

Mutaciones en las relaciones de autoridad parental y escolar: Un apunte sobre la 'crisis' de la autoridad en la escuela (Provincia de Buenos Aires-Argentina, 1940-1980)*

The mutations in the parental and scholars relationship: One note that the 'crisis' of the authority in the school (Province of Buenos Aires-Argentina, 1940-1980)

Paola Gallo**

Resumen

El artículo se propone analizar la relación entre las transformaciones que, hacia la segunda mitad del siglo XX, afectaron los vínculos de autoridad instituidos entre adultos y niños, y los cambios en las relaciones de autoridad en la escuela.

A través del estudio de dos comunidades escolares de una ciudad intermedia de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) se analiza la manera en que se han ido transformando las relaciones de autoridad escolar en el marco de los cambios producidos en los vínculos intergeneracionales.

Palabras clave: Transformaciones, autoridad, vínculos intergeneracionales, comunidades escolares

* Recibido: abril 2009. Aceptado: agosto 2010.

El presente trabajo formó parte del Proyecto "Violencia Delictiva, Cultura Política, Sociabilidad y Seguridad Pública en Conglomerados Urbanos" financiado por la Agencia Nacional/PAV 2005, y retoma, parcialmente, los resultados de la tesis doctoral "De cómo se construye la autoridad. Representaciones, prácticas y discursos en escuelas primarias de Tandil (1946-1983), Instituto de Estudios Históricos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

** Instituto de Estudios Histórico Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires/CONICET, Tandil-Argentina. Correo electrónico: agallo544@yahoo.com.ar

Abstract

This article proposes to analyse the relationship between the transformations that, around the second half of the twentieth century, affected the links of authority established between adults and children, and the changes in the relations of authority at school. Through the analysis of two school communities belonged to a middle - class city of Buenos Aires Province (Argentina), it is analysed how the relationships of school authority have been transformed taking into account the changes produced in the inter - generation links.

Key words: Transformations, authority, intergenerations links, school communities

1) Introducción

En el transcurso de los últimos años el problema de la violencia en las escuelas se ha instalado en la escena pública, y en la agenda política y académica. En el campo analítico -y al menos para el caso de la Argentina- estudios recientes han mostrado que las manifestaciones más graves y espectaculares de violencia -y que son las que suelen tener mayor repercusión mediática e incidir en la opinión pública- no son las que ocurren más asiduamente en las comunidades escolares; mientras que las formas más habituales y cotidianas de confrontación sí son las que tienen una incidencia mayor¹. Más importante aún, estos trabajos también han mostrado que los altos niveles de conflictividad genérica y las formas menos recurrentes de violencia extrema con las que nos encontramos en las escuelas parecerían estar estrechamente relacionados con las maneras en que se desarrollan las relaciones en el interior de las comunidades escolares. Específicamente, con una suerte de 'dificultad' para el establecimiento de vínculos intraescolares ordenados y/o armónicos. O, en otros términos, a una incapacidad de los tradicionales mecanismos de autoridad adulta para regular y mediar en las relaciones dadas entre los diferentes agentes de la comunidad escolar².

Interesantemente, las conclusiones a las que arriban los trabajos mencionados se nos presentan como una oportunidad para re-pensar el problema de la autoridad en la escuela. Esto es, para interrogarnos sobre las maneras en que tradicionalmente se ha

1 Por ejemplo, los resultados arrojados por el Observatorio de Violencia en Escuelas para el año 2005/2006 muestra que los hechos de violencia que podríamos denominar 'graves' -como portación de armas o robo- oscilan en un porcentaje que escasamente supera el 6%, mientras que otras formas más moderadas y habituales de confrontación -como peleas y vandalismo- manifiestan un porcentaje más elevado, que llega a superar el 30% (Observatorio de Violencia en Escuelas 2008). También el estudio de Kornblit y Adazko (2008) muestra que existe un alto porcentaje de actos violentos caracterizados como hostigamiento ('incivildades' o 'transgresiones') -más del 50% de los alumnos encuestados participaron en situaciones de hostigamiento como víctima o como protagonista-, mientras que un porcentaje menor de actos (17%) puede ser caracterizado como "violencia propiamente dicha".

2 Míguez y Tisnes (2008), Kornblit y Adazko (2008), Noel (2008).

ejercido la autoridad en el ámbito escolar, y sobre las explicaciones posibles respecto del 'debilitamiento' de esas formas.

