno del cuchillo era P. de 1º C, quien corrió a uno de ellos de nombre G. por problemas entre ellos fuera de la institución.” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 9/10/09, folio 22)

“En la fecha se presenta la Sra. B., madre de la alumna A. de 3º A quien manifiesta que una mamá del jardín estaba observando una situación donde estaba su hija. Se acerca y la menor le informa que *fue amenazada por una joven que no conoce y no pertenece a la escuela con una navaja y que según sus dichos sería amiga de una alumna de su curso.* La mamá sostiene que lo único que escuchó fue una advertencia de

esta joven desconocida que le decía “cuidáte” y que ella va a ir a la comisaría a hacer la denuncia.” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 9/11/09, folio 33)

Al año siguiente, se presentaban algunas situaciones similares, también muy graves, que involucraban a alumnos de la escuela. En el mes de mayo, un conjunto de padres realizaba una denuncia policial por la irrupción de alumnos armados en la escuela. Poco tiempo después, familiares denunciaban a un grupo de alumnos de 2º año por llevar armas a la escuela. En ese contexto, se desarrollaba un hecho muy grave, cuando personal policial se dirigía al establecimiento, palpaba a un alumno e intentaba arrestarlo, sin orden judicial; procedimiento que era finalmente impedido por una docente de la escuela.⁵¹³

La presencia de armas en la escuela se vinculaba, además, al problema del delito y la inseguridad en el barrio. Los alumnos eran, también, víctimas de agresiones por parte de delincuentes en las cercanías de la escuela. En ese marco, atravesado por formas de violencia muy graves, llevar armas a la escuela podía ser visto por los alumnos como una forma de “preservación” ante un contexto social cargado de peligro. Frente a ese cuadro, durante 2010, los directivos solicitaban la intervención de la Dirección de Seguridad del distrito.

“(…) se presentan los señores padres de los alumnos L., M., G. de 1er, 2do y 3er año. (...) La Sra. [Directora] informa que el día 18-05 a las 7.40 hs recibirá a los papás interesados en dialogar con ella para plantear sus inquietudes, a las que, en conjunto buscarán una respuesta frente a la *denuncia concreta que efectuaron los Sres. padres sobre la presunción de irrupción de algunos alumnos que pudieran traer algún tipo de arma*. La Dirección ofrece la tranquilidad a los padres que frente a la situación concreta se dará inmediatamente intervención policial y se procederá según la comunicación n° 2 para actuar frente a situación de vulnerabilidad de alumnos. (...) No obstante ello, preventivamente se dio curso a la Directora de Seguridad del municipio, solicitando *mayor seguridad en la zona ante la posible irrupción de desconocidos armados en las inmediaciones de la escuela* según los temores manifestado por los Sres. padres.” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 17/5/10, folios 79-80)

⁵¹³Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 8/8/10.

6.4.5 Los docentes

Hasta aquí, vimos algunas formas de violencia protagonizadas, fundamentalmente, por el alumnado (violencia verbal, material, física, amenazas y presencia de armas), ya sea como agresores o como víctimas. Si bien en menor medida, también registramos algunos casos graves de violencia protagonizados por docentes. Uno de los más agudos ocurría en 2009, en la escuela “Sur”, cuando un profesor era acusado por “tocar” en forma indebida a sus alumnas mujeres e insultar a los varones. El docente se defendía diciendo que él trataba “afectuosamente” a los estudiantes, “como si fuera un padre”.⁵¹⁴ Frente a esa situación, algunos alumnos manifestaban no querer asistir a sus clases.⁵¹⁵ Una vez al tanto, las autoridades lo separaban inmediatamente de su cargo, en forma preventiva, mientras se instruía el proceso sumarial.

“En el día de la fecha se conversó con una mamá, de la alumna E. de 1° B, quien manifiesta ante la Sra. Directora preocupación por las actitudes de su docente A., quien según refiere la mamá *le pasa la mano por el cuello a su hija y a otras alumnas, además les saca fotos con el celular. (...) Ante lo expuesto se conversa con las alumnas, quienes explican que el profesor, en clase les toca la cabeza, les mete la mano por la ropa para tocar la espalda, les toca la oreja. Ellas plantearon su disconformidad, pero él dice que es un “juego”. También a decir de ellas, las mira en forma insistente y “provocativa”. Agregan que juega de mano con los varones, que les pega en la cabeza y que un día un alumno explotó una bolsa plástica en clase y le dijo “así te va a quedar el culo”, que otro día porque una alumna tenía corrector pegado en el pelo comentó “haciendo un gesto con la mano, es de tanto...”, a raíz de un problema en clase tomó a un alumno del cuello y pidió a otros varones que le pegaran. Ante todo lo expresado se socializó sobre lo que es el abuso sexual, la necesidad de plantear estas situaciones con su preceptora y*

⁵¹⁴Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 30/9/09.

⁵¹⁵Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 25/9/09.

otros docentes (autoridad) y EOE.” (Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 25/9/09, folios 53-54)

Los docentes también eran muchas veces víctimas directas de la violencia, tanto por parte de los alumnos como de sus familiares. Entre los diferentes tipos de violencia, las amenazas y las agresiones verbales eran las formas más usuales.⁵¹⁶ En ese sentido, por ejemplo, en julio de 2010, un preceptor de la escuela “Sur” denunciaba ante los directivos que un alumno de 2º año lo había insultado y amenazado diciéndole que “él se la aguantaba con palos, facas y fierros”.⁵¹⁷ Durante ese mismo año, los profesores y directivos de la escuela recurrían a la Dirección de Seguridad del municipio de Malvinas Argentinas frente a las agresiones verbales por parte de los familiares de algunos alumnos. El conflicto se enmarcaba, además, en un contexto muy grave dado que se presumía que algunos alumnos iban armados a la escuela.

“En la localidad de Los Polvorines, en la Dirección de Seguridad de Malvinas, siendo las 9.55 horas luego de ir a la comisaría a realizar una denuncia por *el maltrato que sufrieron los docentes en la tarde de ayer por el Sr. G. y A. y esta mañana la actitud de maltrato verbal del Sr. G. hacia la Directora*, nos presentamos en dicho lugar. Al no tomar la denuncia concurrimos a la Dirección de Seguridad y nos reunimos con la Dra. J., asistente de víctimas de delito y planteamos la situación de maltrato vivida así como la inquietud en cuanto a la presunción de alumnos armados en la escuela”. (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 18/5/10, folio 2)

Unos meses más tarde, la madre de un alumno insultaba a un docente de la escuela y amenazaba con golpear a la directora por las agresiones físicas contra su hijo protagonizadas por un grupo de compañeros. Preocupado frente a la situación, el Equipo de Orientación de la escuela señalaba:

⁵¹⁶Véanse, por ejemplo: Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 18/5/10, 2/7/10, 9/8/10 y 22/12/10; Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 14/5/07; Libro de Actas Generales de la escuela “Norte”, 26/11/10.

⁵¹⁷Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 2/7/10.

“El EOE manifiesta su preocupación por la actitud de la madre violenta y las amenazas que refiere a la Directora que hacen temer por su seguridad, a lo que advierten que tenga cuidado, ya que temen que cumpla con las amenazas de agresiones por las características de la Sra., persona agresiva con incapacidad de diálogo.” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 9/8/10, folios 108-109)

En la escuela “Norte”, también se registraban algunos hechos de violencia contra docentes ejercidos por familiares de alumnos. Por ejemplo, en noviembre de 2010, la madre de un estudiante de 1º año gritaba, insultaba y amenazaba con matar a un grupo de profesores del colegio.

“(…) se presenta la mamá del alumno E. de 1er año del turno mañana. En forma muy agresiva se dirige a mi persona (S., docente titular del establecimiento con cambio de funciones, en la actualidad como ayudante de secretaría), se trata de calmar a la misma y se le pide que se explique en forma calma, cuál es su inquietud, a lo que responde con insultos y agresiones, casi llegando a los golpes ya que mi explicación, según ella no le servía, también se le pide que hable con la gente que forma parte del gabinete (EO) que la van a atender, pero que en el día de hoy su horario es por la tarde. Como esta aclaración no la conforma, continúa con los improperios, es en ese momento cuando los docentes, el profesor G. (docente a cargo del establecimiento, en ausencia del Director por presentación al concurso de directivos en el día de la fecha) y B., se acercan para ver qué sucede y es en ese momento cuando arremete también contra ellos en forma muy agresiva, insultando y agrediendo verbalmente; en ese instante se acerca la Sra. presidenta de cooperadora, ya que escuchaba los gritos, tratando de calmarla y fue ahí cuando comenzó a amenazar a todos, con que nos iba a matar.” (Libro de Actas Generales de la escuela “Norte”, 26/11/10, folio 7)

Estas situaciones tenían lugar, a su vez, en un contexto en el que muchas veces los conflictos familiares, barriales y escolares se entrecruzaban de diferentes formas.

6.4.6 La familia y los amigos del barrio

Otro fenómeno particular observado en las escuelas “Norte” y “Sur”, era la intervención de familiares o amigos de los alumnos en los enfrentamientos.⁵¹⁸ Al extenderse a otros ámbitos, los conflictos surgidos en el ámbito escolar se agudizaban aún más. Se generaban, además, importantes obstáculos para resolverlos dentro del marco institucional de la escuela. Un caso de ese tipo tenía lugar, por ejemplo, en la escuela “Sur”, durante 2010, cuando el padre de un alumno denunciaba ante la justicia las reiteradas amenazas de muerte contra su hijo realizadas por la madre de un compañero.⁵¹⁹ En la escuela “Norte”, también se observaban casos en los que intervenían familiares de los alumnos, quienes, incluso, participaban de las agresiones físicas. En ese sentido, por ejemplo, en marzo de 2006, un grupo de alumnas agredía a una compañera al ingresar a la escuela, acompañadas por una hermana mayor.

“En el día de la fecha se presenta la alumna de 8vo B turno tarde para informar que *fue agredida al ingresar por dos alumnas del turno mañana, F. y C., ambas acompañadas por una hermana mayor.* El episodio fue observado por varios alumnos del colegio, del turno tarde, que dan fe que la agresión no fue iniciada por A. sino por las antes mencionadas. Se deja constancia que las agresiones y amenazas ocurren desde el año pasado y también que se ha charlado varias veces con los padres de las alumnas F. y C. sin ningún resultado. Por esto solicito severas sanciones disciplinarias.” (Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 27/3/06, Acta nº 3, folio 12)

Otro conflicto en el que intervenían familiares ocurría en marzo de 2006, cuando una alumna junto a su madre gritaban e insultaban a otra estudiante a la salida de la escuela.

“En el día de la fecha labro la siguiente acta para informar que a las 17.10 hs. del día martes 28-3 *se acerca la alumna A. y me dice que se encuentra la madre de la alumna F. y la nombrada, esperándola.* Ante esto decido acompañarla al retirarme del

⁵¹⁸Véanse, por ejemplo: Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 25/11/10 y 22/12/10; Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 29/9/09 y 19/4/10; Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 27/3/06, 30/3/06 y 3/7/06.

⁵¹⁹Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 19/4/10.

colegio. *Tanto la alumna como su madre gritaban e insultaban*, sin poder precisar lo que decían. No permití respuesta alguna a la agresión.” (Libro de Actas del 3° ciclo de la escuela “Norte”, 30/3/06, Acta n° 7, folio 13)

Como señalábamos antes, las amistades barriales también se involucraban en ciertos casos, apoyando a los alumnos en los enfrentamientos con sus compañeros. Algunas de esas situaciones causaban gran preocupación entre las autoridades y los docentes de la escuela, quienes debían adoptar una serie de medidas para garantizar la seguridad del alumnado -acompañar a los estudiantes a la parada del colectivo o a sus casas, recurrir a la policía, etc.

“Siendo las 16.50 hs. la profesora P. avisa al personal policial que pasa regularmente a firmar la asistencia, que *S. amenazó a E. y que lo iban a agarrar con sus amigos a la salida*. El personal policial expresa que estaba ocupado, pero iba a tratar de dispersarlos. (...) A las 17.05 horas los alumnos salen, S. acompañado por su grupo de amigos comienza a provocarlo, ante esta situación el profesor de Matemáticas se acerca al grupo para dialogar, lo mismo hace la Sra. G., de cooperadora; pero no se logra ningún resultado positivo. Ante esta situación, *la preceptora decide acompañar al alumno hasta la parada de colectivo, también lo hacen otros compañeros de E. Al llegar a este lugar, los amigos de S. siguen provocando al alumno de 9no, entonces éste dice que no tiene miedo y se van a las manos, resultando golpeado E.* Se separa a los dos chicos. S. de 7° B se va con sus amigos, advirtiendo que esta vez se salvó pero la próxima no. *E. junto con la preceptora toman el colectivo, al llegar al cruce de Bs. As. y Lisandro de la Torre sube el alumno S., debiendo bajar en la calle Castelli, pero no lo hace. Al llegar a la calle 19 de Septiembre, E. y la preceptora bajan y S. hace lo mismo. E. es llevado a la casa de la preceptora, desde allí se llama a su familia; no encontrándose los padres en su hogar.*” (Libro de Actas del 3° ciclo de la escuela “Norte”, 3/7/06, folio 25)

Algunas situaciones de violencia entre alumnos hundían sus raíces, en realidad, en disputas entre grupos barriales o familias enfrentadas, en forma previa, por motivos

ajenos a lo escolar. A la inversa, muchas veces, los conflictos y enfrentamientos surgidos en el ámbito escolar se trasladaban, luego, al ámbito barrial. En ese sentido, por ejemplo, en noviembre de 2010, una alumna de la escuela “Sur”, junto a unos amigos, pasaba por la casa de una compañera gritando e insultándola. Unos días antes, siete jóvenes -varones y mujeres- la habían esperado en la puerta de la escuela, amenazando con golpearla.

“En el día de ayer, aparentemente, *E. habría pasado a la tarde por la casa de G. y otras chicas, gritando “hija de puta”*, aparentemente estaba también B., alumno de la escuela. (...) El papá comenta que hace siete días pasó por la escuela e informó que había en la puerta de la escuela, *siete adolescentes entre varones y mujeres, que estaban esperando a G., amenazando que le iban a pegar. Había una joven, dice el papá, que no sería de la escuela, con una navaja.*” (Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 25/11/10, folio 66)

Durante 2009, luego de una pelea entre dos alumnos del colegio, la madre de uno de ellos se dirigía hasta el domicilio del compañero donde lo insultaba a los gritos, frente a “todos los vecinos”. El problema entre las dos familias tenía, a su vez, antecedentes previos.

“En el día de la fecha se hace presente la hermana del alumno N., debido a una citación de Gabinete. La misma expone que sucedió un conflicto fuera de la escuela con el alumno C. En respuesta, *la mamá de C. se dirigió a su domicilio con insultos y se enteran todos los vecinos.* La hermana expresa que se encontraron con una citación policial por amenazas y exponen que las mismas son “solamente dichos”, que el hermano está trabajando y sus horarios son de 7 de la mañana a 17 hs en Carapachay. No cree que se repita la situación. Hablaron del caso y el hermano asegura, según ella, que “solo fue un cachetazo”, no quiere más problemas. Su situación familiar es difícil y no quiere más discusiones del tema, su hermano está cansado y no quiere que reaccione mal. *El problema viene de años, según ella, el hermano hasta hoy no reaccionó violentamente, pide que no haya tratos con ellos.* Hoy vino a hablar en lugar de él, ya que se encuentra trabajando.” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 29/9/09, folio 6)

Como veremos en el próximo apartado, las situaciones analizadas aquí tenían lugar en contextos sumamente conflictivos, atravesados por múltiples formas de violencia y, en términos más generales, por procesos profundos de “descomposición” del vínculo social.

6.4.7 El contexto social

En las escuelas “Norte” y “Sur”, los elevados niveles de violencia escolar se daban en el marco de agudos procesos de descomposición social. Algunos indicadores de ese fenómeno eran los problemas vinculados a las adicciones -a las drogas o al alcohol- así como los trastornos psicológicos observados entre el alumnado. También daban cuenta de esa situación los frecuentes casos de violencia en el ámbito familiar y en el contexto barrial.

Durante la etapa, registramos varios casos de alumnos bajo tratamiento psicológico y/o psiquiátrico, con diferentes patologías que iban desde los “ataques de ansiedad” o la depresión hasta expresiones de intención de suicidio.⁵²⁰ Al mismo tiempo, se observaban distintos conflictos vinculados al consumo de drogas y alcohol. Algunos de esos casos ocurrían, incluso, dentro del ámbito escolar.⁵²¹ En ese sentido, por ejemplo, en marzo de 2007, la madre de una alumna de la escuela “Norte” manifestaba su preocupación frente al caso de un alumno que se drogaba en el baño de la escuela.

“En el día de la fecha se presenta la mamá de la alumna P., quien manifiesta su preocupación por rumores que están circulando entre el alumnado. Según expresa la Sra. *su hija escuchó comentarios de otros alumnos que hay un chico que se está drogando en el baño*. La Sra. Directora en presencia del OS [Orientador Social] le

⁵²⁰Véanse, por ejemplo: Libro de Notas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 12/8/10 y 22/12/10; Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 26/3/07; Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 30/8/06 y 10/5/07; Libro de Profesores Tutores del Normal, 27/6/02, 3/4/03, 24/4/03 y 2/5/03.

⁵²¹Véanse, por ejemplo: Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 25/2/05 y 5/4/06; Libro de Actas con Padres del Normal, 5/6/01 y 17/3/04; Libro de Profesores Tutores del Normal, 27/6/02.

manifiesta que se realizará una observación más cercana sobre el alumno (posible involucrado en el hecho) y se procederá a informar a los padres en el caso de observarse algo fuera de lo normal. Se informa a la Sra. que no se lo expulsará del colegio, sino que se orientará a los padres a realizar un tratamiento, pero que a su vez se tendrá en cuenta la seguridad de los demás.” (Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 19/3/07, folio 6)

Ambas problemáticas se ubicaban en dos contextos sociales atravesados por múltiples formas de violencia. Una de esas formas era la violencia sexual. En la escuela “Sur”, registramos casos de abuso sexual a alumnos cometidos por familiares o vecinos. Esas situaciones extremadamente graves actuaban, a su vez, como un factor desencadenante de otras formas de violencia. Uno de esos casos ocurría durante el año 2007, cuando las autoridades de la escuela se enteraban de un intento de abuso a una alumna de la escuela en el barrio. La chica era atendida por el equipo de salud mental del hospital de la zona ya que había intentado suicidarse.

