

EL PODER Y LA AUTORIDAD EN LA ESCUELA: PRÁCTICAS, REPRESENTACIONES Y DISCURSOS (SIGLOS XIX Y XX)

Paola GALLO (IEHS/CONICET/ UNCPBA) agallo544@yahoo.com.ar

Lucía LIONETTI (IEHS/UNCPBA) lucialionetti@ciudad.com.ar

Gabriel NOEL (FLACSO/UNCPBA/UNSAM) gdnobel@gmail.com

Las últimas décadas del siglo XX han sido testigos de profundos cambios económicos, políticos, sociales y culturales, en consonancia con ellos, de profundas transformaciones en las prácticas y las relaciones sociales. Las ciencias sociales han analizado estas transformaciones en términos del pasaje a un nuevo tipo de sociedad y a una reestructuración de las relaciones sociales en tanto y en cuanto, la rapidez y profundidad de estos cambios, afectarían de forma irreversible los marcos tradicionales que contenían y regulaban las interacciones sociales y la vida cotidiana de los sujetos.

Si para algunos autores este proceso se asocia a nuevas posibilidades de emancipación de la 'agencia', en el marco de una sociedad que 'libera' a los sujetos de las estructuras sociales y normativas, arrojándolos a una sociedad de riesgo (Giddens 1995, Beck 1996), en otros, se enfatizan los aspectos más desestructurantes de dicha transformación, entendidos por estos autores en términos de individualización y vulnerabilidad (Castel 1996, Rosanvallón 1997; Sennett 2000). Para estos últimos, el fin del Estado de Bienestar y la disolución de la sociedad salarial habrían traído aparejada una crisis de las instituciones tradicionales – familia, escuela, trabajo – dando lugar a un estado de anomia en la sociedad.

Es esta relación entre disolución de la sociedad salarial, crisis de las instituciones tradicionales y estado de anomia (o desregulación) la que ha primado en la mayoría de los análisis realizados para el caso de la sociedad argentina. La sociología y la antropología, han centrado sus trabajos en la emergencia de nuevas formas de sociabilidad relacionadas con la violencia, en circunstancias en donde los tradicionales mecanismos de socialización y disciplinamiento – contenidos y transmitidos por esas instituciones tradicionales – se encuentran debilitados, mostrándose ineficaces a la hora de regular y

orientar la práctica y las relaciones sociales (Kessler 2002, Duschatzki y Corea 2002).

Para estos autores, esta situación plantea serios desafíos a instituciones que, como la escuela, habrían funcionado de modo relativamente predecible durante un período más o menos prolongado. Aquí es donde se cuelan, entonces, discursos, análisis e investigaciones atravesados por una idea de crisis, uno de cuyos aspectos más salientes o visibles estaría representado por una “crisis de la autoridad docente” o “escolar”.

Es en este contexto y, más específicamente, en torno a la problemática de la autoridad escolar, se inserta nuestro proyecto de investigación en el que se recupera el proceso de conformación de una concepción de la autoridad construida a fines del siglo XIX – en clara consonancia con la construcción del Estado nación – para determinar hasta qué punto, y si así fuera, se hacen evidentes sus signos de debilitamiento y crisis a fines del siglo XX y comienzos del XXI.

Esto obliga a revisar aquellos análisis que, aún cuando mencionan a la autoridad – ya sea para dar cuenta de su presencia, de su ausencia o de sus modalidades– raramente trascienden lo meramente declarativo en su explicación denotando una ausencia relativa de investigaciones que den cuenta de las formas específicas que asume –o de su crisis– en la cotidianeidad de las escuelas.

En este sentido, la presente ponencia constituye una versión preliminar de un proyecto conjunto de investigación que puede ser definido como una historia de las relaciones de autoridad en las escuelas. El mismo tiene por objetivo reconstruir las diferentes formas que ha asumido la autoridad escolar, y las relaciones que dieron lugar a esas formas, buscando captar continuidades y discontinuidades desde fines del siglo XIX a principios del siglo XXI.

La autoridad escolar como problema: definiciones conceptuales y metodológicas

Como lo señalaron Bourdieu y Passeron (1979), la existencia de una autoridad reconocida es condición necesaria para que la institución escolar pueda cumplir con los objetivos que se propone a través de los medios de los

que dispone. Como sostienen *“para que la acción pedagógica alcance sus objetivos, esa relación tiene que estar dotada de una cualidad particular: tiene que ser una relación de autoridad”* (Tenti Fanfani 2004: 96). Si bien dejaron en claro que la “relación asimétrica” y la “relación de autoridad” no deben entenderse como sinónimos, suele suceder que algunas lecturas den por sentado que toda relación asimétrica deviene automáticamente en una relación de autoridad efectiva. A esto suele sumársele un segundo deslizamiento que confunde “condición necesaria” con “carácter necesario de la condición” de modo tal que el paralogismo contribuye, sumado a lo anterior, a dar por sentada la existencia y la efectividad de la autoridad pedagógica.

Oportunamente Weber había señalado que la relación de autoridad siempre requiere de algún grado de consentimiento – implícito o explícito – por parte de los partícipes en la misma o, dicho ligeramente distinto, de alguna clase de **legitimidad** (Weber 1996: 25ss). De tal modo, entendía la autoridad como una **relación** – tan asimétrica como se quiera – y que, en tanto tal, es una **co-construcción** de todos los actores implicados en la misma. Admitido esto, se vuelve imposible entender la autoridad como una imposición unilateral y automáticamente efectiva de una instancia dominante sobre una subordinada. Si la dominación es para Weber *“la posibilidad de encontrar obediencia a un mandato determinado contenido entre personas dadas”*, esta probabilidad implica tanto a quien “manda” como a quien se espera que “obedezca”.

Si la autoridad es, entonces, una co-construcción de los actores implicados en una relación la misma, varía históricamente en virtud de qué se consideren en uno u otro momento criterios persuasivos sobre la base de los cuales establecerla. En nuestro trabajo se busca abordar ese proceso de construcción de las relaciones de autoridad al interior del sistema público de enseñanza, en tres períodos sucesivos que abarcan desde los inicios de la gestación de ese modelo educativo hasta el presente, intentando poner de relieve tanto las continuidades como las discontinuidades en los tres momentos que elegimos analizar (*cf. Infra*). Para ello intentaremos reconstruir estas relaciones a partir de las expectativas y supuestos recíprocos de las diferentes clases de actores que conforman la comunidad escolar (docentes, directivos, alumnos y padres), así como las formas de autoridad que sobre ellas se

construyen, buscando ver de que manera éstas se han vinculado con modelos y formas de autoridad propuestos desde el Estado.