Como es sabido, en el transcurso de los últimos años la idea de que la autoridad escolar se encuentra en 'crisis' ha sido, quizás, una de las que mayor consenso ha logrado en el ámbito de los estudios ocupados en abordar la problemática. Aunque por razones de espacio no me detendré aquí en los análisis sobre la materia -y aún a riesgo de simplificar en demasía un amplio abanico de estudios parcialmente diferente entre sí- baste decir que, en su gran mayoría, estos trabajos acuerdan en relacionar la 'crisis' de la autoridad en la escuela con los cambios recientes ocurridos en las condiciones sociales y en las dinámicas institucionales propias de un nuevo tipo de orden social, caracterizado por el 'achicamiento' del Estado, la crisis de la sociedad salarial, el predominio radical de los criterios de mercado, etc. En este contexto, y debilitado el Estado como meta-institución, la escuela (al igual que todas aquellas instituciones tradicionales que, como la familia y el trabajo, regulaban y contenían las relaciones sociales) pareciera estar perdiendo su condición de institución dadora de sentido, desvaneciéndose en su interior los principios de legitimidad que les habrían permitido, en tiempos pasados, actuar con autoridad a los agentes adultos del sistema escolar³.

Quisiéramos aquí detenernos un instante en el supuesto de la 'crisis' de la autoridad en la escuela que, como dijimos, de alguna manera se encuentra presente en todos ellos. Dicho supuesto nos resulta problemático por dos razones: en principio, porque subyace en él la idea de que existe un 'antes' y un 'después' en nuestras escuelas (**antes** las escuelas eran 'ordenadas', 'homogéneas' y escasamente conflictivas; **ahora**, las escuelas son violentas, desordenadas y sin autoridad). Luego, porque dicho supuesto olvida a menudo, que los fenómenos sobre los que estamos tratando tienen una historia, un devenir, y que es a partir del análisis de esa historia -esto es, de su evolución en el tiempo (obviando aquí el sentido positivista del término evolución)- como mejor podemos comprender el presente de dicho fenómenos.

En este sentido, intentaremos aquí aproximarnos al estudio de la autoridad en la escuela, desde una mirada histórica que nos permita dar cuenta de los cambios y transformaciones que la misma ha experimentado a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. En otras palabras, proponemos analizar las mutaciones en las relaciones de autoridad en la escuela y las posibles razones que nos pueden ayudar a explicarlas. La hipótesis que guía este trabajo es que lo que actualmente se entiende como 'crisis' de la autoridad en la escuela puede ser también comprendido -en gran medida, aunque no totalmente- a partir de los cambios producidos en los vínculos intergeneracionales. Más precisamente, por las transformaciones ocurridas en las maneras en que tradicionalmente se ordenaban las relaciones entre adultos y niños, entre ellas, las relaciones de autoridad.

Para acercarnos al estudio de las transformaciones en los vínculos de autoridad en la escuela hemos optado por centrarnos en el análisis de las formas que ésta asumía -y de las relaciones que subyacían a esas formas- en dos comunidades escolares de Tandil una ciudad intermedia de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Se trata de, en este caso, de una escuela

3 Vale la pena aclarar nuevamente que se trata solo de una breve descripción, por demás superficial, sobre los trabajos en torno a la problemática. Para un análisis más detallado ver: Narodowski (1999), Lewkowics y Cantarelli (2001), Duschatzky y Corea (2002), Kessler (2002), Corea y Lewkowics (2004), Tedesco (2005), entre otros.