“En el día de la fecha se presentó la Sra. S. mamá de la alumna P. de 8° B. La Sra. expresa que su hija tomó cuatro pastillas para dormir el fin de semana. (...) la alumna cuenta que *uno de los compañeros nuevos amenaza en el curso con que al rendir todas las materias iba a violar luego a todos los chicos. A partir de estos dichos y luego de profundizar en la entrevista, se deriva en la denuncia efectuada por P., porque termina informando que el almacenero del barrio intentó abusar sexualmente de ella. A partir de entonces, sus hábitos y carácter cambiaron.* (...)”

El OS [Orientador Social] sugiere a la mamá que consulte en carácter de urgente al AS [Asistente Social] del Centro de Salud, solicitando atención al Hospital de Salud Mental Evita, por *intento de suicidio*. Se sugiere al padre quien se incorpora a la reunión, que se calme y que realice la denuncia correspondiente a la fiscalía de Malvinas Argentinas.” (Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 26/3/07, folios 8-9)⁵²²

⁵²²En octubre de ese año, la madre solicitaba la ayuda del Equipo de Orientación de la escuela ya que la alumna manifestaba nuevamente no desear vivir más (Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 3/10/07).

La violencia sufrida por los alumnos en el ámbito familiar era un problema muy frecuente en la escuela. Adquiría, en algunos casos, características sumamente dramáticas. Una de las situaciones más graves se extendía durante los años 2008 y 2010.⁵²³ En aquel momento, los directivos de la escuela intervenían frente al caso de una alumna de 1º año que era víctima de abusos y maltrato. La joven vivía con sus tíos abuelos, junto a sus cinco hermanos, dado que la justicia los había separado de su madre biológica por ser cómplice de los abusos sexuales cometidos contra ellos por dos de sus tíos. La causa penal se encontraba caratulada como “Abuso sexual reiterado y calificado por el acceso carnal agravado por la connivencia en concurso real con corrupción de menores”. La alumna relataba, también, que no quería volver a vivir con sus padres ya que éstos la obligaban, a ella y a sus hermanos, a pedir dinero en la calle y recortes de fiambres “podridos” que luego “ni siquiera les convidaban”.⁵²⁴ La chica presentaba, además, un problema en la cadera ya que a los dos años había sufrido una quebradura y sus padres no la habían asistido. Con la separación del hogar parental, los niños continuaban siendo víctimas de la violencia. Sus tíos abuelos eran denunciados por golpearlos con cintos, cables, “rebenque” o “chicote”, provocándoles lesiones físicas en numerosas oportunidades. En ese sentido, muchas veces la alumna aparecía en la escuela con la cara hinchada o con los brazos y la espalda marcados. Mostraba síntomas, además, de desnutrición. La madre denunciaba, a su vez, que el tío con el que vivían los niños abusaba sexualmente de ellos. Según el relato de uno de sus hijos, el hombre ingresaba a la habitación o al baño mientras sus hermanas se estaban bañando o cambiando. También había abusado sexualmente de la madre de la alumna cuando era pequeña, con la complicidad de su mujer. En ese contexto de aguda descomposición del vínculo familiar, la alumna presentaba también serias dificultades en el ámbito escolar. Además de tener un muy bajo desempeño académico,⁵²⁵ los compañeros de curso la acusaban de robarles sus pertenencias. De ese modo, se sumaba otra problemática más, a saber, la imposibilidad de establecer vínculos de amistad con sus pares en la escuela.

⁵²³ Legajo A., escuela “Sur”, 78 fojas.

⁵²⁴ El padre se encontraba desocupado y la madre era empleada doméstica.

⁵²⁵ Los docentes referían que la alumna no trabajaba en clase y que la veían como “ausente”; “con la mirada perdida”.

Durante los siguientes años, se registrarían algunos casos más de violencia familiar. En el año 2008, la Orientadora Social de la escuela acompañaba a la abuela de una alumna a realizar una denuncia por el maltrato físico y emocional al que era sometida por sus padres. En el hospital de la zona, los médicos constataban las lesiones físicas que presentaba la joven, al igual que sus hermanos.⁵²⁶ Otro caso muy grave tenía lugar durante 2010, cuando se conocía la situación de un alumno de 2º año que se producía cortes en sus brazos.⁵²⁷ Según los distintos informes del Equipo de Orientación, el alumno y sus hermanos vivían en un contexto familiar de grandes privaciones materiales así como muy graves conflictos vinculares. En ese sentido, algunos miembros de la familia eran adictos a las drogas. Los niños se encontraban a cargo de una abuela ya que su madre, empleada doméstica, trabajaba durante todo el día. Frente a ese cuadro de situación, la escuela derivaba al alumno al servicio de salud mental del Hospital Evita, para que fuera atendido en forma urgente.

En la escuela “Norte” también se registraban una serie de casos de alumnos que eran víctimas de maltrato familiar. Esas situaciones de violencia daban lugar, algunas veces, a intervenciones judiciales tales como la restricción perimetral. Dicha medida impedía el acercamiento de los padres a la escuela y al hogar.⁵²⁸ Otras veces, la violencia en el seno familiar se manifestaba en forma de abandono. En ese sentido, por ejemplo, durante el año 2006, el padre de un alumno de 8º año solicitaba ayuda a la escuela ya que su hijo, a cargo de su ex pareja, no recibía la alimentación adecuada y mostraba síntomas de depresión. En ese contexto familiar, otro de sus hijos se había suicidado tres años antes.

“En el día de la fecha se presenta el señor G., papá de P. de 8º A para informarnos de la situación familiar que está viviendo. *P. vive con su mamá, la cual no le prepara la comida y está casi siempre solo en su casa. El papá está muy preocupado porque lo ve mal, que no tiene contención, y tiene miedo que suceda lo mismo que con otro hijo que hace 3 años se suicidó.* Interviene la señora M., orientadora social de la institución. Se va a realizar la visita a la casa de la mamá para conversar con ella y se va

⁵²⁶Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 3/10/08.

⁵²⁷Legajo E., escuela “Sur”, 44 fojas.

⁵²⁸Véase, por ejemplo: Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 30/8/06 y 6/10/06.

a hablar también con P.” (Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 6/10/06, folio 34)

En mayo de 2010, se conocía el caso de otra alumna de 1º año que sufría violencia en su hogar. La adolescente era golpeada por la pareja de su madre, quien también era víctima de las agresiones, por las cuales, incluso, había sido hospitalizada. Frente a ese cuadro, la justicia le quitaba la patria potestad y enviaba a la alumna a vivir con su padre biológico. La joven, que había sido madre un año antes, presentaba serias dificultades en su desempeño escolar.⁵²⁹ Cabe señalar que, en todos los casos analizados anteriormente, los estudiantes presentaban graves problemas de aprendizaje y de deserción escolar.

Como señalábamos antes, la violencia en el contexto barrial era otro problema muy importante, especialmente en la escuela “Sur”. En ese sentido, por ejemplo, en noviembre de 2009, un alumno era apuñalado a la salida de un local bailable de la zona.⁵³⁰ Al año siguiente, el padre de una alumna de la escuela era asesinado a pocas cuadras de su casa.⁵³¹ En algunos casos, los alumnos se veían sometidos a agresiones por parte de “patotas” del barrio. Por ejemplo, en 2010, un alumno de 2º año se tomaba a golpes de puño con un grupo de adolescentes que solía estar en las cercanías de la escuela. Luego de esa situación, los docentes manifestaban su preocupación por la seguridad del alumno ya que, en el contexto de la pelea, había sido amenazado por los otros jóvenes. Frente a ese cuadro, recomendaban que fuera acompañado a la escuela por un adulto responsable.⁵³²

Muchas veces, los conflictos en el barrio impactaban directamente en la escolaridad de los alumnos.⁵³³ Frente a las amenazas o a las situaciones de peligro, en algunos casos, los estudiantes acumulaban numerosas faltas o, directamente, dejaban de concurrir a la escuela.

⁵²⁹Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 13/5/10.

⁵³⁰Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 8/11/09.

⁵³¹Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 4/8/10.

⁵³²Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 13/5/10.

⁵³³Véanse, por ejemplo: Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 8/11/09, 21/4/10, 24/9/10, 13/5/10 y 14/10/10; Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 18/6/10 y 22/9/10; Libro de Actas de Reuniones de Personal, escuela “Sur”, 21/5/10; Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 15/6/06.

“En el día de la fecha se presenta la Sra. G., abuela del alumno V. de 2° C quien fuera citada ya que *su nieto no viene a la escuela*. Explico que el alumno debe regresar a la escuela para poder continuar sus estudios. *La Sra. manifiesta que teme por la seguridad de su nieto que tiene un problema barrial donde adultos lo tienen amenazado*. Pregunto si realizó la denuncia policial y la Sra. expone que no, que tiene miedo. Manifiesta que no consigue vacante en otra escuela.” (Libro de Actas Generales, Escuela “Sur”, 21/4/10, folios 63-64)

En ciertos casos, los enfrentamientos entre alumnos comenzaban en el contexto barrial y se extendían, luego, a la escuela. En ese sentido, por ejemplo, en septiembre de 2010, un alumno de la escuela “Sur” golpeaba a otro, junto a un grupo de amigos del barrio. Luego, como venganza, el estudiante golpeado comenzaba a hostigarlo junto a otros jóvenes, amenazándolo y persiguiéndolo en el barrio.⁵³⁴

“En el día de la fecha se presentan los padres del alumno A. para conversar sobre *los hechos sucedidos el fin de semana en el barrio que involucra a su hijo y a un compañero del curso*. *El hecho es una pelea en el barrio y un posterior hostigamiento por parte de un alumno de 2° “B”, D. a su hijo* y en el colegio los días 22 y 23 de septiembre, esto motivó que tuviera que venir su abuela a retirarlo. El padre manifiesta una seria preocupación por lo sucedido, informa que *en los días anteriores su hijo sufrió corridas en el barrio y que tiene miedo de concurrir a la escuela, motivo por el cual solicita la posibilidad de rendir las materias a fin de año*. Se le explica la política educativa Ley 13888 expone la obligatoriedad de concurrir a la escuela y se le proponen otras alternativas, cambio de turno, curso.” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 24/9/10, folios 119-120)

En suma, durante la etapa, la violencia escolar, además de ser un problema muy recurrente, adoptó en muchos casos formas sumamente graves. Las agresiones verbales, físicas y materiales, protagonizadas en general por estudiantes de los primeros años del

⁵³⁴Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 22/9/10.

nivel, eran problemas habituales en las tres escuelas analizadas. Algunas de esas situaciones se convertían en un problema muy grave al repetirse en el tiempo, dando lugar a contextos de “hostigamiento” persistente contra determinados alumnos. En la escuela “Sur”, observamos numerosos casos de ese tipo, los cuales llevaban, incluso, al abandono escolar. El problema de la deserción del alumnado también se vinculaba, en muchos casos, a las amenazas, otra forma de violencia muy frecuente. Por otro lado, una problemática muy grave que se extendía durante la etapa era la presencia de armas en la escuela; fenómeno también más frecuente en el caso de la escuela “Sur”.

En las escuelas “Norte” y “Sur”, la violencia escolar se asociaba, a su vez, a múltiples formas de violencia en el seno familiar y en el contexto barrial. En ese sentido, muchas veces, los conflictos familiares, barriales y escolares se entrecruzaban de diferentes formas, hecho que agravaba aún más el cuadro de situación. Ahora bien, esos elevados niveles de violencia tenían lugar en el marco de un agudo proceso de descomposición social. Algunos indicadores de esa realidad eran los problemas vinculados a las adicciones -a las drogas o al alcohol- así como los trastornos psicológicos observados entre el alumnado. Problemáticas que daban lugar, también, al abandono escolar. Ese proceso de descomposición tenía lugar, a su vez, en el marco de un contexto social sumamente degradado, cuya población formaba parte de las capas más pauperizadas o “sobrantes” de la clase obrera.

Conclusiones

A lo largo de este capítulo pudimos observar dos cuestiones fundamentales en relación a la violencia en las escuelas del Conurbano. Por un lado, una tendencia hacia la agudización del fenómeno a lo largo de todo el período (1969-2010). Por el otro, su estrecha relación con procesos más amplios de ruptura del lazo social.

En relación al primer punto, vimos que las diferentes formas de violencia -protagonizadas, en su mayor parte, por alumnos de los primeros años del nivel- fueron mutando y adquiriendo niveles más graves a lo largo del tiempo. Durante las dos primeras décadas bajo estudio, la principal fuente de conflictos giraba en torno a la disciplina del alumnado. No sería sino hasta los años noventa que la violencia escolar se convertiría en un problema de peso, especialmente a partir de mediados de la década. En

el transcurso de aquellos años, las agresiones físicas y los robos entre el alumnado serían problemas cada vez más frecuentes. Asimismo, comenzarían a registrarse algunas formas de violencia muy graves, tales como la presencia de armas en la escuela. Durante la siguiente etapa -post crisis de 2001- además de ser un fenómeno muy recurrente, la violencia escolar adoptaría formas más graves que las observadas en el pasado. Algunas situaciones de violencia, al persistir en el tiempo, daban lugar a contextos de “hostigamiento” que llevaban, incluso, al abandono de la escuela de los alumnos que sufrían el acoso. El problema de la deserción del alumnado también se vinculaba, en muchos casos, a las amenazas, otra forma de violencia muy frecuente durante la etapa. Finalmente, una problemática muy grave que se extendería durante la etapa sería la presencia de armas en la escuela.

Vimos también que, en las escuelas más conflictivas, la violencia escolar se asociaba a múltiples formas de violencia en el contexto familiar y barrial. Problemáticas vinculadas, a su vez, a agudos procesos de descomposición social. Algunos indicadores de esa situación eran las adicciones y los problemas psicológicos observados entre el alumnado así como los casos extremadamente graves de violencia en el ámbito familiar y en el barrio. A su vez, esos procesos de descomposición tenían lugar en el marco de un contexto social sumamente degradado; contexto constituido por una población obrera sobrante para el capital. De ese modo, pudimos observar que allí donde las condiciones de vida eran más adversas, se registraban, al mismo tiempo, niveles mayores de violencia social y escolar.

Conclusiones

El propósito general de esta tesis fue analizar la violencia escolar en el nivel medio desde una perspectiva histórica. Nuestra intención fue contribuir al conocimiento de las características del fenómeno y sus transformaciones en las últimas décadas. Llevamos a cabo un primer balance estadístico de largo plazo sobre la situación nacional en relación a la violencia escolar, con todas las limitaciones señaladas, propias de un estudio particular. En ese sentido, este fue el primer intento de mensurar el fenómeno durante los últimos cuarenta años. Como vimos en los diferentes capítulos, del análisis se desprenden una serie de aspectos sustantivos entre los que se destaca uno, para nosotros fundamental: la violencia escolar no es una cuestión de percepción sino un hecho objetivo. Aspecto que pone en cuestión la perspectiva dominante sobre la problemática, dentro de un campo teórico en el que abundan las investigaciones sobre las representaciones de los sujetos en torno a la violencia mientras que descuida el impacto concreto del fenómeno. De allí que este trabajo significó un avance en términos de conocimiento empírico de la violencia escolar.

En primer lugar, dimos cuenta de la evolución del contexto social más amplio. Allí observamos que, durante el período estudiado, la clase obrera argentina vivió un profundo proceso de pauperización y de transformación de importantes capas en sobrepoblación relativa. La tendencia descendente de los salarios junto con el aumento del desempleo y las distintas formas de precarización laboral dan cuenta de esa situación. El crecimiento exponencial de las villas miserias y de los barrios más empobrecidos son también algunos indicadores de ese proceso. A su vez, vimos que esas tendencias generales tuvieron como correlato la degradación de la vida social, marcada por la descomposición de los vínculos; descomposición que se expresó en un aumento del delito y de las tasas de suicidios. En ese contexto de crisis, la escuela media asistió a un proceso de masificación, indicando un cambio en su composición social. En ese marco, la relación escolar sufrió importantes transformaciones en tanto los sujetos que la corporizan dejaron de ser lo que eran en el pasado.

En segundo lugar, analizamos los cambios en la regulación normativa de los vínculos y los conflictos en las escuelas medias. Pudimos observar el progresivo pasaje desde el denominado “sistema de amonestaciones” de 1943, hasta la consolidación de los sistemas de convivencia durante la década pasada. Vimos que, en ese proceso, la disciplina escolar adquirió distintos matices en función de las características más generales de cada época. En primer lugar, el Reglamento del '43 estableció un régimen disciplinario fuertemente centralizado y estructurado en torno a la estructura jerárquica de las autoridades escolares. Si bien ese régimen fue reformado recién durante la década del noventa, a lo largo de los casi sesenta años en los que estuvo vigente registró algunos cambios. Durante la última dictadura militar, la “disciplina

patriótica” ocupó un lugar destacado, siendo reforzada a través de distintos mecanismos. Tal fenómeno se inscribía en un contexto político más general de reconstrucción de la dominación, proceso dentro del cual la ideología nacionalista ocupaba un lugar central en tanto mecanismo de ocultamiento de las contradicciones de la realidad social. Durante el alfonsinismo, comenzó a establecerse cierto consenso en torno a la necesidad de revisar y reformular el viejo sistema de disciplina. Tal propósito se desprendía de una serie de diagnósticos que cuestionaban el “autoritarismo” de la disciplina escolar tradicional. En ese marco, surgió una nueva tendencia que se consolidaría durante las siguientes décadas: la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la elaboración y la aplicación de las normas. De esta forma, se consolidaba un nuevo paradigma disciplinario, cuyos antecedentes se remontaban, como vimos, a la década del ochenta. Su principal característica fue la completa descentralización de la disciplina al ser responsabilidad de cada escuela la elaboración y gestión de sus propias normas de convivencia.