A partir de lo expuesto es posible revisar algunas concepciones de la tradición analítica de la Historia de la Educación en la Argentina que consideran la presencia del Estado en el sistema educativo de manera vertical y mecánica y que, por derivación, configurarían la autoridad en la escuela. De allí que, tanto la autoridad como el poder, parecen resultar de un *“eficaz circuito de imposición ideológica”* (Tedesco 1993) realizado desde el Estado. Así, las cuestiones en torno al poder y la autoridad son sólo analizadas cuando este circuito entra en crisis. De allí que este supuesto lleva a preguntarse: hasta dónde es posible inferir de los reglamentos, órdenes, leyes y decretos, las prácticas de los agentes del sistema educativo – entre ellas las prácticas que dan cuenta de la autoridad –. O, mejor aún, cuál es la relación entre aquellos y éstas.

Como se puede advertir, ni la dinámica de funcionamiento de la institución escolar, ni la red de relaciones interpersonales, ni la cotidianeidad o la experiencia de los sujetos, ni la relación entre los dispositivos normativos y la capacidad de agencia de los actores están presentes en esos estudios. Llega a deslizarse la idea que la institución escolar obedece, sin más, a los diferentes proyectos políticos.

Si partimos de una postura en la cual el poder y la autoridad son productos complejos y variables de un entramado de relaciones asimétricas y recíprocas (Elías 2000), debemos abordarlo a partir de la cotidianeidad de los sujetos, lo cual implica bajar la mirada para atender a los actores y sus experiencias para superar la noción de un disciplinamiento unilateral y a tender al cambio, la transformación, el conflicto y los equilibrios inciertos.

En ese sentido, trabajos recientes han realizado un abordaje micropolítico de la escuela (Gvirtz 2000). Aquí, lo cotidiano entra en el campo de análisis pero no como una dimensión única, sino como un elemento más en relación con los aspectos más generales y amplios. De tal modo, abren el camino para pensar en las complejas relaciones entre prácticas y representaciones escolares, y las políticas educativas implementadas desde el Estado. Ahora bien, el análisis de lo cotidiano puede iluminar acerca de la

construcción cotidiana de la autoridad en la escuela pero no se plantea cómo esta cambia y se transforma en el tiempo.

Aquí es donde pueden introducirse algunas de las preguntas que nos interesan abordar: ¿cómo se conforman las relaciones de autoridad en las escuelas? ¿sobre que bases? ¿cuándo y cómo entran en crisis esas relaciones y por qué? –, para a partir de allí, interrogarnos sobre si es posible – y hasta dónde – hablar de un fenómeno de “disolución de la autoridad” en la sociedad argentina de fines del siglo XX y principios del siglo XXI.

A los fines de intentar dar respuesta a estos interrogantes pondremos en relación dos reconstrucciones históricas con un análisis etnográfico reciente. La idea no es suponer una continuidad pacífica entre los mismos, ni una comparabilidad transparente y no problemática, sino utilizar los tres análisis en un juego de indagación recíproca que permita entender como funciona – o más bien **cuándo** funciona y **cuándo no**, y **por qué** – la autoridad en el marco de la institución escolar en tres períodos bien delimitados.

Este diálogo entre disciplinas diferentes pero afines, como la historia y la antropología (Geertz 1987), es posible a partir de una problemática compartida que nos permite aproximarnos a la reconstrucción de las diferentes formas que ha asumido la autoridad escolar, y las relaciones que dieron lugar a esas formas entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Nuestra aproximación supone centrar simultáneamente la mirada en dos dimensiones: **i)** los aspectos “macro”, estos es, las normas, las políticas educativas, los modelos y proyectos propuestos desde el Estado y, **ii)** los aspectos “micro”, es decir, las formas en que dentro de una institución como la escuela se proponen, perciben, construyen y transforman las relaciones de autoridad a partir de las prácticas y representaciones de los actores. A partir del análisis de los registros documentales institucionales es posible matizar las posturas taxativas sobre la dominación. Como afirma oportunamente Roger Chartier, será oportuno atender “la distancia que existe entre los mecanismos que apuntan a controlar y someter y, por otro lado, las resistencias o insumisiones de aquellos – y aquellas – que son su objetivo” (Chartier 1996: 8)

Aún cuando nuestro mayor énfasis esté puesto en los significados y las representaciones, los supuestos y las expectativas recíprocas de los actores, no ignoramos que estos actores están insertos en marcos más amplios, que

son el producto sociales e históricos, y que actúan – con tantas mediaciones como se quieran – en relación con estructuras complejas. Resulta aquí pertinente el concepto de “estructura de sentir” de Raymond Williams y explorado por George Marcus y Michel Fischer (1986), concepto que hace referencia a un ámbito de la vida humana en el cual se expresan y articulan las componentes tanto estructurales como subjetivos de la vida social.

Atendiendo estas consideraciones, el análisis se centra en tres momentos del sistema educativo y la institución escolar: **i)** la etapa de conformación y consolidación del sistema público elemental; **ii)** la crisis y ruptura de este modelo de autoridad escolar y social propuesto en la etapa inicial (1945-1983) y; **iii)** la emergencia de nuevos desafíos a la construcción de autoridad como consecuencia de los procesos sociales de la última década del siglo XX y los primeros años del siglo XXI (1989-2003).

Como advertirá el lector, al asumir como problemática, plural y variable la relación entre normas y prácticas (incluyendo discursos) buscamos proceder a una indagación empírica antes que de darla por supuesta. Como lo expresó Malinowski: *“el verdadero problema no es estudiar la manera cómo la vida humana se somete a las reglas – pues no se somete –: el verdadero problema es cómo las reglas se adaptan a la vida”* (1926).