y un colegio con características bien diferentes entre sí. En el caso de la primera, se trata de una escuela primaria pública, de carácter mixto, ubicada en el perímetro urbano de la ciudad y que ha recibido, tradicionalmente, un alumnado perteneciente a estratos medio y medio bajo de la comunidad. En cuanto al segundo recinto escolar analizado, se trata de una de las instituciones escolares más tradicionales de la ciudad. Ubicado en el centro mismo de la ciudad, el **Colegio**, fundado en 1908 por los Hermanos de la Sagrada Familia (Congregación nacida en Francia en 1824), fue el primer colegio católico, privado, de la ciudad, al que acudían solo alumnos varones. A diferencia de la **Escuela**, su alumnado provenía de sectores medios y medios altos (hijos de profesionales, comerciantes y propietarios rurales). El trabajar con ambas instituciones nos permitió realizar un interesante ejercicio comparativo. Si bien ambas son instituciones escolares primarias, pueden distinguirse en cuanto al carácter que asumen (pública y mixta una; confesional y solo de varones la otra); en cuanto al origen socioeconómico del alumnado que reciben y también en cuanto al hecho de que mientras la **Escuela** -al menos para el período por nosotros analizado- contó solo con docentes mujeres, en el **Colegio** eran los hermanos quienes llevaban adelante la tarea docente⁴; el **Colegio** no recibió maestras hasta los primeros años de la década del '60. Estas diferencias se volvieron relevantes para nuestra investigación, puesto que nos permitieron medir y evaluar el alcance de nuestros hallazgos. A lo largo de este trabajo haremos referencia a la 'escuela' para dar cuenta de los aspectos generalizables de nuestro análisis, y particularizaremos, como la **Escuela** y el **Colegio**, cuando el análisis así lo requiera. Para ello, intentaremos recuperar los sentidos y experiencias que nos hablen de la autoridad a partir de los relatos de quienes, entre mediados de los años '40 y mediados de los años '80, asistieron en calidad de alumnos estas instituciones.

Fundamental a nuestro propósito, intentaremos dar cuenta de la manera que asumían las relaciones de autoridad entre adultos y niños, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, buscando atender a las formas de autoridad parental y su impacto sobre las formas de autoridad escolar. Luego, nos interesa también reconstruir las percepciones respecto de las transformaciones en esos vínculos de autoridad, tanto en el seno familiar como escolar⁵.

2) Acerca de los relatos

Como veremos más adelante, todos los relatos coincidieron en señalar hacia los años '60 un punto de 'ruptura', de 'quiebre', en el sistema de relaciones que sustentaban las

4 Aunque los relatos suelen referirse de manera indistinta a 'curas' y 'hermanos', el personal del Colegio, fundamentalmente quienes ejercían como docentes, eran 'hermanos', esto es, aquellos quienes han realizado votos pero no han realizado el presbiteriano y, por tanto, no pueden administrar misa ni sacramento.

5 Por los límites mismos que nos impone un trabajo de las características de un artículo, muchas problemáticas que merecerían ser destacadas quedarán fuera de análisis, y las voces de muchos de los actores que conforman la institución escolar solo aparecerán tangencialmente (la de los/las maestros/as, por ejemplo). Y esto es así porque hemos privilegiado, en esta ocasión, las palabras y los sentidos de aquellos que pasaron por las instituciones analizadas solo en calidad de alumnos, aún cuando somos conscientes de lo mucho que pierde este trabajo al realizar esta elección.

formas que asumía la autoridad en la escuela. Y como también veremos, ese quiebre en las relaciones de autoridad que ordenaban cotidianamente la escuela era vinculado -desde los mismos relatos- con los cambios en las maneras que asumía el ejercicio de la autoridad en el ámbito familiar. Claro está que las narrativas no nos dicen una fecha precisa, pero todas ellas (y esto tanto para el caso de la *Escuela* como para el caso del *Colegio*) conducen a las transformaciones sociales y culturales que, producidas hacia los años '60, afectaron las formas tradicionales que asumían las relaciones entre adultos y niños.

Todos los entrevistados adujeron razones que explicaban esa 'ruptura' y, más importante aún, estas razones se repetían invariablemente en cada uno de los relatos. Para el caso de la *Escuela*, los entrevistados coincidieron en señalar como un momento de cambio y transformación en las relaciones de autoridad la llegada de nuevos habitantes al 'barrio', producto del proceso de industrialización y urbanización que experimentó la ciudad hacia los años '60⁶. Estas transformaciones en la estructura socioeconómica de la ciudad tuvieron una incidencia significativa sobre la composición de la matrícula de la *Escuela*. Incidencia expresada en la llegada de nuevos alumnos que provenían de áreas periféricas o áreas recientemente pobladas, y en el cambio del perfil socioeconómico del alumnado, lo que se pudo ver reconstruyendo la condición ocupacional de los padres. Por ejemplo, mientras que hacia el inicio de nuestro análisis -esto es, hacia mediados de los años '40- la matrícula presentaba un amplio predominio de una ocupación típicamente rural -como la de "jornaleros"- hacia los años '60 irrumpe en la misma una ocupación típicamente urbana como lo es la de "empleado metalúrgico". En el caso del *Colegio*, todos coincidieron en señalar la llegada de maestras, mujeres, a una institución predominantemente masculina ocurrida hacia fines de los años '60, como 'causa' que explicaba el cambio⁷. De esta manera, ya sea por la sentida llegada de los 'otros' o por la irrupción de las 'maestras', en la reconstrucción memorística ambos 'hechos' operan de manera metonímica, condensando en ellos, transformaciones subyacentes más amplias, complejas y generales.