En la segunda parte de la tesis nos sumergimos en el análisis empírico de la violencia escolar. Primero, analizamos el fenómeno en su dimensión cuantitativa. Dimos cuenta de sus características generales y transformaciones durante el período bajo estudio. A partir de esa labor, observamos una serie de hechos a destacar. Por un lado, vimos que la violencia tuvo un impacto mucho mayor en la Ciudad y la provincia de Buenos Aires en relación a las demás jurisdicciones. A su vez, registró una incidencia superior en las escuelas públicas que en las privadas. En relación a las formas de la violencia, las más frecuentes fueron los golpes y otras formas de violencia física, los hechos de “vandalismo”, el empleo de armas y los robos. En su mayor parte, esas formas de violencia fueron protagonizadas por alumnos varones de los primeros años del nivel secundario. No obstante, al comparar esa participación con la presencia relativa de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, observamos que los docentes registraron porcentajes mayores de victimización. Durante los últimos años del período, éstos fueron víctimas de la violencia en una proporción casi tres veces superior a su peso relativo en el sistema educativo. En cuanto a los motivos de la violencia, se destacaron las agresiones y enfrentamientos por dinero u otros objetos de valor; fenómeno que sugiere una ligazón entre el fenómeno y la posesión/desposesión material de los sujetos.

En relación a la evolución histórica de la violencia, observamos una tendencia creciente en el largo plazo. Al analizar si ese crecimiento era proporcional a la evolución de la población escolar durante el período, vimos que mientras la matrícula del nivel medio se incrementó un 264%, el crecimiento de los casos de violencia escolar fue de un 614%; es decir, un porcentaje muy superior al de la población escolar. La evolución de la “violencia escolar grave” fue muy

similar. En este caso, verificamos, además, que esas formas de la violencia impactaron con más fuerza en contextos sociales atravesados por agudos procesos de empobrecimiento y de crisis social. En términos generales, todas estas observaciones se verificaron también para las dos localidades principales de estudio, si bien encontramos allí algunas características particulares. En ese sentido, vimos que mientras en la Ciudad los casos de violencia escolar presentaron una menor gravedad que en el resto de las jurisdicciones, en el Conurbano, por el contrario, adoptaron características más graves.

Este análisis fue profundizado a partir del examen de los archivos documentales de seis escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano. En esos casos también observamos que la violencia escolar fue mutando e incrementándose a través del tiempo, confirmando de ese modo las tendencias registradas a nivel general. No solo cambiaron sus formas sino que, al mismo tiempo, éstas fueron adquiriendo características más graves. Si bien encontramos algunas características particulares en las distintas escuelas, esa tendencia general se verificó en todas ellas. En relación a las diferentes etapas, vimos que, hasta la década del noventa, la violencia no fue un problema de primer orden en las escuelas analizadas. Hasta ese momento, la indisciplina del alumnado era la principal fuente de conflictos. Entre los tipos de violencia, se destacaba la destrucción del patrimonio de las escuelas, el cual muchas veces expresaba un rechazo a la norma escolar, sobre todo en la década del setenta. Durante los años ochenta, se hicieron presentes con mayor frecuencia otras formas de violencia, tales como los robos y las agresiones físicas. A partir de la siguiente década, la violencia escolar ganó terreno y escaló en intensidad. En ese sentido, registramos algunas formas de violencia muy graves, tales como la presencia de armas en la escuela; situaciones que daban lugar, incluso, al abandono escolar. Comprobamos también que, en aquellas instituciones en donde la población escolar sufrió un agudo proceso de degradación de sus condiciones de vida, aparecieron y se extendieron, correlativamente, las formas más agudas de violencia escolar. Vimos, a su vez, que en las escuelas más conflictivas el fenómeno se encontraba asociado a múltiples formas de violencia en el contexto familiar y barrial. Problemáticas relacionadas a agudos procesos de descomposición social. De ese modo, pudimos observar que allí donde las condiciones de vida eran más adversas, se registraban, al mismo tiempo, niveles mayores de violencia social y escolar.

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que esta tesis permitió, por primera vez, vincular la violencia escolar con los cambios sufridos por la clase obrera argentina durante las últimas décadas. No medimos aquí un fenómeno abstracto sino que observamos una transformación concreta. Es decir, explicamos qué proceso concreto se esconde detrás de la violencia escolar.

En ese sentido, encontramos como proceso más general una tendencia a la descomposición de la relación escolar. Esa tendencia no es ni la expresión de una nueva concepción de la “convivencia” ni de la aparición de un proceso político de rebelión contra el orden escolar de clases. Es, más bien, un producto de la incapacidad de la clase dominante para darle sentido a los procesos educativos dentro del orden existente y, simétricamente, de la incapacidad por parte de los dominados de resignificar la relación escolar como instrumento de una política de transformación social. La violencia escolar expresa, entonces, la emergencia de contradicciones generales que no encuentran en la relación escolar una resolución positiva. En ese marco, la escuela se transforma en un espacio donde pierde centralidad lo “escolar”; proceso que, como vimos, afecta con mayor fuerza a la clase obrera que a cualquier otra. Es por ello que la descomposición del vínculo escolar se registra con más fuerza y claridad en los establecimientos que reciben a las fracciones más pauperizadas de la clase. La relación entre pauperización y violencia escolar, en el sentido antes dicho, se observa nítidamente en estos últimos casos, sin encontrarse ausente necesariamente en otras experiencias.

La violencia escolar es, entonces, no la manifestación de un “instinto” o una conducta desviada de la norma por defecto moral, sino la expresión del proceso más general de degradación de las condiciones de vida del conjunto de la población en Argentina, y en particular, de las capas más pobres de la clase obrera.

Apéndice I

Cuadros

Cuadro 1. Distribución de los casos de violencia escolar por provincia (Argentina, 1969-2010)

Provincia	Frecuencias	Porcentajes
Buenos Aires (<i>Conurbano</i>) ⁵³⁵	281 (167)	32,1% (19,1%)
Cdad. Bs. As.	239	27,3%
Córdoba	91	10,4%
Santa Fe	57	6,5%
Mendoza	26	3,0%
Salta	25	2,9%
Misiones	23	2,6%
Río Negro	20	2,3%
Chaco	14	1,6%
Chubut	14	1,6%
Catamarca	11	1,3%
Neuquén	11	1,3%
Corrientes	9	1,0%
Stgo. del Estero	8	0,9%
Entre Ríos	8	0,9%
T. del Fuego	7	0,8%
La Pampa	6	0,7%
Tucumán	5	0,6%
San Luis	5	0,6%
San Juan	5	0,6%
La Rioja	4	0,5%
Jujuy	3	0,3%
Formosa	2	0,2%
Santa Cruz	0	0,0%
Sin dato	2	0,2%
Total	876	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

⁵³⁵Componen el Conurbano Bonaerense los siguientes partidos: Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Escobar, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, Gral. Rodríguez, Gral. San Martín, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Marcos Paz, Merlo, Moreno, Morón, Pilar, Quilmes, San Fernando, San Isidro, San Miguel, Tigre, Tres de Febrero y Vicente López.

Cuadro 2. Distribución de los casos de violencia escolar grave por provincia (Argentina, 1969-2010)

Provincia	Frecuencias	Porcentajes
Buenos Aires	138	35,4%
<i>Conurbano</i>	<i>(87)</i>	<i>(22,3%)</i>
Cdad. de Buenos Aires	52	13,3%
Córdoba	51	13,1%
Santa Fe	32	8,2%
Mendoza	18	4,6%
Misiones	16	4,1%
Río Negro	13	3,3%
Salta	11	2,8%
Catamarca	8	2,1%
Chubut	7	1,8%
Corrientes	7	1,8%
Neuquén	7	1,8%
Entre Ríos	6	1,5%
Stgo. del Estero	5	1,3%
Chaco	3	0,8%
La Pampa	3	0,8%
San Juan	3	0,8%
T. del Fuego	3	0,8%
La Rioja	2	0,5%
San Luis	2	0,5%
Tucumán	2	0,5%
Jujuy	1	0,3%
Santa Cruz	0	0,0%
Formosa	0	0,0%
Total	390	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Cuadro 3. Distribución de los casos de violencia escolar por localidad (Argentina, 1969-2010)

Localidad	Frecuencias	Porcentajes
La Plata	62	9,7%
Cdad. Córdoba	44	6,9%
Rosario	41	6,4%
General Pueyrredón	22	3,4%
Quilmes	21	3,3%
Lomas de Zamora	19	3,0%
San Isidro	17	2,7%
Gral. San Martín- CÓRDOBA	14	2,2%
La Matanza	13	2,0%
General Roca	12	1,9%
Almirante Brown	12	1,9%
Cdad. Santa Fe	11	1,7%
Gral. Güemes	11	1,7%
Posadas	11	1,7%
Avellaneda	10	1,6%
Esteban Echeverría	10	1,6%
Rawson	9	1,4%
Hurlingham	9	1,4%
Florencio Varela	9	1,4%
Río Cuarto	8	1,2%
Resistencia	8	1,2%
Bariloche	7	1,1%
Otras (1)	213	33,2%
S/D	48	7,5%
Total	641	100,0%

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Notas: Se excluyen los casos correspondientes a CABA. (1) Las jurisdicciones agrupadas en la categoría “otras” reúnen porcentajes inferiores al 1%.

Cuadro 4. Violencia escolar según tipo de hecho (Argentina, 1969-2010)

Tipo de hecho	Frecuencias	Porcentajes
Golpes y otras formas de violencia física	183	15,7%
Vandalismo	178	15,3%
Empleo de armas	155	13,3%
Robos	145	12,5%

Amenazas de bomba	108	9,3%
Amenazas	96	8,3%
Violencia sexual	84	7,2%
Amenazas c/armas	53	4,6%
Violencia simbólica (insultos, burlas, etc.)	36	3,1%
Exhibición/Presencia de armas	35	3,0%
Venta de drogas	17	1,5%
Secuestro o intento de secuestro	15	1,3%
"Copamiento"	11	0,9%
Otros (1)	31	2,7%
"Agresiones" (sin dato) (2)	16	1,4%
Total	1163	100%

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Notas: Dado que algunos casos incluyen diferentes formas de violencia, el total representado por el cuadro no coincide con el total de casos general (876).

(1) La categoría "otros" agrupa una serie de hechos de violencia muy dispares, entre los que se cuentan, por ejemplo, un simulacro de robo a mano armada a un comerciante -organizado por una docente de Teatro- y un caso de tortura a un alumno -llevada a cabo por el marido de una docente, quien sospechaba la existencia de un romance entre ambos. (2) Algunos casos son agrupados como "sin dato" ya que la fuente solo da cuenta, en términos generales, de una agresión, sin especificar cuál fue su contenido.

Cuadro 5. Violencia escolar: "agresores" (Argentina, 1969-2010)

Agresores	Frecuencias	Porcentajes
Alumnos	340	36,1%
Delincuentes	94	10,0%
Docentes	43	4,6%

"Patotas"	35	3,7%
Familiares	29	3,1%
Directivos	24	2,5%
Personal no docente	16	1,7%
Otros (1)	52	5,5%
Sin dato (2)	310	32,9%
Total	943	100%

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Notas: El total representado por el cuadro no coincide con el total de casos registrados (876) dado que, en algunos de ellos, pueden identificarse distintos agresores. (1) La categoría "otros" agrupa diferentes sujetos tales como, por ejemplo, vecinos de la escuela, amigos de los estudiantes, fuerzas policiales o militares, etc. (2) La cantidad de casos "sin dato" es muy elevada, especialmente por los hechos de robo y vandalismo que ocurren fuera del horario escolar, en los cuales se desconoce la identidad de sus autores.

Cuadro 6. Violencia escolar: "víctimas" (Argentina, 1969-2010)

Víctimas	Frecuencias	Porcentajes
Alumnos	499	60,6%
Docentes	116	14,1%
Directivos	68	8,3%
Personal No docente	65	7,9%
Familiares	16	1,9%
Otros	16	1,9%
Sin dato	44	5,3%
Total	824	100%

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Notas: El total representado por el cuadro no coincide con el total de casos registrados (876) dado que, en muchos de ellos, las agresiones se dirigieron contra bienes materiales o instalaciones. En otros casos, pudo identificarse más de una "víctima".

Cuadro 7. Protagonistas de los hechos de violencia escolar (Argentina, 1969-2010)

Protagonistas ("agresores"/"víctimas")	Frecuencias	Porcentajes
Alumnos-Alumnos	183	21%
Delincuentes-Alumnos	48	5%
Alumnos-Escuela	39	4%
Docentes-Alumnos	36	4%
Alumnos-Comunidad Educativa (1)	34	4%
Patotas-Alumnos	28	3%
Alumnos-Docentes	24	3%
Delincuentes-Escuela	22	3%
Directivos-Alumnos	12	1%
Otros (2)	450	51%
Total	876	100%

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Notas: (1) La categoría "comunidad educativa" hace referencia a alumnos, docentes, directivos y personal no docente. (2) Registramos un total de 125 "parejas" enfrentadas diferentes. Por ello, solo especificamos el dato en aquellos casos que reúnen valores superiores al 1%.

Cuadro 8. Tipo de violencia escolar por "agresores". Porcentajes (Argentina, 1969-2010)

Agresores	Tipo de hecho											
	Violencia física	Vandalismo	Empleo Armas	Robos	Amenazas	Violencia sexual	Amenazas c/armas	Violencia simbólica	Exhibición/Presencia de armas	Venta de drogas	Secuestro /Intento secuestro	"Copamiento"
Alumnos	56,5	39,9	60,6	2,7	30,8	14,1	27,6	50,0	77,8	11,1	0,0	72,7

Docentes	2,2	0,0	1,1	0,0	1,9	38,9	1,7	11,4	2,8	5,5	0,0	0,0
Directivos	0,9	1,1	0,0	0,0	5,8	21,2	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Personal No Docente	0,9	1,1	1,6	0,0	1,9	7,1	3,4	0,0	0,0	5,5	0,0	0,0
Familiares	7,8	1,1	2,1	1,4	2,9	0,0	5,2	6,8	0,0	0,0	12,5	0,0
Patotas	5,7	1,1	6,4	10,3	2,9	0,0	5,2	9,1	0,0	0,0	0,0	9,1
Delinquentes	1,7	10,9	1,1	39,7	1,0	17,5	43,1	0,0	0,0	66,8	27,5	0,0
Otros	6,5	1,6	6,4	2,1	7,6	1,2	6,9	4,5	5,5	11,1	41,3	0,0
Sin dato	17,8	43,2	20,7	43,8	45,2	0,0	5,2	18,2	13,9	0,0	18,7	18,2
Total	100 n=230	100 n=183	100 n=188	100 n=146	100 n=104	100 n=85	100 n=58	100 n=44	100 n=36	100 n=18	100 n=16	100 n=11

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: Se excluyen las amenazas de bomba ya que identificamos quiénes fueron sus autores solo en muy pocos casos.

Cuadro 9. Tipo de violencia escolar por “víctimas”. Porcentajes (Argentina, 1969-2010)

Víctimas	Tipo de hecho										
	Violencia física	Vandalismo	Empleo Armas	Robos	Amenazas	Violencia sexual	Amenazas c/armas	Violencia simbólica	Venta de drogas	Secuestro/Intento secuestro	“Copamiento”
Alumnos	61	32,4	62,4	59,2	59,8	88,7	55,9	61,7	100	100	50
Docentes	13	31	10,3	11,3	22,1	3,4	13,2	23,4	0	0	25
Directivos	4,5	18,3	4,7	7	6,6	1,1	8,8	4,3	0	0	6,3
Personal No Docente	3,3	16,9	5,2	14,1	4,1	1,1	13,2	0	0	0	18,8
Familiares	2,8	0	1,9	5,6	3,3	0	5,9	2,1	0	0	0
Otros	2,8	0	3,8	2,8	0,8	0	1,5	2,1	0	0	0
Sin dato	12,6	1,4	11,7	0	3,3	5,7	1,5	6,4	0	0	0
Total	100 n=246	100 n=71	100 n=213	100 n=71	100 n=122	100 n=88	100 n=68	100 n=46	100 n=17	100 n=15	100 n=16

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Notas: Se excluyen los casos que tuvieron como fin dañar o robar objetos. También se excluye la categoría “presencia/exhibición de armas”, ya que en ese tipo de situaciones no puede identificarse una víctima en particular.

Cuadro 10. Participación relativa de alumnos/docentes en el nivel medio y en los hechos de violencia (“agresores”)

Etapa	% docentes	% alumnos	% agresores (docentes)	% agresores (alumnos)
1969-1975	11,8	88,2	9,09	90,91
2004-2010	4,6	95,4	5,91	94,09

Fuente: Elaboración propia en base a *Clarín* y datos estadísticos del Ministerio de Educación.

Cuadro 11. Participación relativa de alumnos/docentes en el nivel medio y en los hechos de violencia (“víctimas”)

Etapa	% docentes	% alumnos	% víctimas (docentes)	% víctimas (alumnos)
1969-1975	11,8	88,2	15,38	84,62
2004-2010	4,6	95,4	12,84	87,16

Fuente: Elaboración propia en base a *Clarín* y datos estadísticos del Ministerio de Educación.