Atendiendo a estas consideraciones conceptuales y metodológicas intentaremos ofrecer una respuesta – así sea preliminar – a la omnipresente pregunta por la “crisis de autoridad” en la escuela pública contemporánea. Pero para ello es necesario trasladarse en el tiempo, indagar sobre las continuidades y rupturas.

La conformación del sistema público de enseñanza y la tradición normalista^(*)

^(*) Lucía Lionetti

Nuestro recorrido histórico comienza desde que se conformó la tradición de la educación pública en Argentina y, junto con ello, las políticas de formación del magisterio con su pretendida intención de sustentar un principio de autoridad docente dentro de la institución escolar. Como ha sido dicho, el objetivo central de aquella monumental ideada por los actores estatales fue el de “educar al soberano” mediante un proyecto de *socialización política* (Tedesco, 1993). Tal como se suponía, sobre la base de una estudiada selección de contenidos, procedimientos y estrategias de enseñanza cristalizaría el orden político y social como condición insoslayable para garantizar la estabilidad de la república. Como se afirmaba, el pasaje por la escuela convertiría a los niños en futuros buenos jefes de familia, buenos trabajadores, en definitiva, buenos ciudadanos. La honra, la honestidad, la modestia, el cumplimiento de las obligaciones familiares, el respeto a las leyes y las autoridades, el amor a la patria, devinieron en un abanico de valores, modales, gestos y actitudes que expresaba la moralidad de costumbres, requisito indispensable para alcanzar la condición de ciudadano.

Ahora bien, ese discurso educativo, con sus tensiones, acuerdos y disonancias, fue menos monocorde de lo que ha sido presentado en tanto se disputó un modelo de ciudadanía, al tiempo que fue revisado toda vez que se constataron consecuencias no deseadas de aquellas políticas. Pero si este es un tema que nos excede a la presente ponencia un aspecto a plantear es que, desde el mismo momento en que se dio forma a ese proyecto político, se pensó en conformar un sistema sustentado en un principio de autoridad para conseguir la eficacia de aquellas políticas de estado. Esto que ha supuesto el verticalismo y centralismo del sistema estatista de educación (Puiggrós, 1990) depositó en el normalismo la piedra angular sobre la que se garantizaría la eficacia de su imposición. La formación de los maestros y maestras en la institución normalista los capacitaba técnica y moralmente para alcanzar la condición de profesionales de la educación. Ese capital técnico se lo estimó como indispensable para que el llamado “ejército de los tiempos de paz” consiguiera la respetabilidad ante la comunidad, al mismo tiempo, que lo preparaba para transmitir con eficacia ese proyecto de homogenización cultural.

Los estudios que reconstruyeron esas políticas de capacitación del magisterio consideran a estos profesionales como un cuerpo de “intelectuales vigilados” (Van del Horst, 1999). Tal como puede advertirse, estos trabajos son subsidiarios de los enfoques de tipo funcionalista. Recuperan la visión durkheimiana para estudiar los mecanismos de cohesión social y de legitimación de una jerarquización social (Filmus, 1999: 124). Desde un tratamiento un tanto monocromático, se basan en Bourdieu y la perspectiva foucaultiana (Varela-Alvarez Uria, 1991) de constitución de los cuerpos disciplinados para analizar las formas cotidianas de la vida escolar a través de las cuales el trabajo pedagógico inscribe en los cuerpos de los alumnos las convenciones culturales dominantes reproduciendo en el orden escolar, el orden social. Al resaltar la dimensión estática de la institucionalidad, no han mostrado la complejidad propia de las relaciones de poder al interior de las instituciones normalistas.

Ahora bien, más allá de una primer mirada de esa prescriptiva es posible reconstruir, con las limitaciones propias que las fuentes imponen, la cotidianidad de la institución. Así nos podemos aproximar a ese entramado de relaciones que configuraron la autoridad a su interior. Tal como se ha podido comprobar, en aquellas instituciones si bien se formaron a los individuos dentro de un sistema simbólico, por otro lado, fueron conformadas y construidas por sujetos activos que, desde sus biografías personales y diferentes posiciones frente al poder, sostenían relaciones sociales tanto intelectuales como emocionales, que convirtieron a ese sistema simbólico en una instancia de disputa por la apropiación de los significados a través de los cuales se definía la realidad (Sewell, 1999; Rosaldo, 1991; Roseberry, 1989).

Al analizar su “pulso” es posible aproximarse a cuestiones centrales como la red de relaciones interpersonales, la cotidianeidad, la experiencia de los sujetos, la relación entre los dispositivos normativos y la capacidad de agencia de los actores. En esa taxonomía de funcionamiento de la que se valieron los agentes pudieron negociar y desplazarse al interior de ese mundo social (Douglas, 1996). Efectivamente, en los intersticios entre la norma y la práctica existió un margen de maniobras más allá de la sanción (Revel, 1999).

Los propios archivos dan muestras de ese margen que existió entre la disposición del control previsto por las autoridades educativas, y aquellos a los que se pretendió controlar. Por allí se generaron los conflictos recurrentes dentro de una institución que fue capaz de captar todos los aspectos de la vida de la social de la cual participaba. Las situaciones en las que los maestros y maestras desafiaron las normas quedando involucrados en situaciones conflictivas, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, fueron consideradas como expresiones de desorden. Ese quiebre del orden generado por los actos de indisciplina tuvieron que ver con desinteligencias cotidianas al interior de las instituciones y, en muchos casos, con cuestiones políticas en las que quedaron involucrados algunos miembros del magisterio. Esos actos de transgresión a la norma tomaron estado público y las autoridades mostraron una sensibilidad particular por restablecer esa dimensión estructural del orden prescripto para el sistema educativo.

Toda vez que se transgredió el orden se habló de la ausencia de armonía dentro de la institución. Ahora bien, al recuperar las voces de los involucrados en los conflictos se advierte que se hacía referencia al desorden cuando entraban en crisis los sistemas de expectativas recíprocas que regulaban las relaciones entre los sujetos. En ese sentido, el quiebre del orden esperado fue más frecuente deseado. No fueron simples actos de indisciplina. Los casos más representativos, de los muchos encontrados, dejan en claro no sólo el desafío a la autoridad al cuestionarse la capacidad de los directivos sino también esa red de relaciones de las que eran partícipes los normalistas que trasvasaban las puertas de la institución para prolongarse a la comunidad.