Esto es, ese punto de inflexión que marcan las narrativas coincide con una serie de cambios contextuales que trastocaron profundamente las bases sobre las que tradicionalmente se habían ordenado las relaciones de autoridad en el seno familiar -y en el seno escolar- al redefinirse los sentidos y las prácticas socialmente establecidas respecto de las maneras que debían asumir las relaciones entre generaciones⁸.

6 Por razones de espacio, no desarrollaremos aquí el tema, sin embargo, y para ejemplificar dicho proceso, baste decir que, si hacia 1947 la ciudad de Tandil contaba con una población de 32.309 habitantes, para 1960 experimenta un crecimiento del 41% (45.703 habitantes). Hacia 1970, y con un crecimiento intercensal del 44%, la población de Tandil asciende a 66.876 habitantes. En el decenio que va de 1960 a 1970, y contrariamente a lo sucedido en el período anterior, el crecimiento de la población se debió, fundamentalmente, al aporte inmigratorio (63% sobre un 36% del crecimiento vegetativo) (Gallo, 2007b).

7 Gallo (2007b)

8 Las transformaciones de las que intentamos dar cuenta solo pueden ser entendidas en el marco de esa revolución cultural y social que, como sostiene Hobsbawm (1998: 321) atravesó el mundo

Ahora bien, como se sabe, cuando trabajamos con entrevistas estamos en verdad trabajando con las perspectivas que, desde el presente, se tienen del pasado. En este sentido, no podemos evitar que lo que nos dicen nuestros entrevistados esté influido por los discursos actuales respecto de la realidad escolar. Sin embargo, y pese a que estamos trabajando con reconstrucciones, la manera en que en todas las entrevistas las alusiones a la 'ruptura' (esto es, la manera en que se señalaba un 'antes' y un 'después' en las relaciones de autoridad en la escuela) nos llevaban a los años '60 parecerían indicar que esa percepción va más allá de un juicio valorativo sobre el presente y que, al menos en alguna medida, escapa a la elaboración estratégica que del pasado se hace para criticar ese mismo presente.

Por esta razón, el presente trabajo se ordena de la siguiente manera: en una primera parte, y a partir de los relatos de aquellos que pasaron por la escuela primaria entre mediados de los años '40 y mediados de los años '60, intentaremos mostrar la manera en que se ordenaban cotidianamente las relaciones de autoridad en la escuela, analizando tanto las formas que éstas asumían como los sentidos que nos hablan de la 'crisis' de esas formas. En una segunda parte, sumaremos a estos relatos los de aquellos que realizaron la escuela primaria entre mediados de los años '60 y mediados de los años '80, intentando abordar aquí, mediante la comparación entre períodos, las expresiones de dicha 'crisis' en el ámbito cotidiano de la escuela.

Antes de pasar al desarrollo del trabajo conviene que explicitemos algunas consideraciones respecto del concepto de autoridad.

3) Sobre el concepto de autoridad

De acuerdo con Hannah Arendt la autoridad, que siempre demanda obediencia, excluye el uso de la fuerza como medio para obtenerla (la fuerza se usa cuando la autoridad fracasa). A su vez, la autoridad tampoco puede confundirse con la persuasión, puesto que ésta presupone la igualdad y opera a través de un proceso de argumentación.