Cuadro 12. Protagonistas (“agresores”) de la violencia según tipo de hecho. Porcentajes (Argentina, 1969-2010)

	Alumnos	Docentes	Directivos	Personal No docente	Familiares
Violencia física	29,5	10,0	6,9	11,1	48,6
Vandalismo	16,6	0,0	6,9	11,1	5,4

Empleo de armas	25,9	4,0	0,0	16,7	10,8
Robos	0,9	0,0	0,0	0,0	5,4
Amenazas	7,3	4,0	20,7	11,1	8,1
Violencia sexual	2,7	66,0	62,1	33,3	0,0
Amenazas c/armas	3,6	2,0	3,4	11,1	8,1
Violencia simbólica	5,0	10,0	0,0	0,0	8,1
Exhibición/Presencia de armas	6,3	2,0	0,0	0,0	0,0
Venta de drogas	0,5	2,0	0,0	5,6	0,0
Secuestro/Intento secuestro	0,0	0,0	0,0	0,0	5,4
“Copamiento”	1,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	100,0 n=441	100,0 n=50	100,0 n=29	100,0 n=18	100,0 n=37

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Cuadro 13. Víctimas de la violencia según tipo de hecho. Porcentajes (Argentina, 1969-2010)

	Alumnos	Docentes	Directivos	Personal No Docente	Familiares
Violencia física	24,8	23,2	19,3	13,6	29,2
Vandalismo	3,8	15,9	22,8	20,3	0,0
Empleo de armas	22,0	15,9	17,5	18,6	16,7
Robos	6,9	5,8	8,8	16,9	16,7
Amenazas	12,1	19,6	14,0	8,5	16,7

Violencia sexual	12,9	2,2	1,8	1,7	0,0
Amenazas c/armas	6,3	6,5	10,5	15,3	16,7
Violencia simbólica	4,6	8,0	3,5	0,0	4,2
Venta de drogas	2,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Secuestro/Intento de secuestro	2,5	0,0	0,0	0,0	0,0
“Copamiento”	1,3	2,9	1,8	5,1	0,0
Total	100,0 n=605	100,0 n=138	100,0 n=57	100,0 n=59	100,0 n=24

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Cuadro 14. “Víctimas” por sexo (Argentina, 1969-2010)

Sexo	Víctimas
Varón	38,5%
Mujer	38%
Sin dato	23,5%
Total	100% n=627

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: El total representado por el cuadro no coincide con el total de casos general (876) dado que, en algunos de ellos, participaron varones y mujeres, mientras que en otros no fueron dirigidos contra personas.

Cuadro 15. “Agresores” por sexo (Argentina, 1969-2010)

Sexo	Agresores
Varón	48,4%

Mujer	12%
Sin dato	39,6%
Total	100% n= 908

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: El total representado por el cuadro no coincide con el total de casos general (876) dado que, en algunos de ellos, participaron varones y mujeres.

Cuadro 16. Alumnos “agresores” y “víctimas” por año de estudio (Argentina, 1969-2010)

Año de estudio	Agresores	Víctimas
1°	12,7%	9,8%
2°	7,4%	7,2%
3°	7,4%	3,7%
4°	2,7%	2,2%
5°	7,4%	2,4%
6°	0%	0,6%
Sin dato	62,4%	74,2%
Total	100 (n= 364)	100 (n= 543)

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: El total representado por el cuadro no corresponde al total de casos en los que participaron alumnos (340 como “agresores” y 499 como “víctimas”) dado que, en algunos de ellos, se vieron involucrados estudiantes de distintos años de estudio. Por otro lado, el porcentaje de “agresores” correspondiente a 5° año se explica, en buena medida, por los festejos de fin de curso, los cuales, en los casos tomados en consideración, asumieron importantes niveles de violencia.

Cuadro 17. Motivos de la violencia escolar (Argentina, 1969-2010)

Motivos de la VE	Frecuencias	Porcentajes
Dinero / Pertenencias	172	18,0%

Coerción sexual	76	8,0%
Diversión/Juego	51	5,3%
Lucha política	45	4,7%
Lo escolar	44	4,6%
"Chico/a"	28	2,9%
Rivalidad entre colegios	27	2,8%
Autodefensa/Defensa de otros	26	2,7%
Venganza	18	1,9%
Accidente	14	1,5%
Belleza	11	1,2%
Liderazgo/"Valor"	11	1,2%
Territorio/Barrio	9	0,9%
Cargadas/Humillaciones	9	0,9%
Otros	37	3,9%
Sin dato	376	39,4%
Total	954	100%

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: El total representado en el cuadro no corresponde al total de casos registrados (876) dado que en algunos de ellos puede identificarse más de un motivo en juego.

Cuadro 18. Casos de violencia escolar por etapas (1969-2010)

Etapas	Casos de Violencia Escolar (totales)
1969-1975	28
1976-1982	49
1983-1989	106
1990-1996	162
1997-2003	152
2004-2010	271
Total	768

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: se excluyen las amenazas de bomba dado que, al generalizarse durante algunos años, distorsionan la evolución general.

Cuadro 19. Casos de violencia escolar grave por etapas (1969-2010)

Etapas	Casos de Violencia Escolar Grave (totales)
1969-1975	15
1976-1982	25
1983-1989	44
1990-1996	66
1997-2003	90
2004-2010	150
Total	390

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Cuadro 20. Casos de violencia escolar grave en CABA por barrios (1969-2010)

Barrios	Frecuencias	Porcentajes
Almagro (N)	4	12,5%
Balvanera (S)	4	12,5%
Villa Soldati (S)	4	12,5%
Caballito (N)	4	12,5%
Flores (S)	4	12,5%
Montserrat (S)	2	6,3%
Villa Lugano (S)	2	6,3%
Mataderos (S)	1	3,1%
Palermo (N)	1	3,1%
Barracas (S)	1	3,1%
Paternal (N)	1	3,1%
Pompeya (S)	1	3,1%
Retiro (N)	1	3,1%
San Telmo (S)	1	3,1%
Villa Ortúzar (N)	1	3,1%
Total	32	100%

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: Se consigna en cada caso si se trata de un barrio del sur (“S”) o del norte (“N”) de la Ciudad.

Cuadro 21. Casos de violencia escolar grave en el Conurbano Bonaerense por partidos (1969-2010)

Partidos	Frecuencias	Porcentajes
Quilmes	14	15,9%
Avellaneda	10	11,4%
Lomas de Zamora	10	11,4%
Florencio Varela	8	9,1%
Almirante Brown	7	8,0%
La Matanza	6	6,8%
Tres de febrero	4	4,5%
Esteban Echeverría	4	4,5%
Merlo	3	3,4%
Escobar	3	3,4%
San Isidro	3	3,4%
Vicente López	2	2,3%
Ituzaingó	2	2,3%
General San Martín	2	2,3%
Hurlingham	2	2,3%
Tigre	2	2,3%
José C. Paz	1	1,1%
Berazategui	1	1,1%
Ezeiza	1	1,1%
Moreno	1	1,1%
Pilar	1	1,1%
San Miguel	1	1,1%
Total	88	100%

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Cuadro 22. Violencia escolar según tipo de hecho (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, 1969-2010)

Tipo de hecho	CABA	Conurbano
Golpes y otras formas de violencia física	10,9%	10,8%
Vandalismo	13,6%	15,6%
Empleo de armas	4,0%	14,3%
Robos	12,6%	15,6%
Amenazas de bomba	24,8%	5,2%
Amenazas	11,3%	11,7%
Violencia sexual	4,3%	10,8%

Amenazas c/armas	4,6%	2,2%
Violencia simbólica (insultos, burlas, etc.)	2,3%	2,6%
Exhibición/Presencia de armas	0,7%	4,3%
Venta de drogas	2,3%	1,3%
Secuestro o intento de secuestro	1,0%	1,7%
"Copamiento"	2,6%	0,0%
Otros	2,3%	3,9%
"Agresiones" (sin dato)	2,6%	0,0%
Total	100% (n=302)	100% (n=231)

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: Los totales representados por el cuadro no se corresponden con la cantidad total de casos registrados en ambas localidades (239 en CABA y 167 en el Conurbano) dado que, en algunos de ellos, pueden identificarse dos o más formas de violencia escolar.

Cuadro 23. Violencia escolar: “agresores” (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, 1969-2010)

Agresores	CABA	Conurbano
Alumnos	24,3%	28,7%
Delincuentes	10,7%	11,8%
"Patotas"	5,8%	2,2%
Personal No docente	2,9%	1,1%
Familiares	1,2%	1,1%
Docentes	0,8%	3,9%
Directivos	0,8%	3,9%
Otros (1)	6,6%	5,6%
Sin dato (2)	46,9%	41,6%
Total	100% (n=243)	100% (n=178)

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Notas: Los totales representados por el cuadro no coinciden con el total de casos registrados para ambas localidades (239 en CABA y 167 en el Conurbano) dado que, en

algunos de ellos, pueden identificarse varios agresores. (1) La categoría “otros” agrupa diferentes sujetos tales como, por ejemplo, vecinos de la escuela, amigos de los estudiantes, fuerzas policiales o militares, etc. (2) La cantidad de casos “sin dato” es muy elevada, especialmente por los hechos de robo y vandalismo que ocurren fuera del horario escolar, en los cuales se desconoce la identidad de sus autores.

Cuadro 24. Violencia escolar: “víctimas” (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, 1969-2010)

Víctimas	CABA	Conurbano
Alumnos	65,0%	60,9%
Docentes	14,7%	11,5%
Personal No docente	7,9%	9,6%
Directivos	7,3%	9,0%
Familiares	2,3%	1,9%
Otros	2,3%	1,3%
Sin dato	0,6%	5,8%
Total	100% (n=177)	100% (n=156)

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Notas: Los totales representados por el cuadro no coinciden con el total de casos registrados para ambas localidades (239 en CABA y 167 en el Conurbano) dado que, en algunos de ellos, las agresiones se dirigieron contra bienes materiales o instalaciones. En otros casos, pudo identificarse más de una víctima.

Cuadro 25. “Agresores” por sexo (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, 1969-2010)

Agresores	CABA	Conurbano
Varón	31,4%	56,3%
Mujer	4,5%	5,2%
Sin dato	64,0%	38,5%

Total	100% (n=242)	100% (n=174)
--------------	-------------------------------	-------------------------------

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: Los totales representados por el cuadro no corresponden al total de casos registrados en cada una de las localidades (239 en CABA y 167 en el Conurbano) dado que, en algunos de ellos, pudo identificarse más de un agresor.

Cuadro 26. “Víctimas” por sexo (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, 1969-2010)

Víctimas	CABA	Conurbano
Varón	30,0%	42,9%
Mujer	28,0%	43,8%
Sin dato	42,0%	13,4%
Total	100% (n=150)	100% (n=112)

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: Los totales representados por el cuadro no corresponden al total de casos registrados en cada una de las localidades (239 en CABA y 167 en el Conurbano) dado que, en algunos de ellos, pudo identificarse más de una víctima.

Cuadro 27. “Víctimas” de la violencia escolar por año de estudio (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, 1969-2010)

Víctimas		
Año de estudio	CABA	Conurbano
1°	8,6%	8,2%
2°	3,9%	9,2%
3°	3,9%	4,1%
4°	1,6%	3,1%
5°	3,1%	4,1%
6°	0,8%	0,0%
Sin dato	78,1%	71,4%
Total	100%	100%

	(n= 128)	(n= 98)
--	----------	---------

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: El total representado por el cuadro no corresponde al total de casos en los que participaron alumnos como víctimas de la violencia (115 en CABA y 95 en el Conurbano) dado que, en algunos de ellos, se vieron involucrados estudiantes que cursaban distintos años de estudio.

Cuadro 28. “Agresores” por año de estudio (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, 1969-2010)

Agresores		
Año de estudio	CABA	Conurbano
1°	6,3%	16,7%
2°	1,6%	11,7%
3°	6,3%	3,3%
4°	3,2%	3,3%
5°	12,7%	5,0%
6°	0,0%	0,0%
Sin dato	69,8%	60,0%
Total	100% (n= 63)	100% (n= 60)

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: El total representado por el cuadro no corresponde al total de casos en los que participaron alumnos como agresores (59 en CABA y 51 en el Conurbano) dado que, en algunos de ellos, se vieron involucrados estudiantes que cursaban distintos años de estudio.

Cuadro 29. Motivos de la violencia escolar (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense, 1969-2010)

Motivos de la VE		
	CABA	Conurbano
Dinero / Pertenencias	18,1%	24,2%

Coerción sexual	2,4%	9,7%
Diversión/Juego	7,3%	4,3%
Lucha política	13,3%	3,8%
Lo escolar	2,4%	1,6%
“Chico/a”	0,0%	7,5%
Rivalidad entre colegios	4,0%	0,0%
Autodefensa/Defensa otros	1,2%	2,7%
Venganza	0,8%	2,7%
Accidente	0,4%	2,7%
Belleza	0,0%	0,5%
Territorio/Barrio	0,4%	2,2%
Cargadas/Humillaciones	0,0%	1,6%
Otros	2,4%	5,9%
Sin dato	47,2%	30,6%
Total	100% (n=248)	100% (n= 186)

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: Los totales representados en el cuadro no corresponden con la totalidad de casos registrados en ambas jurisdicciones (239 en CABA y 167 en el Conurbano) dado que, en algunos de ellos, pudo identificarse más de un motivo en disputa.

Cuadro 30. Tipos de violencia escolar por etapas (Ciudad de Buenos Aires, 1969-2010)

CABA	1969-1975	1976-1982	1983-1989	1990-1996	1997-2003	2004-2010
Golpes y otras formas de violencia física	10,0%	20,0%	3,0%	19,1%	13,2%	14,8%
Vandalismo	13,3%	20,0%	9,9%	29,8%	13,2%	8,6%
Empleo de armas	10,0%	0,0%	3,0%	8,5%	5,3%	4,9%
Robos	0,0%	0,0%	6,9%	10,6%	26,3%	19,8%
Amenazas de bomba	3,3%	0,0%	56,4%	4,3%	0,0%	38,3%
Amenazas	10,0%	0,0%	0,0%	10,6%	15,8%	4,9%
Violencia sexual	0,0%	60,0%	2,0%	0,0%	5,3%	0,0%
Amenazas c/armas	3,3%	0,0%	5,9%	0,0%	10,5%	3,7%
Violencia simbólica (insultos, burlas, etc.)	10,0%	0,0%	0,0%	2,1%	0,0%	3,7%
Exhibición/Presencia de armas	0,0%	0,0%	1,0%	0,0%	2,6%	0,0%

Venta de drogas	0,0%	0,0%	2,0%	10,6%	0,0%	0,0%
Secuestro o intento de secuestro	6,7%	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%
"Copamiento"	20,0%	0,0%	1,0%	0,0%	2,6%	0,0%
Otros	3,3%	0,0%	5,0%	2,1%	2,6%	1,2%
"Agresiones" (sin dato)	10,0%	0,0%	3,0%	2,1%	2,6%	0,0%
Total	100% n=30	100% n=5	100% n=101	100% n=47	100% n=38	100% n=81

Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: Dado que algunos casos incluyen diferentes formas de violencia, el total representado por el cuadro no coincide con el total de casos correspondientes a la Ciudad (239).

Cuadro 31. Tipos de violencia escolar por etapas (Conurbano Bonaerense, 1969-2010)

Conurbano	1969-1975	1976-1982	1983-1989	1990-1996	1997-2003	2004-2010
Golpes y otras formas de violencia física	0,0%	11,5%	6,4%	3,5%	17,4%	20,5%
Vandalismo	0,0%	26,9%	17,0%	31,6%	4,3%	2,3%
Empleo de armas	0,0%	0,0%	6,4%	17,5%	28,3%	15,9%
Robos	0,0%	11,5%	12,8%	26,3%	21,7%	4,5%
Amenazas de bomba	0,0%	0,0%	23,4%	0,0%	2,2%	0,0%
Amenazas	9,1%	26,9%	21,3%	3,5%	2,2%	13,6%
Violencia sexual	54,5%	3,8%	2,1%	7,0%	8,7%	15,9%
Amenazas c/armas	0,0%	0,0%	2,1%	1,8%	6,5%	0,0%
Violencia simbólica (insultos, burlas, etc.)	9,1%	7,7%	4,3%	0,0%	0,0%	2,3%
Exhibición/Presencia de armas	0,0%	3,8%	0,0%	0,0%	6,5%	13,6%
Venta de drogas	0,0%	0,0%	2,1%	3,5%	0,0%	0,0%
Secuestro o intento de secuestro	18,2%	3,8%	0,0%	1,8%	0,0%	0,0%
"Copamiento"	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Otros	9,1%	3,8%	2,1%	3,5%	2,2%	11,4%
"Agresiones" (sin dato)	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	100,0% n=11	99,7% n=26	100,0% n=47	100,0% n=57	100,0% n=46	100,0% n=44

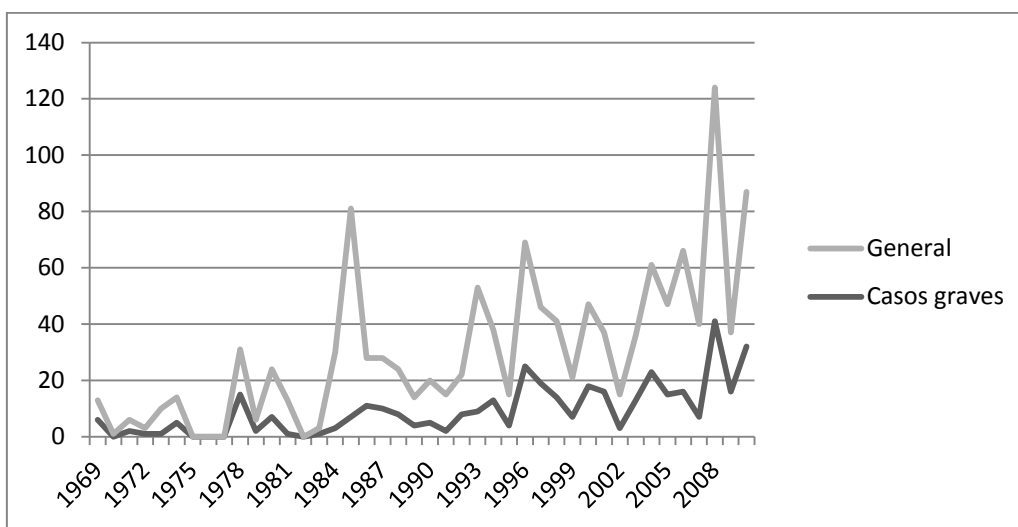
Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: Dado que algunos casos incluyen diferentes formas de violencia, el total representado por el cuadro no coincide con el total de casos correspondientes al Conurbano (167).