A pesar de los informes de los directivos que hacían referencia al “orden y disciplina” dentro de los establecimientos, la armonía proclamada parece haber estado en serios riesgos más de una vez. Si bien fueron reiterados los conflictos en los que quedaron involucrados el personal docente y los directivos –tal como se da cuenta en la prensa nacional, local y provincial, en los informes de inspectores y los archivos escolares-, los que alcanzaron mayor tenor fueron aquellos protagonizados por los alumnos maestros que generaban la inmediata intervención de la superioridad como medida correctiva. A modo de ejemplo de

los frecuentes casos encontrados, se puede citar la situación que se vivió en la Escuela Normal de Tandil –sudeste de la provincia de Buenos Aires- que alcanzó tal gravedad que debió intervenir la fuerza pública con el propósito de “disuadir” las manifestaciones violentas de los alumnos hacia los directivos o el personal docente (Libro Copiador, 1° de junio de 1916, folio 36). De allí que puede comprenderse la recurrencia de los testimonios que hablaban de la “inclinación a la indisciplina de los jóvenes alumnos en la Argentina” (El Monitor, Año XXXIII, Tomo V, p. 47).

Pero lo más revelador que muestran las fuentes consultadas es que, la mayoría de las denuncias sobre ese supuesto quiebre del orden se vinculaba a la estrecha conexión que existió entre el magisterio y la política. Como sabemos, la creación de las Escuelas Normales provinciales, y el nombramiento de sus graduados y graduadas en las escuelas primarias, en la mayoría de los casos, fue el resultado de una red clientelar gestada por la dirigencia nacional en su batalla por imponer el modelo de educación pública. Con el paso del tiempo, la producción del poder social que consiguieron los propios agentes del campo educativo, en las comunidades en las que desempeñaron sus tareas, hizo posible su activa participación en cuestiones de índole política. En ese contexto político, en el que convivía la hibridación entre imaginarios y prácticas antiguas y modernas se convirtieron en miembros destacados de la sociedad civil contribuyendo a la conformación y complejización de la esfera pública y de la cultura política de aquellos tiempos.

Si bien han sido considerados como actores subalternos, en tanto difusores de las políticas educativas diseñadas por el Estado con la que se buscó construir un orden social hegemónico, de hecho el magisterio, valiéndose de su capital simbólico, y como miembros de una burocracia de nuevo cuño, participó de redes clientelares dejando huellas de sus batallas políticas en la comunidad. Esas acciones fueron consideradas como “una falta grave a la investidura de la misión docente” (El Monitor, Año XXIII, Tomo VII, 1894: 354). Faltas graves que llevó a los directivos a solicitar la urgente intervención de autoridades nacionales para evitar “la desmoralización del establecimiento y que ponen de manifiesto la urgente necesidad de que el

ministerio de instrucción pública adopte medidas serias y enérgicas” (La Nación: 7/12/1895).

Bien puede suponerse que esos hechos eran casos aislados, sin embargo, su recurrencia se hace más que evidente a partir del tratamiento de los archivos de las propias instituciones. Esos incidentes que involucraban a directivos, profesores y alumnos aparecen con cierta frecuencia, en este caso, en los registros de la Escuela Normal de Tandil. En una de esas oportunidades, el director volvió a recordar al cuerpo de profesores la normativa vigente en la que se recordaba que estaba prohibido a los profesores *“Inmiscuirse en política activa y formando parte de comités redactando diarios que la fomenten”* (Libro Copiador: N° 1, 28 de abril 1915: folio 383).

Si bien no hay una presentación exhaustiva, por una cuestión de economía de espacios, de los innumerables conflictos entre directivos y el personal docente, entre docentes y alumnos y entre los miembros del magisterio y la comunidad, lo que se pretendió hacer fue una primer aproximación a una cuestión que ha sido soslayada en tratamientos anteriores. De todos modos lo más significativo de aquellas situaciones es que tempranamente se habló de crisis de la escuela y, por derivación, de la autoridad. Estaba en crisis el orden social y, con ello, aquella escuela que no había conseguido imponerlo. Y aún más, la autoridad en todas sus formas, la del padre, la de las instituciones estatales y la escuela, en particular, aparecía trastocada por la dinámica de la realidad social. En gran medida, las situaciones conflictivas generadas al interior de las instituciones normalistas fueron estimadas, en aquel momento, como una demostración de aquello que se denunciaba. La percepción de que la autoridad escolar estaba en crisis se hizo presente desde el mismo momento en que se conformó el sistema público de enseñanza.

De cómo se construye la autoridad. Representaciones, prácticas y discursos en escuelas primarias de Tandil (1945-1983)^()**

Atendiendo a los intereses que guían la propuesta aquí presentada es que en ella se inserta mi trabajo de investigación, realizado como parte de mi proyecto de tesis doctoral.

Este último intenta realizar una historia de las relaciones de poder y autoridad en la escuela primaria entre 1954 y 1983 – en el marco de desarrollo, consolidación y declive de aquellos discursos y prácticas simbólicas que buscaron crear un nuevo orden en torno al papel del Estado en tanto elemento de integración y articulación –, buscando ver las diferentes formas que asumió la autoridad escolar, y las relaciones que dieron lugar a esas formas. Para ello, el análisis se centra en los diferentes modelos de autoridad escolar tratando de visualizar los rasgos de permanencia, continuidad y ruptura entre éstos y con respecto a aquellos modelos de autoridad social y escolar que buscaron ser instituidos desde el Estado.

En este sentido, nuestra intención inicial es dar cuenta de un período que se corresponde, fundamentalmente, con la experiencia del Estado benefactor en la Argentina¹. Si la debacle de la economía mundial en 1929 supuso el surgimiento de un nuevo orden social que tuvo en el Estado, y en la expansión creciente de sus funciones, el principal elemento de estabilidad e integración, en nuestro país la articulación de un nuevo orden social en torno al papel creciente del Estado recién empezaría a desarrollarse con toda su potencialidad a partir de la llegada del peronismo al gobierno. A mediados de la década de los setenta el modelo de Estado Benefactor a nivel internacional comenzaría a mostrar marcados signos de agotamiento (Saborido 2002). En nuestro país, esta situación se volvería patente hacia mediados de esa década: la ruptura del modelo autoritario ocurrido en 1973, y la recuperación de la democracia en 1983 coincidirían, así, con los inicios de la declinación del tipo de Estado Benefactor.