occidental en la década del '60. Como señala el autor, esa revolución supuso un cambio radical en las pautas de comportamiento convencionales, tanto individuales como sociales. El nuevo papel asumido por las mujeres en la sociedad y la aparición de una nueva cultura juvenil serían las expresiones más elocuentes, para Hobsbawm, de esa revolución. Para el caso de la Argentina, una basta bibliografía se ha ocupado de analizar los alcances de esta transformación. Desde el ámbito de los estudios de familia y género, la investigación actual ha coincidido en destacar un proceso de reformulación de las relaciones intrafamiliares en dirección hacia una mayor igualdad y hacia una mayor democratización en los vínculos entre géneros y entre generaciones (Torrado, 2003; Wainerman, 2005; Cosse, 2008). Estos cambios habrían actuado (tal como lo sugiere el trabajo de Wainerman sobre familias de clase media y baja del conurbano bonaerense), en pos de la conformación de un nuevo tipo de autoridad parental, sustentado en el diálogo, el consenso y la persuasión. También en el ámbito escolar parecería experimentarse durante esta década una reformulación, al menos en los sentidos, de las relaciones entre adultos y niños. Sandra Carli (2003) ha señalado la emergencia, entre los años '50 y '60, de un 'nuevo imaginario' sobre la infancia, a partir de la divulgación de ciertas corrientes de la psicología y la psiquiatría, la pediatría y la psicología infantil, que puso en cuestión la autoridad adulta, tanto en el seno familiar como escolar.

Tanto el uso de la fuerza, entonces, como el orden igualitario que implica la persuasión no pueden ser confundidos con la autoridad. Y esto es así porque lo que define la autoridad, para Arendt es la jerarquía. La autoridad no deriva de la fuerza ni de una razón común, sino de una asimetría (una desigualdad en la relación) cuya pertinencia y legitimidad reconocen aquellos que en ella participan) (Arendt, 1996: 147).

En principio, entonces, la autoridad presupone un orden asimétrico. Luego, ese orden debe ser reconocido y legitimado. Retomo aquí a Max Weber, para quien la autoridad se constituye en la medida en que existe un mínimo de voluntad de obediencia por parte de aquellos sujetos sobre los cuales esta es reclamada. Ese mínimo de voluntad es lo que legitima la autoridad. Esto es, esa voluntad de obediencia supone el reconocimiento y el consentimiento al mandato reclamado, los sujetos no obedecen a quienes a su juicio no consideran legítimos. De esta forma, la autoridad como creencia en la legitimidad es medida por la obediencia voluntaria (Sennett, 1982).

A partir de esta definición, Weber propone tres tipos de autoridad o modalidades de dominación legítima: la racional (“que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad”), la tradicional (legitimada en “la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad”) y la carismática (asentada en la “entrega extraordinaria a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas”) (Weber, 1983: 172).

Dos cuestiones que nos interesan debemos rescatar aquí: primero, la posibilidad de pensar la autoridad como el resultado de las relaciones que los hombres establecen entre sí (a veces conflictivas, a veces armónicas, pero siempre asimétricas). Segundo, la necesidad de preguntarnos por las razones o motivos que inducen a los sujetos a obedecer -o no- a la autoridad (y por lo tanto, a reconocer la asimetría que es inherente a ella).

4) La autoridad en la escuela entre mediados de los años '40 y mediados de los años '60: entre el respeto y la disciplina

Cuando analizamos los relatos de aquellos que asistieron a la escuela entre mediados de los años '40 y mediados de los años '60 nos encontramos con que, en todo ellos -e invariablemente-, las menciones a la autoridad se acompañaban de otras dos expresiones con las cuales se la buscaba significar, respeto y disciplina:

“Entrevistador: ¿Y los hacían formar antes de entrar?

Norma: Ah!, sí, una disciplina bárbara. Primero en el patio todos formaditos, todos derechitos y formaditos, tomando distancia. (...) Y ahí estaba, la directora, o la vice, y todas las maestras, después, cada grado se iba... pero no había problemas de disciplina, nada eh?

Entrevistador: ¿Cómo no había problemas de disciplina? ¿A qué te referís?

Norma: A que los chicos no eran maleducados ¿viste?, respeto al maestro, cuando entrabas te parabas, entraba la maestra y te parabas, ahí, como un soldado...

y para abrir la boca viste?... silencio total, era un orden, así... mucho respeto se le tenía (a la maestra)⁹