Apéndice II

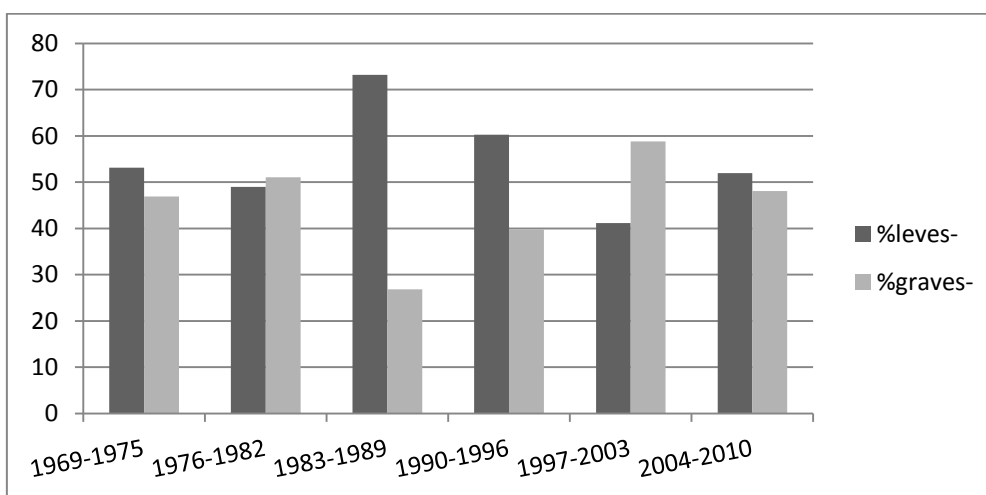
Gráficos

Gráfico 1. Evolución de la cantidad de casos de violencia escolar registrados por Clarín. Tendencia general y casos graves (1969-2010. Total país)



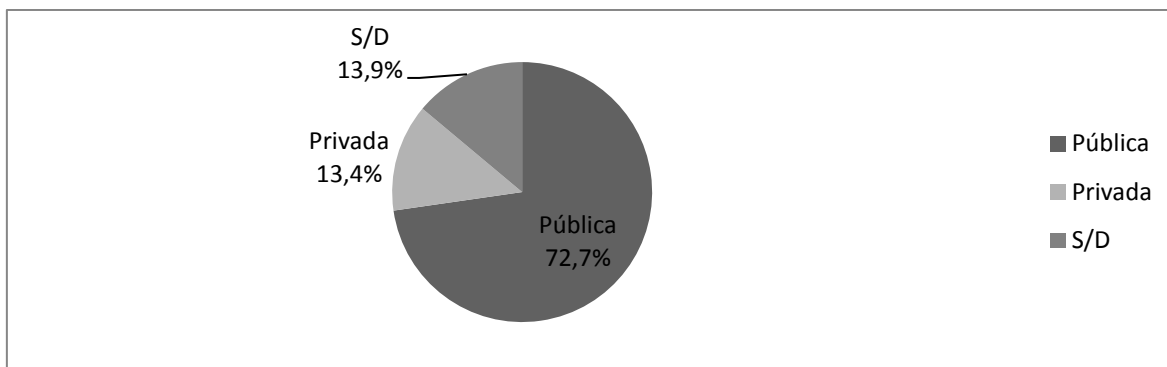
Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Gráfico 2. Evolución de la cantidad de casos leves/graves de violencia escolar registrados por Clarín. (1969-2010. Total país)



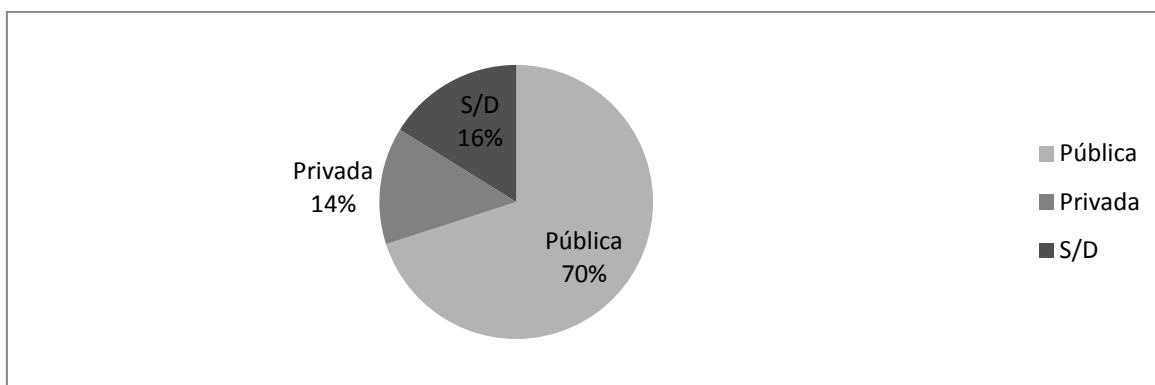
Fuente: Elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Gráfico 3. Casos de violencia escolar según tipo de gestión (Argentina, 1969-2010)



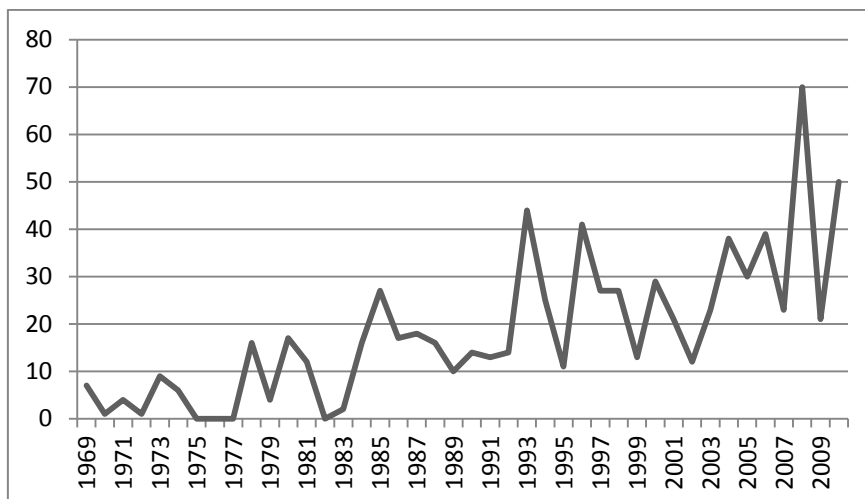
Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Gráfico 4. Casos de violencia escolar grave según tipo de gestión (Argentina, 1969-2010)



Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

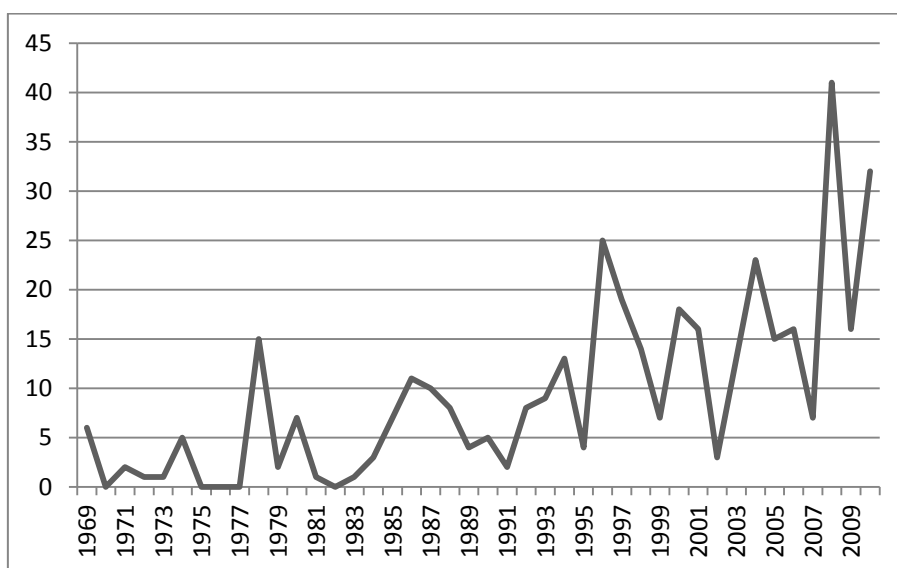
Gráfico 5. Casos de violencia escolar por año (Argentina, 1969-2010)



Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

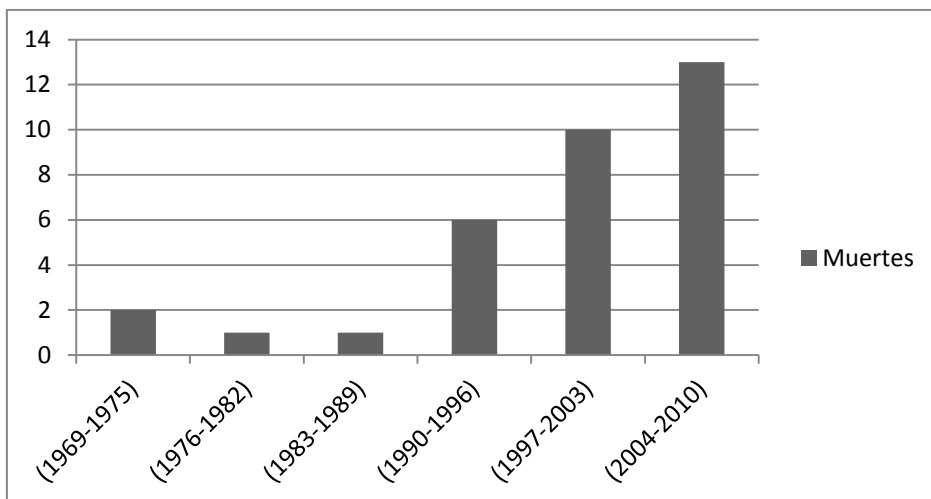
Nota: se excluyen las amenazas de bomba dado que, al generalizarse durante algunos años, distorsionan la evolución general.

Gráfico 6. Casos de violencia escolar grave por año (Argentina, 1969-2010)



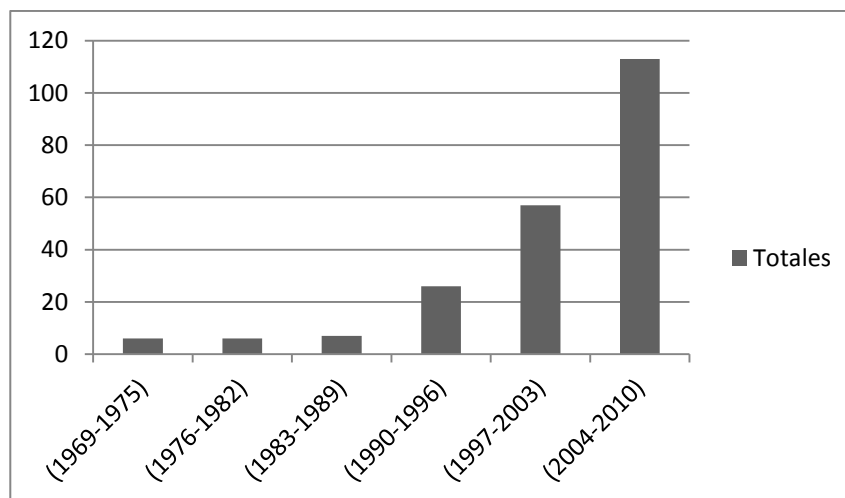
Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Gráfico 7. Muertes asociadas a casos de violencia escolar por etapas (1969-2010)



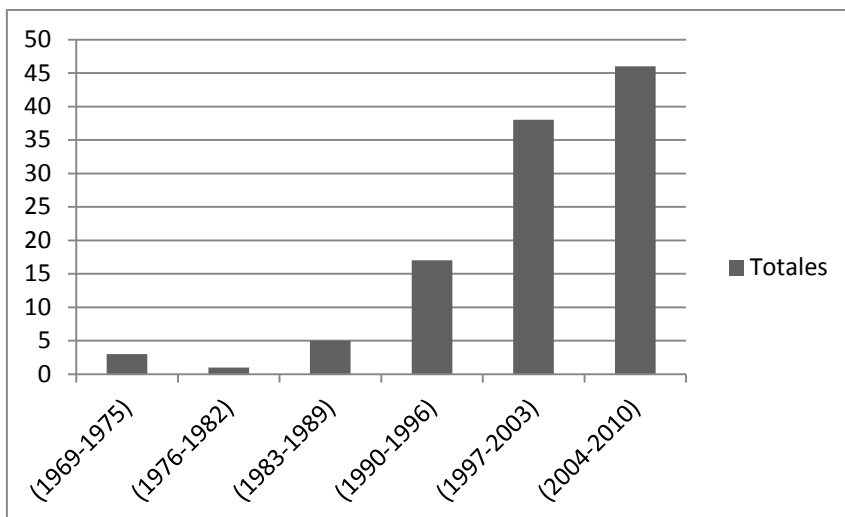
Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Gráfico 8. Casos de violencia escolar con personas heridas por etapas (1969-2010)



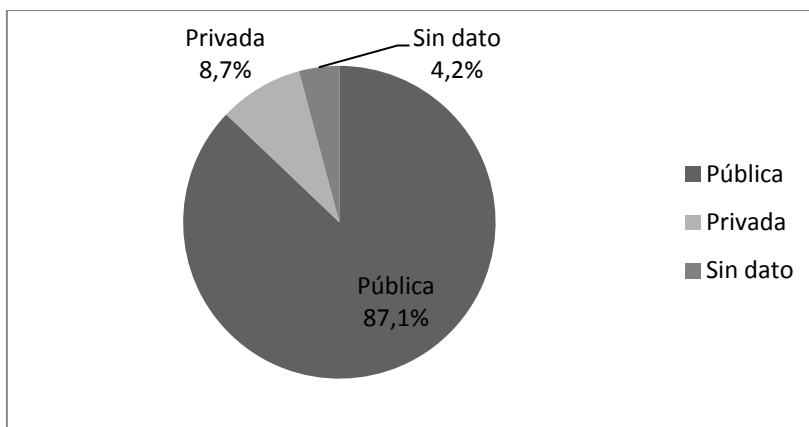
Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Gráfico 9. Casos de violencia escolar con personas heridas de gravedad por etapas (1969-2010)



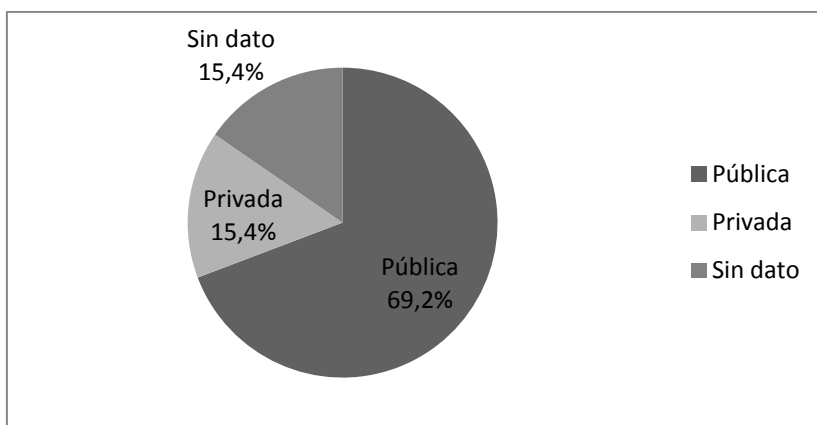
Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Gráfico 10. Casos de violencia escolar en la Ciudad de Buenos Aires por tipo de gestión (1969-2010)



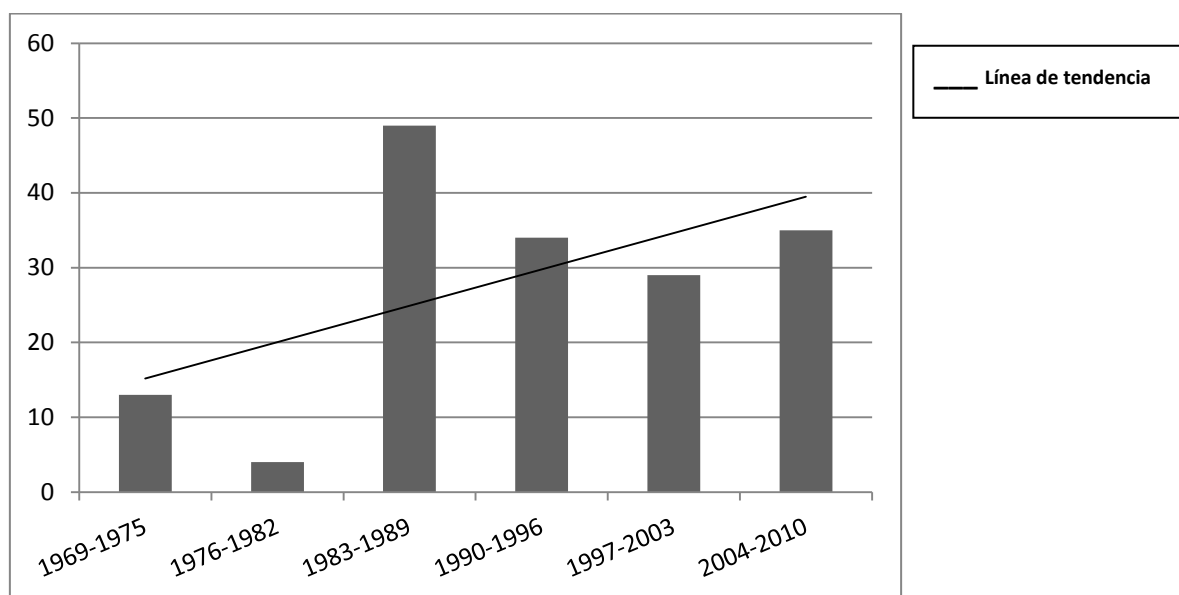
Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Gráfico 11. Casos de violencia escolar en el Conurbano Bonaerense por tipo de gestión (1969-2010)



Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

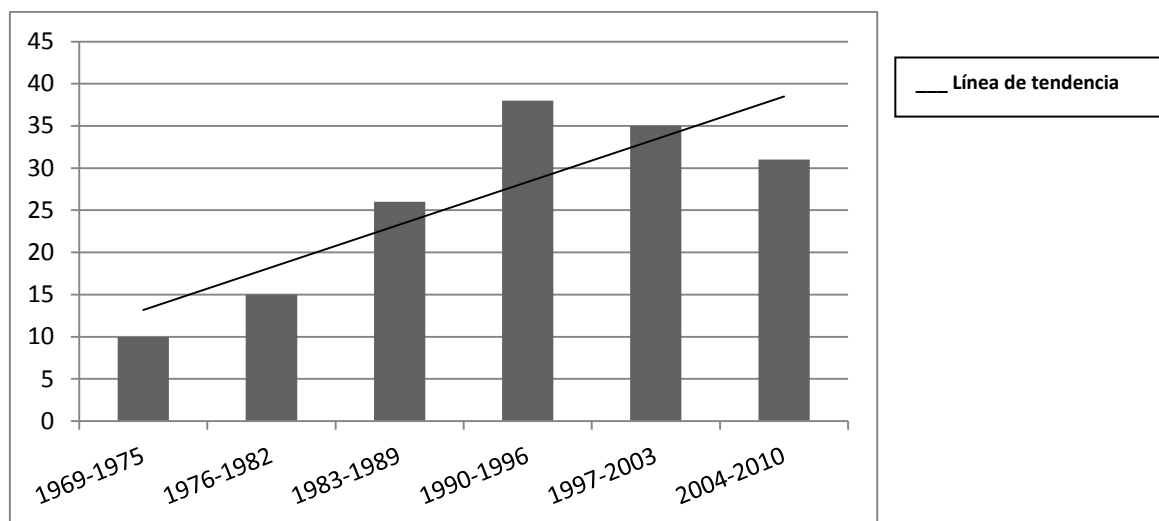
Gráfico 12. Casos de violencia escolar por etapas (Ciudad de Buenos Aires, 1969-2010)



Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Nota: se excluyen las amenazas de bomba dado que, al generalizarse durante algunos años, distorsionan la evolución general.

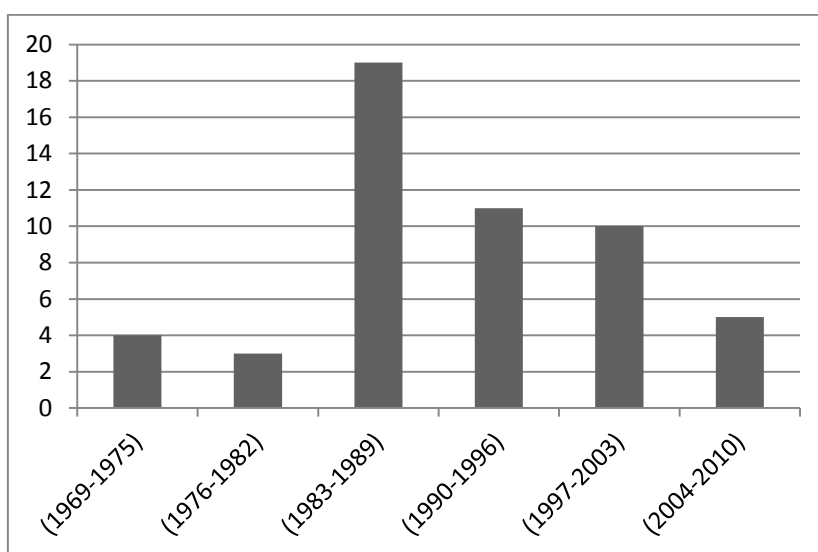
Gráfico 13. Casos de violencia escolar por etapas (Conurbano Bonaerense, 1969-2010)



Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

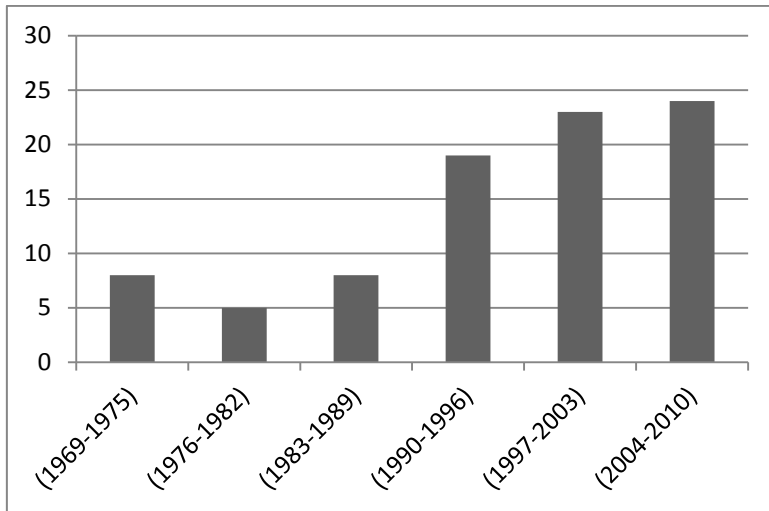
Nota: se excluyen las amenazas de bomba dado que, al generalizarse durante algunos años, distorsionan la evolución general.

Gráfico 14. Casos de violencia escolar grave por etapas (CABA, 1969-2010)



Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Gráfico 15. Casos de violencia escolar grave por etapas (Conurbano Bonaerense, 1969-2010)



Fuente: elaboración propia en base a diario *Clarín*.

Apéndice III

Informes de Organismos Públicos sobre hechos de violencia escolar⁵³⁶

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación:

Año 1985. 44 casos de amenazas e intimidaciones a docentes, estudiantes y delegados estudiantiles (39 de ellos registrados por el diario). Informe publicado por el diario *Clarín* el 28/09/85.

Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires:

Año 2002. 12 incendios intencionales. Informe publicado por el diario *Clarín* el 11/03/03.

Policía de la provincia de Buenos Aires:

Año 2005. 613 casos de amenazas de bomba. Informe publicado por el diario *Clarín* el 09/07/08.

Año 2006. 486 casos de amenazas de bomba (3 de ellos registrados por el diario). Informe publicado por el diario *Clarín* el 09/07/08.

Año 2007. 408 casos de amenazas de bomba. Informe publicado por el diario *Clarín* el 09/07/08.

Año 2008. 1.360 amenazas de bomba (entre ellas, 489 en Bahía Blanca y 205 en Junín). Informe publicado por el diario *Clarín* el 09/07/08.

Dirección de Explosivos de la Provincia de Buenos Aires:

Año 2006. 110 casos de amenazas de bomba en La Plata (3 de ellos registrados por el diario). Informe publicado por el diario *Clarín* el 23/08/06.

⁵³⁶Los casos registrados en estos informes no son incluidos en nuestra matriz de datos ya que la fuente primaria de la información no es el periódico.

Policía de la provincia de Córdoba:

Año 1990. 79 casos de saqueos y/o daños a escuelas. Informe publicado por el diario *Clarín* el 31/08/93.

Año 1991. 96 casos de saqueos y/o daños a escuelas, (72 en la capital y 24 en el interior). Informe publicado por el diario *Clarín* el 31/08/93.

Año 1992. 40 casos de saqueos y/o daños a escuelas. Informe publicado por el diario *Clarín* el 31/08/93.

Año 1993. 45 casos de saqueos y/o daños a escuelas, 35 en la capital y 10 en el interior (3 de ellos registrados por el diario). Informe publicado por el diario *Clarín* el 31/08/93.

Policía Federal Argentina:

Año 2007. 100 casos de amenazas de bomba en las escuelas Normal 1, Normal 9 y Carlos Pellegrini de la Ciudad de Buenos Aires (7 de ellos registrados por el diario). Informe publicado por el diario *Clarín* el 10/04/08.

Apéndice IV

Indicadores sociales de las escuelas/población escolar en casos de violencia escolar grave (muertes)

Caso	Escuela	Referencias población escolar
1- 11-5-74 Disparos contra personal auxiliar y suicidio	-Escuela pública. -Localidad: Bahía Blanca (Buenos Aires).	
2- 29-6-80 Asesinato de un alumno	-Escuela pública. -Localidad: Berisso (CB).	
3- 30-11-89 Asesinato de un alumno	-Escuela pública (técnica). -Localidad: Ituzaingó (CB).	-La escuela se encontraba ubicada en un predio compartido con un Hogar, una Colonia, un Vivero y una Guardería. Por la inseguridad, habían contratado personal de custodia.
4- 22-9-90 Asesinato de un alumno	-Escuela pública de Adolescentes y Adultos. -Localidad: Francisco Solano (CB).	-Los padres de la víctima vivían en una casilla. -La escuela brindaba servicio de comedor.
5- 29-5-92 Asesinato de un director de escuela	-Escuela privada (católica). -Matrícula: 1.700 alumnos. -Localidad: Villa Ortúzar (CABA).	
6- 11-5-94	-Escuela pública. -Localidad: Los Hornos -La Plata.	-El estudiante murió al intentar robar en la escuela. -Desde hacía un tiempo el joven

Muerte de un estudiante		no concurría a la escuela. -Tenía en sus bolsillos una tableta incompleta de Rohypnol (fármaco psicotrópico).
7- 11-5-94 Asesinato de un profesor	-Escuela pública. -Localidad: General Güemes (Salta).	
8- 18-5-94 Suicidio	-Sin datos.	-La alumna recursaba el año por inasistencias. Era la mayor de ocho hermanos. Según algunos testimonios, “tenía muchas responsabilidades en su hogar”.
9- 19-12-94 Asesinato de un joven en un baile escolar	-Escuela pública. -Localidad: Barrio Malvinas-Florencio Varela (CB).	
10- 4-7-97 Asesinato de un alumno	-Localidad: Burzaco (Almirante Brown-CB).	-El agresor era hijo de un Gendarme.
11- 5-12-97 Asesinato de un alumno	-Escuela pública. -Localidad: Barrio San Martín (Ciudad de Córdoba).	-Se sospechaba que el agresor integraba una patota conocida como “las pirañas”.
12- 22-1-00 Asesinato de un alumno	-Escuela pública. -Localidad: Rafael Castillo - La Matanza (CB).	-Nacido en una familia “humilde”, era el menor de ocho hermanos.
13- 5-8-00 Asesinato de un alumno	-Escuela pública. -Localidad: Rafael Calzada - Almirante Brown (CB).	-El agresor, con 19 años, se encontraba en 1° año de polimodal. -Vivía en el barrio San José, el cual, de acuerdo a los informes publicados por el periódico, concentraba la población más

		empobrecida de la zona.
14- 14-10-00 Asesinato de un alumno	-Escuela técnica (sin más datos). -Localidad: Ushuaia (Tierra del Fuego).	
15- 13-12-00 Asesinato de una docente	-Escuela privada (católica). -Localidad: Olavarría (Buenos Aires)	
16- 2000 (sin dato día/mes) Asesinato de un alumno	-Escuela pública, nocturna. -Localidad: Barrio Agua y Energía - La Banda - Santiago del Estero.	-Escuela nocturna donde unos 200 alumnos aprendían oficios como electricidad o plomería. -La escuela estaba ubicada en un barrio periférico de La Banda en el que, durante 2009, se sucedían enfrentamientos muy violentos entre distintas “bandas”. -De acuerdo a los testimonios, en la zona se disputaban el comercio de alcohol, drogas, objetos robados y el control del territorio. -En declaraciones al canal de televisión local, la directora de la escuela señalaba: “A estos chicos de barrios pobres, familias desintegradas y con problemas de adicciones y alcoholismo es muy difícil contener desde la escuela.”
17- 12-4-01 Asesinato de un alumno	-Escuela pública. -Localidad: Barrio Parque Palermo -Mar del Plata (Buenos Aires).	-El colegio fue construido en el barrio porque los chicos de la zona tenían que recorrer algunos kilómetros para llegar a la escuela más cercana. -La víctima tenía once hermanos. -El agresor tenía antecedentes delictivos. -Padres de alumnos sostenían que en el barrio había lugares por los que “no se podía pasar”

		por la inseguridad.
18- 11-3-03 Asesinato de un joven en una escuela	-Escuela pública. -Localidad: Florencio Varela (CB).	-El joven asesinado trabajaba en una panadería. -La escuela había contratado custodia frente a la "ola de robos".
19- 17-12-03 Asesinato de un alumno	-Escuela privada (víctima). -Localidad: Barrio Ferroviario Mitre - Ciudad de Córdoba.	
20- 29-9-04 Asesinato de tres alumnos	-Escuela pública. -Localidad: Carmen de Patagones (Buenos Aires).	-El padre del alumno (agresor) era suboficial de la Prefectura y su madre personal de limpieza. -Carmen de Patagones contaba con una tasa de desempleo del 8,1% y una subocupación del 13,1% (según datos del Indec, 2004). -Cerca de 1.700 personas cobraban Planes Jefes y Jefas y la pobreza alcanzaba el 38%, una de las cifras más elevadas de la provincia.
21- 29-3-08 Asesinato de un alumno	-Escuela pública, nocturna. -Localidad: Villa Gesell (Buenos Aires).	-La víctima había repetido y se había anotado en un bachiller nocturno para poder trabajar. Lo hacía con su padre, encargándose del mantenimiento de cabañas para el turismo.
22- 5-4-08 Asesinato de un alumno	-Escuela pública. -Localidad: Wanda (Misiones).	-La víctima era hijo de un comisario retirado y una directora de escuela. -El padre del agresor era mecánico chapista.
23- 2-8-08 Asesinato de un alumno	-Escuela pública. -Localidad: Río Segundo (Córdoba).	-El alumno herido pasó de una clínica a otra, hasta que lograron que lo atendieran. "De la Cruz Verde, donde no tenían cama"; hasta "la Santa Clara", donde la familia "no tenía los 180 pesos" que le pedían para recibirlo; y de allí hasta Córdoba, a la Clínica Caraffa, donde murió.

24- 9-9-08 Asesinato de un joven en una fiesta estudiantil	-Escuela pública. -Localidad: Barrio Roberto Romero- Tartagal (Salta).	-La escuela se encontraba ubicada en un barrio periférico de la ciudad. -De acuerdo a algunos testimonios, los jóvenes pertenecían a “patotas” rivales.
25- 30-9-08 Asesinato de un alumno	-Escuela pública. -Localidad: Barrio La Catalina -Florencio Varela (CB).	-De acuerdo a sus compañeros, el alumno (agresor) siempre se encontraba armado.
26- 2-9-09 Asesinato de un alumno	-Escuela pública. -Localidad: Barrio El Arco - Benavídez (CB).	-La víctima tenía nueve hermanos. -De acuerdo a la Jefa de la Unidad Sanitaria, en el barrio había problemas vinculados a la delincuencia y las adicciones (al alcohol y al paco).
27- 06-11-09 Suicidio	-Escuela pública. -Localidad: Mariano Moreno -Zapala (Neuquén).	
28- 15-6-10 Suicidios	-Escuela pública. -Localidad: Rosario de la Frontera (Salta).	-La cantidad de desocupados en la localidad ascendía a unos 10 mil habitantes, en una ciudad poblada por 30 mil personas. -Un tercio de la población se albergaba en viviendas de construcción estatal.
29- 4-8-10 Suicidio	-Escuela pública. -Localidad: Barrio Aeroparque - Las Heras (Mendoza).	

Apéndice V

DIAGNÓSTICO SOCIO ECONÓMICO⁵³⁷

Escuela “Sur”

El acceso a la escuela es difícil, por lo que sus docentes cobran ruralidad del 30 por ciento, la estación de tren más cercana, es Don Torcuato, pertenece a la línea del ex ferrocarril Belgrano; existen medios de transportes en colectivo.

En la localidad existen redes de tendido eléctrico y gas natural, que el 80% de la población posee, el resto utiliza gas envasado en garrafa y otros carbón y leña.

Las calles cercanas a la escuela están en buen estado salvo las del barrio, próximas a los asentamientos, que en días de lluvia no permite el acceso.

Las viviendas, en un 60% pertenecen a sus habitantes, siendo de material y muchas, aún sin terminar, no cuentan con los ambientes necesarios y los mobiliarios son escasos e insuficientes.

No existen cloacas y el agua se extrae de pozos, con moto bombeador. El cauce de agua que atraviesa la comunidad (arroyo), es altamente contaminante, siendo un riesgo para la población circundante. El trabajo estable, lo tiene, solo un 30% de la población, el resto subsiste, con la ayuda de recursos que provee el estado y la realización de trabajos eventuales, por lo cual el 70% de los habitantes de la comunidad, tiene necesidades básicas insatisfechas.

Los niños y adultos padecen afecciones respiratorias, siendo esta patología de una alta incidencia.

En la institución escolar y la comunidad, los conflictos están siendo resueltos a través de la mediación utilizando la palabra como forma de expresar los problemas y en la búsqueda de estrategias para mejorar los conflictos vinculares.

Las familias en sus vínculos, son muy inestables.

Hay embarazos adolescentes. Su incidencia va en aumento.

⁵³⁷ Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 2010, s/f.

Existe un alto porcentaje de mujeres jefas de hogar, por lo cual los adolescentes quedan a cargo de hermanos más pequeños, cuando éstas concurren a cumplir con su actividad laboral.