^(**) Paola Gallo

¹ Con respecto al concepto de Estado Benefactor o Estado de Bienestar, y aunque no se pretende aquí problematizar la utilización del concepto Estado Benefactor como categoría, es necesario destacar la existencia de autores que discutirían la posibilidad de hablar de la existencia de un Estado de Bienestar *stricto sensu* en la Argentina (Lo Vuolo 1999; Saborido 2002)

Este período - de desarrollo, consolidación y declinación del Estado de Bienestar en la Argentina - es considerado, también, el más inestable de la historia, económica, política y socialmente.

En este sentido, constituye un período por demás interesante para analizar las relaciones entre los modelos políticos de autoridad propuestos en los diferentes gobiernos y las formas concretas que estos asumían a partir de los propios sujetos sociales.

Por otro lado, nuestra mirada tampoco es ajena a aquella visión que lee la llegada del peronismo en términos de profundas transformaciones, no solo en el campo de la economía y la sociedad, sino también en el campo de la cultura, dando lugar a un conjunto de ideas, valores y prácticas que poco tenían que ver con las que habían prevalecido en la sociedad argentina hasta la segunda mitad del siglo XX. De más está decir que estos efectos se habrían dejado sentir en el sistema educativo.

Si el peronismo es visto así en términos de una ruptura con la autoridad y las jerarquías tradicionales, la llegada de la democracia puede ser leída en términos de una intención de reconstruir la autoridad sobre nuevas bases: la necesidad de terminar con la 'cultura autoritaria' en la sociedad argentina y la propuesta de construcción de una cultura democrática. El proyecto radical habría supuesto, así, la construcción de un nuevo modelo de autoridad sobre bases democráticas, en un contexto marcado por la crisis del orden social, consecuencia de la progresiva desestructuración del Estado benefactor (Filmus 1999: 36)

Estas visiones que caracterizan el período son consideradas, en razón de nuestro interés, como "modas" que, creemos, deben ser contrastadas con los sentidos y las experiencias que nos proporcionan los actores de nuestra investigación.

Así, si una **Primer Parte** del trabajo de investigación intenta reconstruir aquello que hemos venido denominando la dimensión "macro", a través del análisis de los modelos de autoridad propuestos por los diferentes gobiernos del período y sus políticas educativas, en una **Segunda Parte** se intenta reconstruir, justamente, la dimensión "micro", mediante una investigación desarrollada en torno al análisis de las relaciones de autoridad al interior de escuelas primarias de Tandil.

Para ello se seleccionaron tres escuelas, cada una de ellas con características bien definidas: la primera (escuela A, nuestra escuela 'testigo') es una escuela pública, de carácter mixto que, en el período que tomamos como inicio de nuestra investigación, gozaba de una muy buena percepción por parte de la comunidad y que, con el tiempo, pasó a ser considerada, y registrada en los documentos oficiales, como una escuela 'problemática'. La segunda institución (escuela B) corresponde a una colegio católico, privado, pero que recibe subvención estatal y que, entre 1945 y 1983 funcionaba como colegio de varones. La tercera institución (escuela C) pertenece también a una orden religiosa – y recibe también subvención estatal –, pero funcionó, durante el período que nos ocupa, al principio como hogar de varones, luego como escuela de varones, y más tarde como escuela mixta. Creemos que Las características de las escuelas seleccionadas nos ayudarán, a dar cuenta de la relación entre autoridad, trayectoria individual, procedencia social, e institución. Además, el análisis comparativo nos librerá de caer en generalizaciones demasiados simplistas, en la medida en que nos puede mostrar los límites de las dinámicas analizadas en nuestra escuela testigo.

En esta **Segunda Parte** del trabajo se intenta analizar como construyeron los sujetos el orden institucional, y dentro de él, las relaciones de poder y autoridad Para ello se busca reconstruir las relaciones dadas al interior de las escuelas. Se atenderá así a dos dimensiones: a) la dimensión formal (es decir, como se ordenaban estas relaciones desde la reglamentación); y b) la dimensión 'informal' (es decir, como se ordenaban estas relaciones desde la práctica cotidiana).

Se trata aquí de ver la relación entre la norma y la práctica. Sin dejar de desconocer que las normas existen, se intenta ver de que manera los actores la ponen en práctica y como negocian con ella. Dos cuestiones, además, se relacionan con este aspecto del análisis. El primero de ellos tienen que ver con las nociones de orden y trasgresión que ponen en juego los actores de la institución (por ejemplo, cuando y porque determinada acción se considera una trasgresión, o no). Y el segundo aspecto, tiene que ver no solo con la existencia de la norma explícita (es decir, con el conjunto de los sistemas normativos establecidos) sino también con la existencia de la norma implícita

(es decir, con aquellos elementos más complejos, que actúan en un marco social y cultural específico).

Junto con esto – y la separación es solo a título de claridad en la exposición – se pretende reconstruir significados y sentidos en torno a nociones como el respeto, la obediencia, etc. Para esto, las entrevistas se nos presentaron como la forma – o herramienta metodológica – más idónea para reconstruir los significados, las prácticas y representaciones que nos hablaban de la autoridad y el poder, de cómo se construye, forma y transforma, desde los propios actores.

Debe quedar claro que el objetivo es, fundamentalmente, reconstruir estas dimensiones y ver de que manera fueron cambiando a lo largo del período analizado. En este sentido, el trabajo apunta a poner en juego las múltiples y complejas relaciones entre los tiempos políticos y los tiempos “biográficos” – esto es, dar cuenta de las múltiples variables que pueden dar lugar a los cambios en las relaciones de autoridad en las escuelas.