Si coincidimos con Sennett (2003) en que el respeto se traduce en comportamientos expresivos que vehiculizan el reconocimiento del otro, podemos entonces argumentar que el reconocimiento de la autoridad se expresa en actos que lo hacen realidad, que lo ejecutan. Así, respeto y disciplina implican el reconocimiento de una relación basada en la jerarquía y la autoridad del maestro: mientras que la 'disciplina' señala el diferencial de poder que toda relación de autoridad supone (Dubet y Martuccelli, 1998: 36), el 'respeto' tipifica esas relaciones, en la medida en que las formaliza, las vuelve visible, las expresa. Interesantemente, el respeto y la disciplina se asociaban a la idea de autoridad del maestro, más allá de la forma en que esa autoridad era ejercida. Por ejemplo, todos los relatos coincidieron en destacar la presencia -rutinaria y cotidiana en la escuela- de lo que llamaremos maneras tradicionales del ejercicio de la autoridad -o lo que esta en sí misma supone, una demanda de obediencia- (brevemente, aquellas que incluyen el castigo físico, como los coscorrónes, los punterazos en la punta de los dedos, tirar del pelo o de la oreja):

"Entrevistador: ¿Y en el salón como se organizaban?

Alberto: El cura nos decía decía donde sentarnos...

Entrevistador: ¿Y les costaba mucho organizarlos?

Alberto: No, no, no; había mucho respeto.

Entrevistador: Ah!... cuando decís 'mucho respeto', ¿a qué te referís?

Alberto: Y, le teníamos, que se yo, respeto al... cura, o sea, sí hacíamos líos, como todos, pero...

Entrevistador: ¿Y qué cosas hacían?, ¿qué tipos de líos?

Alberto: Lío, no sé, no le dábamos bolilla, o... no lo atendíamos a él... y él venía y nos daba un coscorrón.

Entrevistador: ¿Y a vos te pegaron alguna vez un coscorrón?

Alberto: Sí, por hablar...¹⁰

Junto con estas formas 'tradicionales' nos encontramos con otras, a las que llamaremos 'modernas' y más afines a las maneras en que se ejerce la autoridad en las instituciones típicas de la modernidad (como lo es la escuela). Estas últimas suponen formas del ejercicio de la autoridad que implican el recurrir a sanciones como el reto, pasar al frente o 'quedarse de florero'. Es decir que apelan a una idea de responsabilidad o vergüenza respecto de lo que se considera un comportamiento inadecuado o una trasgresión. Ideas que, en suma, se refieren a una norma abstracta, considerada como válida por todos (es justamente el reconocimiento de la norma lo que provoca la vergüenza de ser expuesto como trasgresor de la misma)¹¹.

9 Entrevista realizada el 2 de septiembre de 2003. Norma fue alumna de la Escuela entre los años 1958 y 1964.

10 Entrevista realizada el 2 de diciembre de 2003. Alberto realizó su primaria en el Colegio entre 1956 y 1963.

11 Entendemos por formas modernas del ejercicio de la autoridad aquellas en donde el castigo físico es reemplazado por la corrección como manera de lograr la obediencia y la subordinación

Claro está que las maestras que reclamaban obediencia mediante el uso de castigos físicos no contaban con la misma consideración -por parte de los alumnos- que aquellas que lo hacían mediante el uso de formas más temperantes. De hecho, los relatos solían denominar a las primeras como 'autoritarias' y 'violentas', o que éstas 'reprimían', y las segundas como 'buenas'¹². Ahora, es necesario aquí tomar algunas precauciones. En principio, no nos olvidemos que estamos trabajando con relatos, esto es, con sujetos que nos cuentan 'hoy' su experiencia pasada, y por lo tanto no podemos evitar que estos apliquen los criterios del presente a las prácticas del pasado. En otras palabras, sospechamos que en esos tiempos no se utilizaba la palabra 'autoritaria' para referirse a la maestra, ni tampoco 'reprimir' para dar cuenta de lo que se percibía como un maltrato. Aún así, no debemos pasar por alto el hecho de que estas palabras sean tomadas hoy por quienes nos relatan su experiencia para expresar los sentidos que atribuyen a este tipo de conductas y acciones. Luego, deberíamos preguntarnos si esas expresiones no nos están hablando de cambios en los umbrales de sensibilidad con respecto a las maneras que asumían las relaciones entre adultos y niños, y la manera que 'deben' asumir en el presente¹³.

Planteo esto porque sí bien los relatos expresan una consideración negativa con respecto a estas formas de ejercicio de la autoridad presentes en las escuelas, esas consideraciones negativas no implican un desconocimiento -ni una impugnación- a la autoridad misma. Esto es, se la rechaza no porque se desconozca la autoridad del maestro, sino porque se lo considera como un exceso o abuso de autoridad. La autoridad en sí misma no es impugnada, sí lo es la manera en que esta se ejerce.