La comunidad tiene problemas en el consumo de sustancias tóxicas, esto afecta a adultos y adolescentes.

El EOE, no cuenta con un lugar asignado para la tarea, pero se han realizado pedidos al director, quien viabilizará todos los recursos para dar respuesta a esta situación.

Listado de fuentes

Capítulo 2

- Asociación de fábricas de Automotores. Anuarios 1974-2010. Disponible en: <http://www.adefa.com.ar/es/estadisticas-anuarios> Última consulta: 04/06/15.
- Dirección de Estadísticas e Información de Salud: *Estadísticas vitales*, Buenos Aires, Ministerio de Salud, varios números (1972 a 2010).
- Dirección General de Empleo: Providencia n° PV-2014-08484364.
- Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones (2011): *Perfil Epidemiológico del Suicidio en Argentina. Algunas aproximaciones*, Buenos Aires, Ministerio de Salud.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos: *Encuesta Permanente de Hogares* (varios años). Disponible en: <http://www.indec.gov.ar/bases-de-datos.asp> Última consulta: 01/07/15.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos: *Anuario Estadístico de la República Argentina*, Buenos Aires, INDEC, varios números (1973-2010).
- Instituto Nacional de Estadística y Censos: *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*, Buenos Aires, INDEC (1970, 1980, 1991, 2001, 2010).
- Instituto Nacional de Estadística y Censos: *Estimación de la Población Urbana Total, Económicamente Activa, Ocupada y Desocupada*, Buenos Aires, INDEC, varios números (1992-2009).
- Instituto Nacional de Estadística y Censos - BCRA (1972): “Salarios Nominales y Reales, Costo de Vida y PBI per Cápita”, en *Veritas*, N° 376, INDEC.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (1993): *Situación y evolución social. Síntesis*, n° 2, Buenos Aires, INDEC.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2001): *Encuesta de condiciones de vida*, Buenos Aires, INDEC. Disponible en: <http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/otia/estadisticas/index.asp> Última consulta: 04-04-15.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2003): “Mapa de Necesidades Básicas Insatisfechas”, en *Revista Informativa del censo 2001*, N° 7, Buenos Aires, INDEC.
- Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), (s/f): *Información Económica Nacional*, disponible en: <http://goo.gl/7pAAHU>. Última consulta: 10/06/15.
- Ministerio de Cultura y Educación - Departamento de Estadística (1974): *Estadísticas de la educación. Establecimientos, alumnos y docentes por dependencia, repartición y jurisdicción. 1964-1973*, Buenos Aires, MCyE.
- Ministerio de Cultura y Educación - Departamento de Estadística (1977): *Estadísticas de la educación. Síntesis. 1973-1977*, Buenos Aires, MCyE.
- Ministerio de Cultura y Educación - Dirección General Red Federal de Información Educativa (1996): *Censo nacional de docentes y establecimientos educativos. '94. Resultados definitivos. Total del país*, Buenos Aires, MCyE.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2003): *Tendencias recientes en la escolarización y la terminalidad del nivel medio de enseñanza*, Buenos Aires, DINIECE.

- Ministerio de Educación – Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2009): *La educación Argentina en Cifras*, Buenos Aires, DINIECE, varios números (2009 a 2012).
- Ministerio de Educación - Departamento de Estadística: *Estadísticas de la educación. Establecimientos, alumnos, docentes*, Buenos Aires, MCyE, varios números (1978 a 1987).
- Ministerio de Educación: *Anuario Estadístico Educativo*, Buenos Aires, MCyE, varios números (1996 a 2010).
- Ministerio de Hacienda de la Ciudad de Buenos Aires: Base de datos estadísticos. Disponible en: <http://goo.gl/pedLKI> Última consulta: 04-01-15.
- Ministerio de Hacienda de la Ciudad de Buenos Aires: *Encuesta Anual de Hogares*, varios relevamientos. Disponible en: <http://goo.gl/SV44Lz> Última consulta: 04-01-15.
- Ministerio de Hacienda de la Ciudad de Buenos Aires: *Coyuntura Económica de la Ciudad de Buenos Aires*, Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Estadísticas y Censos, varios relevamientos. <http://goo.gl/b7qt6Z> Última consulta: 04-01-15.
- Ministerio de Hacienda de la Ciudad de Buenos Aires (2010): *Las estadísticas históricas de la Ciudad de Buenos Aires 1810-2010*, Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Estadísticas y Censos.
- Ministerio de Economía y Finanzas Públicas: “Información general de empleo e ingresos”, en *Información Económica al Día*, varios informes (1982-2002). Disponible en: <http://www.mecon.gov.ar/peconomica/basehome/infoeco.html> Última consulta: 04-01-15.
- Ministerio de Economía y Finanzas Públicas: *Informe Económico Anual*, varios números. Disponible en: <http://www.mecon.gov.ar/peconomica/informe/indice.htm#> Última consulta: 04-01-15.
- Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires: Base de datos estadísticos. Disponible en: <http://www.ec.gba.gov.ar/estadistica/index.htm> Última consulta: 04-01-15.
- Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires: *Anuario Estadístico de la Provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, varios números. Disponible en: <http://www.ec.gba.gov.ar/estadistica/anua.htm> Última consulta: 04-01-15.
- Ministerio de Economía de la Provincia de Buenos Aires - Dirección Provincial de Estadística (2013): *Cambios en la distribución regional de la población de la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Ministerio de Economía.
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social: *Boletín de Estadísticas Laborales*. Disponible en: <http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/bel/index.asp> Última consulta: 04-01-15.
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (2014): “Beneficiarios de planes de empleo. Argentina (2003-2014)”, Secretaría de Empleo-Dirección de Información Estratégica para el Empleo.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1970): *Boletín estadístico de la Ciudad de Buenos Aires*, CABA.

- Policía Federal Argentina - División Estadística: *Estadística comparativa de delitos de jurisdicción de la Policía Federal*, Buenos Aires, PFA, varios números (1970 a 1973).
 - Registro Nacional de Reincidencia y Estadística Criminal: *Estadística criminal*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia, varios números (1969, 1970, 1973, 1974, 1975, 1977, 1980, 1987, 1992).
 - Sistema Nacional de Información Criminal (2002): *Informe Anual de Estadísticas. Año 2002*, Buenos Aires, Dirección Nacional de Política Criminal, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, varios números (2002 a 2008).
- Fuentes secundarias
 - Altieri, D. (2008): “Mortalidad por suicidios en Argentina. Nivel, tendencia y diferenciales”, en *IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población*, Asociación de Estudios de la Población Argentina, Huerta Grande, Córdoba.
 - CEICS (2015): “Indicadores sociales y laborales. Argentina, 1960-2014”, *Informe del Equipo de Investigación Estadística*, Buenos Aires, CECIS.
 - Centro de Estudios para el Desarrollo Económico Metropolitano (2005): *Informe económico n° 61*, Ciudad de Buenos Aires, CEDEM.
 - Cravino, M., del Río, J., Duarte, J. (2008): “Magnitud y crecimiento de las villas y asentamientos en el Área Metropolitana de Buenos Aires en los últimos 25 años”, ponencia presentada en *Encuentro de la Red ULACAV XIV*, Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Buenos Aires.
 - De Luca, R. (2008): *Brutos y Baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)*, Buenos Aires, Ediciones ryr.
 - Donaire, R. y Rosati, G. (2009): “Evolución de la distribución de la población según grupos sociales fundamentales. Argentina. 1960-2001”, en *Documentos de Trabajo*, n° 68, Buenos Aires, PIMSA.
 - Ferreres, O. (2010): *Dos siglos de Economía Argentina 1810-2010*, Buenos Aires, Fundación Norte y Sur.
 - Kabat, M. et. al. (2012): “La flexibilidad en la historia: una mirada de largo plazo de la ofensiva sobre las condiciones de trabajo 1954-2012”, en *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, 5 a 7 de diciembre.
 - Kabat, M. et. al. (2014): “Avances y retrocesos de la flexibilidad laboral en la Argentina. Aportes para una comparación de las trayectorias históricas de distintas ramas de actividad”, en *Revista Mundos do Trabalho*, n° 12, segundo semestre de 2014.
 - Neimann, G. (dir.) (2010): *Estudio sobre la demanda de trabajo en el agro argentino*, Buenos Aires, Cicus.
 - Observatorio de la Deuda Social (2010): *La Deuda Social Argentina frente al Bicentenario*, Buenos Aires, UCA.
 - Pascucci, S. (2007): *Costureras, monjas y anarquistas. Trabajo femenino y lucha de clases en la industria del vestido (Bs. As. 1890-1940)*, Buenos Aires, Ediciones ryr.
 - Pascucci, S. y Kabat, M. (2010): “El trabajo a domicilio como empleo precario. Alcances y límites de la legislación que intentó regularlo en la Argentina”, en *VI Jornadas de sociología de la UNLP*, La Plata, UNLP.

- Rivas, A., Vera, A. y Bezem, P. (2010): *Radiografía de la educación argentina*, Buenos Aires, CIPPEC.
- Vázquez Presedo, V. (1994): *Estadísticas Históricas Argentinas*, Suplemento 1970-1990, Buenos Aires, Academia Nacional de Ciencias Económicas.

Capítulo 3

- Comisión Honoraria de Asesoramiento del Congreso Pedagógico (1987): *Informe sobre posibles reformas del sistema educativo*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior (1957): *Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial (texto ordenado)*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.
- Dirección General de Instrucción Pública. Disposición del 29/03/43.
- Dirección General de Planificación Educativa (1989): *La disciplina escolar. La normativa vigente y su aplicación*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.
- Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior – Sector Didáctica (1981): *Relaciones Humanas en la Escuela*, Circular N° 195/81, DINEMS.
- Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo-Comisión de Hábitos de Estudio y Evaluación (1979): *Documento de apoyo para el docente. Evaluación*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Dirección Nacional de Investigación, Experimentación y Perfeccionamiento Educativo (1980): *Evaluación. Instrumentos de medición. Puntaje y calificación*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Estado Mayor General del Ejército (s/f): *Marxismo y subversión: ámbito educativo*, Argentina. Documento disponible en el Centro Nacional de Información Documental Educativa.
- Ministerio de Cultura y Educación: *Palabras pronunciadas por el Ministro de Cultura y Educación, Profesor Ricardo Bruera, al asumir su cargo*, Buenos Aires, MCyE, 30 de marzo de 1976.
- Ministerio de Cultura y Educación (1977): *Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)*, Buenos Aires, MCyE.
- Ministerio de Cultura y Educación (1977): *Directivas sobre la infiltración subversiva en la enseñanza*, Resolución N° 44, Buenos Aires, MCyE.
- Ministerio de Cultura y Educación (1978): *Normas sobre las características, tratamiento y uso de los símbolos nacionales*, Resolución N° 1.635, Boletín de Comunicaciones N° 61, Buenos Aires, MCyE.
- Ministerio de Cultura y Educación (1981): *Reglamento Orgánico para el nivel medio*, Resolución Ministerial N° 413/81, Buenos Aires, MCyE.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1958): *Reglamento General para Establecimientos de Enseñanza Media (normal y comercial)*, Resolución N° 1.709, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1983): *Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
 - Ministerio de Educación y Justicia (1984): *Disciplina Escolar. Problemática de la disciplina en los establecimientos de enseñanza*, Buenos Aires, MEyJ.
 - Ministerio de Educación y Justicia (1987): *Reglamento para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (oficiales y privados)*, Buenos Aires, Saint Claire Editora.
 - Ministerio de Educación y Justicia (1988): *Informe Final del II Congreso Pedagógico Nacional*, Buenos Aires, MEyJ.
 - Ministerio de Educación y Justicia (1989): *Proyecto de Reglamento General para los establecimientos de nivel medio*, Buenos Aires, MEyJ.
- Legislación:
 - Consejo Nacional de Educación Técnica: Resoluciones N° 903/81, 1.362/81, 1.762/81, 872/82, 1.812/82, 1.815/82, 1.862/82, 1.863/82, 3.078/82.
 - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: Resoluciones N° 1.593/02 y 1.709/09.
 - Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior: Disposición N° 151/65.
 - Dirección Nacional de Enseñanza Media: Circulares N° 16/84, 134/84, 27/85, 102/85, 132/85, 166/85, 206/85, 75/86, 134/86, 208/86, 28/87.
 - Dirección Nacional de Enseñanza Media: Disposición N° 699/78.
 - Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior: Circulares N° 105/79, 108/79, 137/79, 137/80, 196/80, 45/81, 59/81, 72/81, 165/83.
 - Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior: Disposición N° 50/71.
 - Ministerio de Cultura y Educación: Resoluciones N° 41/75, 538/77, 383/77, 190/79, 1.534/79, 225/81, 413/81, 95/82.
 - Ministerio de Cultura y Educación: Ley Federal de Educación N° 24.195/93.
 - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: Resoluciones N° 503/03 y 1.619/04.
 - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
 - Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires: Resolución N° 1.817/76.
 - Ministerio de Educación y Justicia: Decreto N° 898/84.
 - Ministerio de Educación y Justicia: Resoluciones N° 3/84, 9/84, 69/84, 84/84, 539/84, 729/84, 1.054/84, 840/87.
 - Ministerio de Educación y Justicia – Subsecretaría de Conducción Educativa (1984): Circular N° 44.
 - Poder Ejecutivo Nacional: Decreto N° 1.867/76.
 - Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires: Decreto N° 4.182/88.
 - Poder Ejecutivo de la Ciudad de Buenos Aires: Decretos N° 84/97, 1.400/01 y 998/08.
 - Poder Ejecutivo de la Provincia de Tucumán: Ley n° 4.605/76.
 - Poder Legislativo de la Ciudad de Buenos Aires: Ley N° 223/99 y Ordenanzas N° 51.284/96 y 51.870/97.

- Poder Legislativo de la Provincia de Buenos Aires: Ley N° 13.298/05. Ley Provincial de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños.
- Poder Legislativo de la Provincia de Santa Fe: Ley N° 10.416/90.
- Fuentes secundarias
 - Moroni, R. (1997): *Compendio de normativa general para la educación media*, Buenos Aires, Ed. Proveduría Escolar.

Capítulo 4

- Diario Clarín. Período: enero de 1969 a diciembre de 2010. Relevamientos realizados en la Biblioteca Nacional y en la Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires. Legajos solicitados al Programa de Gestión y Preservación de Archivos de la Comisión Provincial por la Memoria. Período: 1969-1998.

Capítulo 5

Ciudad de Buenos Aires

Escuela Normal

- Libro de Actas Generales. Año 1969
- Libros de Reuniones de Personal. Años 1970-1983
- Resoluciones de Rectoría. Años 1963-1985
- Expediente B. G. D. Año 1980
- Expediente P. Año 1984
- Libros de Inspección. Años 1986-2008
- Libros de Asuntos Internos. Años 2000-2010
- Actas de Convivencia. Años 2000-2009

Liceo

- Libros de Reuniones de Personal. Años 1961-1976
- Libros de Reuniones de Personal. Años 1989-1994
- Libros de Reuniones. Dpto. de Lengua y Literatura. Años 1966-2004

- Libros de Reuniones. Dpto. de Filosofía. Años 1966-2003
- Libros de Reuniones. Dpto. de Estética. Años 1975-2004
- Libros de Reuniones. Dpto. de Idioma Extranjero. Años 1967-1998
- Libros de Reuniones. Dpto. Contable. Años 1963-2005
- Libros de Reuniones. Dpto. de Físico-Química. Años 1966-2004
- Libros de Reuniones. Dpto. de Ciencias Biológicas. Años 1965-1998
- Libros de Reuniones. Dpto. de Ciencias Biológicas. Años 1999-2005
- Libros de Reuniones. Dpto. de Matemáticas. Años 1967-2005
- Libros de Reuniones. Dpto. de Materias Codificadas. Años 1976-2004
- Libros de Reuniones. Dpto. de Ciencias Sociales. Años 1990-2004
- Resoluciones de Rectorado. Años 1966-1994
- Libros del Consejo Consultivo. Años 1970-1994
- Libros de Inspectores. Años 1965-2000
- Actas del Consejo de Convivencia. Años 1996-2013

Escuela Técnica

- Libros de Notas internas. Años 1993-2008
- Oficios Judiciales. Años 2002-2007

Capítulo 6

Conurbano Bonaerense

Escuela Normal

- Actas Generales. Años 1969-1982
- Reuniones del Departamento de Ciencias Biológicas. Años 1960-1992
- Reuniones del Departamento de Idiomas. Años 1969-2000
- Reuniones del Departamento de Materias Estéticas. Años 1960-1991
- Reuniones del Departamento de Física y Química. Años 1988-1999
- Reuniones del Departamento de Ciencias Sociales. Años 1962-1992
- Reuniones del Departamento de Educación Física. Años 1983-2001
- Reuniones del Personal Docente y Administrativo. Años 1981-2004
- Actas del Consejo Consultivo. Años 1984-1988
- Reuniones con padres. Años 1995-1997
- Libro de Profesores Tutores. Años 1992-2003
- Cuaderno de Preceptoría. Años 1994-2006

Escuela “Norte” (Malvinas Argentinas)

- Libros de Actas del 3º ciclo. Años 2005-2007
- Actas Generales. Años 2003-2010

Escuela “Sur” (Malvinas Argentinas)

- Libros de Actas del Equipo de Orientación Escolar. Años 2007-2010
- Actas Generales. Años 2009-2010
- Reuniones de Personal. Años 2006/2010
- Legajos del Equipo de Orientación Escolar