La emergencia de nuevos desafíos a la construcción de autoridad (1989-2003)^(*)**

Para avanzar sobre esta cuestión a lo largo de los últimos dos años nos hemos abocado de manera sistemática a abordar etnográficamente la cotidianeidad de la escuela pública en barrios populares de dos localidades de la provincia de Buenos Aires. La primera – a la que llamaremos aquí Ciudad Rodríguez – es una ciudad intermedia de unos 110.000 habitantes, localizada en el centro-este de la provincia: allí nos alternamos entre dos escuelas del barrio más estigmatizado de la ciudad, a lo largo de un período que se extiende entre Enero y Agosto de 2004. La segunda etapa de nuestro trabajo – entre Noviembre de 2005 y Marzo de 2006 – tuvo como escenario una escuela perteneciente a Villa Zanjón: una villa situada en Dr. Leandro Sánchez, un partido del Oeste del conurbano bonaerense, asociada frecuentemente a representaciones de marginalidad y peligrosidad extremas. Tanto en un caso como en el otro hemos llevado a cabo observaciones prolongadas y prácticamente cotidianas, hemos participado de varias de las actividades de las

^(***) Gabriel Noel

escuelas involucradas y hemos entrevistado en profundidad tanto a agentes del sistema escolar como a alumnos, madres, padres y otros adultos relacionados con ellos.

Sin duda alguna numerosas y nada triviales diferencias separan a estas realidades escolares. Es precisamente en virtud de esas diferencias que consideramos interesante intentamos compararlas a fin de que nos permita eventualmente poner de relieve continuidades y discontinuidades que a su vez hagan posible establecer qué fenómenos son sensibles a esas diferencias y cuáles se extienden por encima – o por debajo, o a través – de ellas.

Una de las continuidades más salientes tiene que ver con lo que podríamos llamar al **carácter persistentemente conflictivo de la cotidianeidad escolar**. Todos los actores del escenario escolar – padres, docentes, alumnos – parecen estar razonablemente de acuerdo en que la escuela es conflictiva y lo que uno ve es que no hay prácticamente interacción entre diversas clases de actores que no se exprese de manera conflictiva. Precisamente a la hora de interrogarnos sobre esta conflictividad encontramos fructífero hacerlo sobre la base de la noción de *autoridad*.

Efectivamente, en todas esas situaciones se recurra a la mención de autoridad – a sus excesos o a sus defectos, a sus fundamentos o a la ausencia de los mismos. De modo que, si estamos de acuerdo con GEERTZ en concebir la descripción etnográfica como “*descripción densa*” (GEERTZ 1987: 19-24) y tomamos debida nota de esta omnipresencia de la autoridad como principio explicativo al interior de la institución escolar, los protocolos de uso de esta noción parecen señalar un lugar propicio para comenzar la indagación etnográfica. En ese sentido podemos interrogarnos: ¿Quiénes hablan de autoridad en la escuela? ¿En qué circunstancias? ¿Cómo y para qué usan el término?

Las referencias más frecuentes a la misma aparecen en el marco de una **queja** o una **protesta** por parte de algún actor que se supone investido de autoridad – generalmente un docente respecto de sus alumnos, pero también en ocasiones un directivo o funcionario del sistema escolar en relación con los docentes, o un padre o madre en relación con sus hijos – y que afirma estar incapacitado o imposibilitado de ejercerla en forma efectiva, en gran medida

porque los supuestos sujetos de esta autoridad le niegan consentimiento. Habitualmente se interpreta esta imposibilidad o impotencia en el ejercicio de la autoridad a una “crisis”, “deterioro” o “decadencia” de la “autoridad en general”. A veces esta queja o protesta aparece bajo la forma alternativa de una imputación sobre agentes encargados de ejercer determinada autoridad – docentes sobre sus alumnos o padres sobre sus hijos – de no saber o de no querer hacerlo.

Otra de las formas en las que aparece el concepto de autoridad en los discursos de los actores de la institución escolar – y aquí el uso es más generalizado, de modo que al decir “actores” nos referimos tanto a docentes y directivos como a alumnos y padres – tiene que ver también con una queja, pero esta vez en relación con un exceso o un abuso de autoridad. A su vez, esta imputación de abusar de la autoridad suele fundarse de tres maneras características:

- O bien se señala que la persona que intenta hacer valer la autoridad carece de características personales, méritos profesionales o atributos esperables o esperados en una persona que ejerce autoridad (ej. “no tiene autoridad moral”, “no sabe nada”, “no tiene idea”, “me porto mal y no me hace nada”).
- O bien se argumenta que la persona que intenta hacer valer la autoridad excede la jurisdicción, atribuciones y competencias definidas por su posición respecto de la persona sobre la que intenta ejercer la autoridad (“¿Quién es usted [ella/él] para decirme eso?”, “¡Usted no es mi maestra!”, “¡Usted no se meta que nadie la llamó!”).
- O bien, por último, se hace equivaler automáticamente cualquier intento de ejercer la autoridad – cualquiera sea su fundamento – a “autoritarismo” y se lo declara (en forma implícita o explícita) moralmente condenable.

Las dos formas principales en que el concepto hace su aparición lucen sospechosamente complementarias: por un lado, todos aquellos que se supone “tienen autoridad” – o debieran tenerla – argumentan constantemente que a todos los efectos carecen de ella, o bien se los acusa de carecer de ella; por otro, todos aquellos sujetos a alguna forma de autoridad disponen de diversos

mecanismos retóricos para impugnarla. Podemos intentar leer la queja de los primeros a la luz de las impugnaciones de los segundos y suponer – a modo de hipótesis de trabajo – que las protestas respecto de la imposibilidad de ejercer una autoridad efectiva están ligadas a la eficacia de los principales mecanismos de impugnación, siempre disponibles para socavar cualquier pretensión de ejercer la autoridad por parte de un tercero.

Al observar la cotidianeidad de las escuelas de sectores populares lo que se advierte es que los reclamos de autoridad son constantemente impugnados, habitualmente de manera exitosa. Ahora bien: ¿sobre qué base se realizan estas impugnaciones? Según nuestra experiencia, pueden reducirse básicamente a tres: la **impugnación personal**, la **impugnación posicional** y la **acusación de autoritarismo**.

En el caso de la primera intenta responder a la pretensión de ejercer autoridad por parte de un tercero negando que la persona que la reclama esté en condiciones efectivas de hacerlo en virtud de **carecer de alguna de las características o atributos que definirían una posición legítima para su ejercicio**: lo que aquí se niega es que la persona específica que reclama esa autoridad tenga derecho a reclamarla en virtud de ser quién es

EJEMPLO: un tercero da una indicación o una orden, sustentada por un reclamo implícito de autoridad. Su destinatario la recibe en silencio, sólo para impugnarla tan pronto como se cuenta con un auditorio junto con el cual se sabe que se puede consensuar la impugnación. Si, por otra parte, este auditorio se compone de iguales o superiores de quién dio la indicación original, se puede habitualmente utilizar exitosamente la impugnación personal para incumplir la mencionada indicación sin mayores consecuencias.

El factor más importante aquí es el consenso que pueda existir en torno de las falencias o carencias personales o profesionales de una persona que reclama una posición de autoridad. Consecuentemente, la impugnación moral se presta abiertamente a un uso efectivo siempre que estén dadas las siguientes condiciones:

- La persona cuya autoridad se desea impugnar es objeto, por parte de al menos algunos de sus iguales o superiores, de atribuciones negativas y estigmatizantes consensuadas, que puedan considerarse contradictorias con el ejercicio de la autoridad.

- La persona que desea impugnar esa autoridad goza de una credibilidad razonable ante los que comparten esas atribuciones.
- La persona que desea impugnar esa autoridad tiene recurso efectivo a estos últimos como instancia de queja o protesta.

Otra forma en la que este recurso puede hacerse presente implica aquellas situaciones en que la autoridad es negada en virtud de que la persona que intenta hacerla valer **no se comporta como se espera que lo haga una persona que reclama autoridad**. Aquí el fundamento del rechazo no tiene que ver con los atributos generales de la persona que reclama autoridad sino con atributos específicos relacionados con los **modos** de reclamarla: si aquella persona que recibe una indicación supuestamente respaldada por la autoridad de quien la emite no reconoce en ésta los atributos que indisociablemente asocia a la idea de lo que es y lo que hace una persona con autoridad, esa autoridad no será reconocida, esto es, será impugnada automáticamente.

Aquí aparecen esas consecuencias morales en relación con la legitimidad del uso de la fuerza. Las diferencias en el modo de tipificar la conducta como “violenta” entre alumnos y padres de sectores populares y agentes del sistema escolar de sectores medios tiene considerables consecuencias para la construcción de autoridad. Según la evidencia disponible, entre los actores de sectores populares el reconocimiento de la autoridad de una persona a la hora de dar una indicación está ligada a la amenaza explícita o implícita de que el que da la indicación recurrirá a la fuerza física o a la sustracción o destrucción de propiedad en el caso de que la indicación no sea obedecida.

Sin duda esto tiene sentido si se tiene en cuenta que muchos de los chicos y jóvenes de sectores populares *“han perdido lo que se ha llamado ‘sentimiento de vergüenza individual’* (KESSLER 2003:219), así como las dificultades que varios autores señalan en torno de la relación con normas abstractas. Cuando una demanda de autoridad no puede referirse con éxito al valor de una norma abstracta la única clase de autoridad que entrará dentro del horizonte de visibilidad de estos actores será aquella que se sostenga sobre un uso potencial de la fuerza sobre la persona o las posesiones de los transgresores. Sin embargo tanto las normas explícitas de la institución escolar,

como aquellas implícitas en la socialización de los actores pertenecientes a sectores medios escolarizados (y esto por no hablar del Código Penal) hacen hincapié en la ilegitimidad del recurso a la fuerza física. Así, cuando un docente intenta hacer valer su autoridad ante un alumno de sectores populares sin recurrir a la fuerza física – o al menos a su posibilidad – está omitiendo precisamente el atributo que define la posibilidad misma de reclamar autoridad para este alumno, de modo tal que la sanción o su amenaza devienen inefectivas. Paradójicamente, esta actitud suele provocar en los destinatarios del reclamo de autoridad una gran perplejidad primero, y una sensación de omnipotencia e impunidad luego, una vez que perciben – aunque no comprendan del todo el por qué – que los docentes no recurrirán a los medios que para ellos encarnan la idea misma de autoridad sin importar cuántas veces ésta sea desafiada.

Por su parte, la impugnación posicional alude a que la persona que reclama autoridad **no tiene jurisdicción o competencia, en virtud de la posición que ocupa, para reclamarla a quien se la reclama**. Cualquier intento de reclamar autoridad en el seno de una jurisdicción distinta de aquella o aquellas en la cuales los sujetos de autoridad le reconocen competencia, será automáticamente impugnado por arbitrario e improcedente.

La regla entre los actores de sectores populares parece ser, efectivamente, que las jurisdicciones de autoridad sean estrechas y estén fuertemente personalizadas (esto es, circunscriptas a unas pocas o incluso a una única persona). Consecuentemente el reconocimiento de autoridad se limitará siempre a niveles relativamente bajos de abstracción: eventualmente se puede reconocer autoridad legítima a un profesor – el propio – a un preceptor – *ídem* – o a la propia madre, pero el reconocer una autoridad genérica a los docentes, a los preceptores y ni hablar de abstracciones de gran alcance como los adultos, parece estar fuera de cuestión.

Tal como se ha visto, estas clases de impugnación no niegan, en principio, la posibilidad de la existencia de una autoridad legítima: si una persona reúne los atributos personales y profesionales que se supone la autoridad requiere y si se ciñe a la jurisdicción que los sujetos de esa autoridad explícitamente le reconocen, dispondrá, al menos en esas circunstancias concretas, de autoridad efectiva.

Una tercer clase de impugnación es la acusación de autoritarismo que reviste un alcance mucho más general. El supuesto subyacente es que **cualquier intento por reclamar autoridad es en sí y de por sí odioso, y sospechoso de arbitrariedad, connotación que se sustenta a su vez en la sospecha de que la pretensión o el ejercicio de la autoridad contradicen de suyo la igualdad básica entre los individuos que cabe esperar en una sociedad democrática.** Este supuesto es en gran medida compartido incluso por aquellos que reclaman o detentan posiciones de autoridad, lo cual se evidencia en numerosas y frecuentes manifestaciones de lo que podemos denominar *autoridad culpable*, o *culpabilidad de la autoridad*: un ejercicio dubitativo que hace a quien reclama autoridad vulnerable a cualquier forma de impugnación, en la medida en que conculca en que toda autoridad conlleva en sí y de por sí una falla de origen, una suerte de afrenta antidemocrática. Lo que suele encontrarse debajo de esta culpabilidad de la autoridad es un colapso de la distinción entre autoridad legítima e ilegítima, esto es, entre autoridad y autoritarismo.