Bibliografía

- Abramovay, M. (2005): "Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa-RMIE*, Jul-Sep 2005, Vol. 10, Núm. 26, pp. 833-864.
- Abramovay, M. y Das Graças Rua, M. (2002): *Violencia nas escolas*, Brasilia, Unesco.
- Adaszko, A y Kornblit, A. (2008): "Clima social escolar y violencia entre alumnos", en Míguez, D. (comp.): *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós.
- Alonso, F. (2007): "Nacionalismo y catolicismo en la educación pública santafecina (1976-1083)", en *Prohistoria*, año XI número 11, Rosario, Argentina, primavera 2007, pp. 107-123.
- Alvarez Prieto, N. (2010): "La evolución del régimen de disciplina en el nivel medio de enseñanza. Argentina, Ciudad de Buenos Aires (1943-2010)", en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, nº 5, año 6, Rosario, Laborde Editor.
- Arévalo Luna, E. (2002): "Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes de secundarios del Colegio Claretiano de Trujillo", Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Disponible en: <http://goo.gl/db3f85> Última consulta: 30/06/15.
- Aristóteles (1972): *Moral*, Tomo I, Cap. XIII, "La Gran Moral", Madrid, Espasa-Calpe.
- Basualdo, E. M. (2006): *Estudios de historia económica argentina: desde mediados del siglo XX a la actualidad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1987): *La escuela capitalista en Francia*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Beech, J. y Marchesi, A. (2006): *Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*, Buenos Aires, OEI-Fundación SM.
- Bestani, R., Centeno, A. y Laguzzi, N. (2007): "La prensa como fuente histórica: un patrimonio en peligro", *IV Encuentro Internacional de Historiadores de la Prensa en Iberoamérica 1792-1970*, México, 18 a 20 de abril.
- Bianchi, M., Pomes, A. L. y Velásquez, A. (2008): "Después de la retirada del Estado: transformaciones societales y crisis de la autoridad escolar", en Míguez, D. (comp.): *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós.
- Blaya, C. et. al. (2006): "Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia", en *Revista de Educación*, Nº 339, pp. 293-315. Disponible en: <http://goo.gl/ZmFzus> Última consulta: 20/06/15.
- Bleichmar, S. (2010): *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires, Noveduc.
- Bleichmar, S. (2008): "La construcción de las legalidades como principio educativo", en Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas: *Cátedra abierta. Aportes para pensar la violencia en la escuela. Ciclo de videoconferencias*, Segundo Encuentro, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001): *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. (2009): "Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de las violencias", en Kaplan, C. (dir.): *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Braduel, F. (2002): *Las ambiciones de la Historia*, Barcelona, Crítica.
- Brener, G. y Kaplan, C. (2006): "Violencias, escuela y medios de comunicación", en Kaplan, C.: *Violencias en plural*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Brener, G. (2009): “Violencia y escuela como espectáculo. La relación mediosociedad”, en Kaplan, C.: *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castellani, A. (2009): "Estado, empresas y empresarios. La relación entre intervención económica estatal, difusión de ámbitos privilegiados de acumulación y desempeño de las grandes firmas privadas. Argentina 1966-1989" en Castellani, A.: *Estado, empresa y empresarios: la construcción de ámbitos privilegiados de acumulación entre 1966 y 1989*, Buenos Aires, Prometeo.
- Castorina, J. (2009): “La contribución de la sociología reflexiva de Elias al estudio de las violencias”, en Kaplan, C. y Orce, V. (coords.): *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador*, Buenos Aires, Noveduc.
- Castro, L. y Fernández Conti, E. (2003): "Indisciplina y violencia escolar", Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Castro Santander, A. (2009): *Un corazón descuidado. Sociedad, familia y violencia en la escuela*, Buenos Aires, Ed. Bonum.
- Caudwell, C. (2008): *La agonía de la cultura burguesa*, Buenos Aires, Ediciones ryr.
- Charlot, B. (2002): "A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão", *Interface*, Porto Alegre, Año 4, n° 8, jul/dic, pp. 432-443.
- Coll, C. (1984) "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en *Revista Infancia y Aprendizaje*, Universidad de Barcelona, pp. 119-138.
- Cortes Conde, R. (2005): *La economía argentina en el largo plazo (Siglos XIX y XX)*, Buenos Aires, Edhasa.
- Cusick, P. (1973): *Inside High School*, New York, Holt McDougal.
- Dargoltz, R. (2011): *El Santiagueñazo. Crónica de una pueblada argentina*, Buenos Aires, Ediciones ryr.
- Debarbieux, E. (2002): “Violência nas escolas.: divergências sobre palavras e um desafio político”, en Debarbieux E. y Blaya, C. (orgs): *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*, Brasilia, Unesco.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y. y Tichit, L. (1999): *La Violence en Milieu Scolaire 2. Le Désordre des Choses*, París, ESF.
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (2009): "Clima escolar i prevenció de la violència", en *Educar*, N° 43, pp. 31-41. Disponible en: <http://educar.uab.cat/article/view/120/103>. Última consulta: 20/10/14.
- De Fellippis, I. (2004): *Violencia en la Institución Educativa. Una realidad cotidiana*, Buenos Aires, Espacio editorial.
- De Luca, R. (2008): *Brutos y Baratos. Descentralización y privatización en la educación argentina (1955-2001)*, Buenos Aires, Ediciones ryr.
- De Luca, R. (2011): “Descentralización educativa y acumulación de capital: de la “Revolución Libertadora” a la Ley Federal de Educación”, Tesis de Doctorado en Historia, dirigida por Myriam Southwell, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2011 (sin publicar).
- De Luca, R. y Alvarez Prieto, N. (2012): “La educación media en Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983). Currículum, educación para el trabajo, disciplina y evaluación”, en *Revista Educación y Cultura Contemporánea*, vol. 9, n° 19, Río de Janeiro, Universidade Estácio de Sá.
- De Luca, R. y Alvarez Prieto, N. (2014): “La intervención militar en las escuelas medias y su vinculación con el capital. Un análisis del sistema dual y la disciplina escolar como formación política y moral de la fuerza de trabajo”, en *Revista Trabajo y Sociedad*,

Instituto de Estudios para el Desarrollo Social, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina.

- Desalvo, A. (2014): "La intervención del Estado nacional en la reproducción de la sobrepoblación relativa de Santiago del Estero", en *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, vol. 14, núm. 22.
- Di Napoli, P. y Eyharchet, J. (2013): "Ellos y nosotros. La construcción de imágenes grupales alrededor de la violencia en la educación secundaria", en Kaplan, C. (dir.): *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Domenach, J. (1981): "La violencia", en Domenach *et. al.*: *La violencia y sus causas*, Paris, UNESCO.
- Donaire, R. y Rosati, G. (2009): "Evolución de la distribución de la población según grupos sociales fundamentales. Argentina. 1960-2001", en *Documentos de Trabajo*, n° 68, Buenos Aires, PIMSA.
- Dubet, F. (2003): "Las figuras de la violencia en la escuela", en *Revista Docencia*, N° 19, Colegio de Profesores, Chile, pp. 27-37. Disponible en: <http://goo.gl/rs60UN> Última consulta: 20/06/15.
- Dussel, I. (2005): "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis?", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, N° 27.
- Engels, F. (1975): *Antidühring*, Buenos Aires, Editorial Cartago.
- Engels, F. (1974): *La situación de la clase obrera en Inglaterra*, Buenos Aires, Diáspora.
- Filmus, D. (2003): "Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina", en AA.VV.: *Violência na Escola: América Latina e Caribe*, Brasilia, UNESCO.
- Forquin, J. (1991): "Savoirs scolaires, contraintes, didactiques et enjeux sociaux", *Sociologie et sociétés*, n° 23, pp. 25-39.
- Freud, S. (1970): *El malestar en la cultura*, Madrid, Alianza.
- Freud, S. (2004): "De guerra y de muerte", en *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Fundación Poder Ciudadano (1998): *Violencia escolar en Argentina*, Programa de Seguridad Ciudadana, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <http://goo.gl/MNgjOh>. Última consulta: 20/9/14.
- Gallo, P. (2008): "“De cuando las maestras eran bravas”: un apunte sobre la violencia en las escuelas", en Míguez D. (comp.): *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós.
- Gallo, P. (2011): *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*, Buenos Aires, Libros de la Araucaria.
- García, S. (2009): "La experiencia emocional de los estudiantes secundarios. Exploraciones en torno a las violencias, el miedo y la inseguridad en la escuela", en Kaplan, C. (dir.): *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- García, S. (2010): "Violencias, incivildades y miedos en el ámbito educativo. Un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria", Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa, Buenos Aires, Universidad de San Andrés. Disponible en: <http://goo.gl/6WRDC5> Última consulta: 20/06/15.

- García, S. y Peón, J. (2013): “La emoción de vergüenza en la escuela desde el punto de vista de los estudiantes. Sentidos, regulación y gobierno”, en Kaplan, C. (dir.): *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gimeno Sacristán, J. (2011): *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*, Madrid, Morata.
- Gramsci, A. (1981): *Cuadernos de la cárcel*, Tomo 5, Cuaderno 13, México, Universidad Autónoma de Puebla.
- Hegel, G. (1965): *Ciencia de la lógica*, Vol. I, Libro II, Buenos Aires, Librería Hachette S.A.
- Heller, A. (1980): *Instinto, agresividad y carácter*, Barcelona, Península.
- Iñigo Carrera, N. (1996): “Situación de los grupos sociales fundamentales en la Argentina”, en Revista *Razón y Revolución*, n° 2, Buenos Aires, Ediciones ryr. Disponible en: <http://goo.gl/hzn5b7> Última consulta: 04/07/15.
- Jackman, M. (2002): “Violence in Social Life”, in *Annual Review of Sociology*, n° 28, pp. 387-415.
- Kabat, M. (2007): “Secundario completo. Las demandas actuales del capital en materia educativa”, en Sartelli, E.: *Contra la cultura del trabajo*, Buenos Aires, Ediciones ryr.
- Kabat, M. (2009): “La sobrepoblación relativa. El aspecto menos conocido de la concepción marxista de la clase obrera”, en *Anuario CEICS*, Buenos Aires, Ediciones ryr.
- Kabat, M. (2014): “From structural breakage to political reintegration of the working class: Relative surplus population layers in Argentina and their involvement in the piquetero movement”, *Capital & Class*, vol. 38, n° 2.
- Kaplan, C. (dir.) (2006): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (dir.) (2009): *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (dir.) (2013): *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2013): “El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana”, en Kaplan, C. (dir.) *op. cit.*
- Kornblit, A. (coord.) (2008): *Violencia escolar y climas sociales*, Buenos Aires, Biblos.
- Kornblit, A., Adaszco, D. y Di Leo, P. (2008): "Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible", en Kornblit, A. (coord.), *op. cit.*
- Kornblihtt, J., Seiffer, T., Villanova, N. y Cominiello, S. (2014): “La persistente caída del salario real argentino (1975 a la actualidad)”, en *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario*, n° 1523. Disponible en: <http://goo.gl/dkr510> Última consulta: 04/07/15.
- Krtalic, M. y Hasenay, D. (2012): "Los periódicos como una fuente de información científica en las ciencias sociales y las humanidades: un caso de estudio de la Facultad de Filosofía, Universidad de Osijek, Croacia", World Librari and Information Congress: 78 IFLA General Conference and Assembly. Disponible en: <http://goo.gl/Tditrx> Última consulta: 01/10/14.
- Lavena, C. (2002): “¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia escolar en la Argentina”, Tesis de Maestría en Educación N° 1, Universidad de San Andrés.
- Lionetti, L. y Varela, P. (2008): “Las instituciones escolares: escenarios de conflictos, crisis de autoridad y transgresión a la norma (1882-1940)”, en Míguez, D.: *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós.

- Litichever, L. *et al.* (2007): "Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media", en *Revista Última Década*, N° 28, CIDPA, Valparaíso.
- Maldonado, M. (2005): "Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media argentina", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, N° 26, jul-sept, Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas, México.
- Manheim, K. (1970): "La educación como técnica social", en Preira, L. y Foracchi, M.: *Educación y Sociedad. Ensayos sobre sociología de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Marín, J. C. (1996): *Argentina 1973-1976. La democracia esa superstición y Los hechos armados*, Buenos Aires, La Rosa Blindada/PICASO.
- Martignoni, L. (2013): *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*, Buenos Aires, La Colmena.
- Marx, K. (1989): *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, México DF, Siglo XXI.
- Marx, K. (2004): *El Capital*, Buenos Aires, Siglo XXI, Tomo I, Vol. 3, Caps. XXIII y XXIV.
- McLaren, P. (2012): *La pedagogía crítica revolucionaria*, Buenos Aires, Herramienta.
- McLaren, P. (2005): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI.
- Meirieu, P. (2008): "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza", en Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas: *Cátedra Abierta. Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Ciclo de Videokonferencias*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Míguez D. (comp.) (2008): *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós.
- Míguez, D. y Tisnes, A. (2008): "Midiendo la violencia en las escuelas argentinas", en Míguez D., *op. cit.*
- Mutchinick, A. (2009): "La confianza hacia la escuela. Un análisis sobre las vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar", en Kaplan, C. (dir.), *op. cit.*
- Mutchinick, A. y Silva, V. (2013): "Las relaciones de humillación y la construcción de la autoestima escolar. La mirada de los jóvenes estudiantes sobre los sentimientos de superioridad e inferioridad", en Kaplan, C., *op. cit.*
- Narodowski, M. (1993): *Especulación y castigo en la escuela secundaria*, UNICEN, Tandil.
- Noel, G. (2008): "La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares", en Míguez D. *op. cit.*
- Osorio, F. (2006): *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*, Buenos Aires, Noveduc.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008): *La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2010): *La violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2013): *Sobre la violencia en las escuelas. Desde la mirada de los alumnos*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Oviedo de Benosa, S. (2004): *La representación social del conflicto: una significación social imaginaria en una escuela primaria*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Paulín, H. (2001): “Disciplinamiento y Escuela Media: Un análisis de la experiencia de los Consejos de Convivencia”, Tesis de Maestría en Cs. Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC, Córdoba.
- Pedro, D., coord. (2004): *Estudio sobre situaciones de violencia, acoso y victimización en el ámbito escolar de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires durante 2002. Informe preliminar*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación.
- Postic, M. (1982): *La relación educativa*, España, Narcea.
- Previtali, M. (2008): “Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba”, en Míguez D., *op. cit.*
- Rapoport, M. (2005): *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*, Buenos Aires, Emecé.
- Riches, D. (1986): “The Phenomenon of Violence”, en Riches, D. (comp.), in *The Anthropology of Violence*, London, Basil and Blackwell.
- Rivas, F. (2012): “La prensa escrita como documento histórico: cuidado, prevenciones y consideraciones”, en Araya, R. *et. al.: Analizando los medios y la comunicación: teoría y métodos*, Chile, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Rodríguez, L. (2009): “El calendario escolar y las celebraciones en la provincia de Buenos Aires durante la última dictadura militar”, en *Memoria Académica*, Clío y Asociados. Disponible en: <http://goo.gl/2MXGN1> Última consulta: 21/06/15.
- Rodríguez Cybulski, V. (2014): “Las condiciones de compra-venta de la fuerza de trabajo en América Latina bajo gobiernos “progresistas”, en *Razón y Revolución*, N° 27, Buenos Aires, Ediciones ryr.
- Ruggiero, M. (2009): *Por qué se pelean los chicos en la escuela: cómo se desencadenan los conflictos*, Buenos Aires, Noveduc.
- Saez, V., Aducci, N. y Urquiza, S. (2013): “Cuando la escuela es noticia en los diarios. La criminalización mediática”, en Kaplan C., *op. cit.*
- Sánchez, M. (2007): “La mirada de los docentes y alumnos sobre la violencia en la escuela”, en Averbuj, G. *et al.: Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*, Buenos Aires, Aique.
- Sartelli, E. (1996): “Celeste, blanco y rojo. Democracia, nacionalismo y clase obrera en la crisis hegemónica (1912-1922)”, en *Revista Razón y Revolución*, Buenos Aires, Ediciones ryr.
- Sartelli, E. (2007): *La plaza es nuestra. El Argentinazo a la luz de la lucha de la clase obrera en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Ediciones ryr.
- Sartelli, E. (dir.) (2008): *Patrones en la ruta. El conflicto agrario y los enfrentamientos en el seno de la burguesía, marzo –junio de 2008*, Buenos Aires, Ediciones ryr.
- Sartelli, E. (2009): “La rebelión mundial de la población sobrante. Proletarización, “globalización” y lucha de clases en el siglo XXI”, en *Revista Razón y Revolución*, Buenos Aires, Ediciones ryr.
- Sartelli, E. y Kabat, M. (2009): “Las transformaciones recientes del proceso de trabajo en el agro argentino y los cambios concomitantes en las relaciones laborales”, en *Revista História na Fronteira*, vol. 02, Foz do Iguaçu/Brasil, Editora Uniamérica.

- Signorelli, S. (2002): *Educación en crisis. Una propuesta para la no violencia*, Buenos Aires, Fundación CAPAC.
- Sileoni, A. (2008): “Prólogo”, en *Cátedra Abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.
- Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- Sús, M. (2005): "Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 27, vol. X.
- Tenti Fanfani, E. (1999): *Más allá de las amonestaciones*, Buenos Aires, Cuadernos del UNICEF.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- Ubieto, J. (2011): “Violencias escolares”, en Goldenberg, M. (comp.): *Violencias en las escuelas*, Buenos Aires, Grama.
- Villanova, N. (2013): “Del "cirujeo" al "cartoneo". Cambios en los procesos de trabajo, condiciones laborales y estructura de la clase obrera: Ciudad de Buenos Aires, 1989-2012”, Tesis Doctoral en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Villanova, N., Viñas, N., Audisio, N. y Ram, S. (2014): “Problemática de la vivienda: evolución de la crisis y conflictos en Capital Federal y GBA”, en *IV Jornadas de Investigación y Debate del CEICS*, Facultad de Filosofía y Letras-CEICS, 5 a 7 de junio de 2014.
- Villaseñor Rodríguez, I. (1998): "Los instrumentos para la recuperación de la información: las fuentes", en Torres Ramírez, I. (coord.): *Las fuentes de información: estudios teórico-prácticos*, Madrid, Síntesis.
- Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.