Aparentemente este supuesto puede explicarse por referencia a tres factores principales: por un lado, tenemos las experiencias históricas de los últimos años, en particular el “*el genocidio (...) es decir, el terrorismo de estado*” (GRIMSON 2002:151), que desembocaron en una esperable y hasta cierto punto saludable reacción antiautoritaria que provoca que la idea de la autoridad despierte resonancias odiosas; en segundo, esta reacción se muestra en sintonía con ese fondo de igualitarismo violentamente equiparador de las jerarquías que algunos autores señalan como característico de la sociabilidad argentina (O’DONNELL 1984:5-12) y, por último, no debemos olvidar los efectos sostenidos de un discurso pedagógico igualitarista, pseudo-científico y fuertemente ideológico, basado en lecturas apresuradas y fragmentarias de ciertos autores de moda que circulan como “sentido común” en los ámbitos escolares. Cabe destacar que a diferencia de las clases de impugnación anteriormente descritas – personal y posicional – la impugnación basada en la acusación de autoritarismo suele ser la más eficaz en la medida en que descansa sobre supuestos fundamentalmente compartidos, tanto por parte de quien reclama autoridad, como de quien busca impugnarla.

Sin duda alguna esta conflictividad que hemos sobrevolado – y que excede, por supuesto, los estrechos límites dentro de los cuales nos hemos estado moviendo – parecería ser relativamente reciente, por lo menos si tomamos en cuenta su extensión e intensidad. ¿A qué se debe que las escuelas aparezcan como más conflictivas de lo que eran?

Indudablemente, una pregunta tan compleja jamás podrá tener una respuesta simple. Aún así, sin duda algo tienen que ver los cambios que se habrían producido en la “clientela” escolar: la escuela argentina, tenida por exitosa durante al menos medio siglo, lo fue – aunque, claro está, no de manera tan unilateral o monolítica como suele suponerse – en la medida en que los supuestos y la socialización de su “clientela” era consistente con sus expectativas; esto es, sectores medios o sectores populares en vías de ascenso. Cuando esta situación cambia, tanto por el hecho de que la escuela aumenta su cobertura y llega a sectores a los que antes llegaba, a la vez que estos sectores experimentan en los últimos años profundas transformaciones sociales y culturales que no son registradas por el sistema escolar, aparecen las dificultades del sistema escolar para procesar estas transformaciones, dificultades que lo vuelven constante e intensamente conflictivo y que cristalizan, en ocasiones, en esas manifestaciones que solemos denominar “violencia”.

Bibliografía

- 📖 Beck, U (1996), *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contongencia y riesgo*, en Berian, J. (comp.), Barcelona, Anthropos.
- 📖 Bourdieu y Passeron (1979), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara.
- 📖 Castel, Robert (1997), *La Metamorfosis de la Cuestión Social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires, Piados.
- 📖 Chartier, Roger (1996), *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Ediciones Manantial, Buenos Aires.

- 📖 Douglas, Mary (1996), *Cómo piensan las instituciones*. Alianza Universidad, Madrid.
- 📖 DUSCHATZKY, Silvia y Cristina COREA (2002), *Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones*; Buenos Aires: Paidós.
- 📖 Dussel 2005
- 📖 Elias, Norbert, (2000) 1939, *The Civilizing Process*, London: Blackwell.
- 📖 Filmus, Daniel (1999), *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Buenos Aires, Ed. Troquel.
- 📖 Geertz, Clifford (1987) [1973], *La interpretación de las Culturas*. México, Gedisa.
- 📖 Giddens, Anthony (1995), *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- 📖 Gvirtz, Silvina (2000), *Textos para pensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, espacios, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires, Santillana.
- 📖 GRIMSON, Alejandro (2002) "La Nación después del Deconstructivismo. La Experiencia Argentina y sus Fantasmas" en *Sociedad*, 20/2, Verano 2002.
- 📖 KESSLER, Gabriel (2004) *Sociología del Delito Amateur*, Buenos Aires: Paidós.
- 📖 Lo Vuolo, R. (1999), *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*. Buenos Aires, Miño y Dávila, CIEPP.
- 📖 Malinowski, Bronislaw (1991) [1926], *Crimen y Costumbre en la Sociedad Salvaje*. Barcelona, Ariel.
- 📖 Marcus, George y Michel Fischer (1986), *La antropología cultural*. Chicago, University Press.
- 📖 O'DONNELL, Guillermo (1984), *¿Y a mí, que me importa? Notas sobre sociabilidad y política en Argentina y Brasil*, Buenos Aires: CEDES.
- 📖 Puiggrós, Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Ed. Galerna.
- 📖 Revel, Jacques (1995), "L'institution et le social" en Albin Michel, *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociales*. Albin Michel, Paris.
- 📖 Saborido, José (2000), *Consideraciones teóricas sobre el Estado de Bienestar*. Buenos Aires, Biblos.

- 📖 Rosanvallón, Pierre y J. Fitoussi (1997), *La nueva era de las desigualdades*.
- 📖 Rosaldo, Roberto (1991), *Cultura y verdad: nueva propuesta de análisis social*, México, Grijalbo.
- 📖 Roseberry, Williams (1989), *Anthropologies and histories. Essays in cultures, history and political economy*, New Brunswick, Rutgers University Press.
- 📖 Sennett, Richard, (2000) [1998], *La corrosión del carácter: las Consecuencias Sociales del Trabajo en el Nuevo Capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- 📖 Sewell, W.H.Jr (1999), "The concept(s) of culture", en Victoria E. Bonnel y Lynn Hunt, *Beyond the cultural turn. New directions in the study of Society and Culture*, University of California Press.
- 📖 Tedesco, Juan Carlos (1993), *Educación y Sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones Solar.
- 📖 Van del Horst, Claudia (1999), "La Escuela Normal una institución para el orden" en Adrián Ascolani (comp.), *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario, Ediciones del Arca.
- 📖 Varela, Julia y Fernando Alvarez Uria (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- 📖 WEBER, Max (1996) [1922] *Economía y Sociedad*, México: FCE.
- 📖 Williams, Raymond (1980), *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.