Y esto es así porque, quizás, lo que está subyaciendo a estas consideraciones

del alumno al docente. En la Argentina, entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, con el proceso de construcción del sistema público de enseñanza y, junto con él, de la autoridad del Estado y del maestro sobre la socialización de la niñez, el castigo físico fue eliminado de las escuelas (aunque esto no implique que desapareciera) y en su reemplazo fueron promovidas formas de intervención sobre el alumno que apelaban al estímulo y la sanción antes que al castigo. Estas nuevas maneras fueron criticadas tempranamente, y consideradas como 'tradicionales' por corrientes pedagógicas que proponían formas de enseñanza basadas en el autoaprendizaje y rechazaban el método disciplinario y el papel central que asumía el maestro en el proceso de enseñanza. Sin embargo, y en la medida en que nuestras fuentes no nos permiten ver el impacto de estas corrientes 'críticas' en las prácticas y los sentidos de los actores que analizamos -por lo menos hasta la segunda mitad del siglo XX- optamos por mantener en este análisis esas conceptualizaciones. Para una lectura respecto al conjunto de debates que se abrieron en el seno del campo pedagógico, en torno a lo que se consideraban formas adecuadas de intervención sobre el niño en la escuela, ver: Puiggrós (1990), Carli (2003), Lionetti (2007: 97-105).

- 12 No nos detendremos aquí en el análisis detallado de estas taxonomías y las formas de ejercicio de autoridad que ellas expresan. Para ello remitimos a Gallo (2008).
- 13 Lo cual también es válido para nosotros, puesto que lejos estaríamos de considerar estas prácticas como violentas dado los sentidos que atribuimos actualmente a las mismas. Vuelvo a señalar aquí la importancia de los cambios en nuestras sensibilidades respecto de los que consideramos formas adecuadas de trato entre adultos y niños (en este caso, entre docentes y alumnos). Pero volveré sobre esto al final del trabajo.

-aún negativas- sea un reconocimiento de las asimetrías sobre las cuales se ordenaban las relaciones de autoridad entre docentes y alumnos. Esto es, podemos permitirnos pensar que quizás sea el reconocimiento de esa jerarquía de posiciones, de la distancia generacional -entre adultos y niños- lo que permitía que en la escuela convivieran maneras tradicionales y modernas del ejercicio de la autoridad¹⁴.

Un elemento más que nos puede ayudar a entender esta idea del reconocimiento de la autoridad basada en la distancia jerárquica entre adultos y niños puede verse a través de la manera en que en los relatos esa autoridad era reconocida como válida para todos los agentes adultos de la comunidad escolar. Por ejemplo, expresiones como 'las maestras infundían respeto'; 'las maestras disponían ya de esa autoridad' permiten dar cuenta del reconocimiento de una autoridad genérica o impersonal. Esto es, la autoridad docente es concebida como 'dada', impersonal, más allá de las características personales -o la posición- de la persona que la demande.

Y dados estos supuestos acerca de la autoridad, la misma puede ser transferible, cualquier agente escolar adulto es poseedor de autoridad reconocida por los alumnos. Resumiendo, lo que parecen mostrar los relatos hasta aquí es el predominio de una concepción institucionalizada de la autoridad, fundada en el reconocimiento de la posición de quien la detenta (en tanto adulto). Este reconocimiento va más allá de las posibles consideraciones negativas acerca de *las formas* en que esa autoridad es demandada.

Como decíamos, quizás sea, justamente, ese reconocimiento de una autoridad basada en la jerarquía de posiciones lo que permitía que en la escuela convivieran maneras tradicionales de su ejercicio -como los castigos físicos- con otras específicamente modernas, como las penitencias o el reto.

Esto último nos lleva a otra cuestión de gran importancia, aquella que tiene que ver con las formas en que se ejercía la autoridad en la familia y la posibilidad de que éstas se constituyeran en bases posibles del ejercicio de la autoridad en la escuela. Esto es, la continuidad que puede establecerse entre la autoridad parental y la autoridad escolar. A la hora de dar cuenta de la manera que asumían las relaciones entre adultos y niños en el seno familiar nos encontramos nuevamente con que éstas son significadas en torno a expresiones como el 'respeto' y sus manifestaciones:

"Entrevistador: ¿Y en tu casa como era la relación con tus padres?

Laura: Y, era mucho respeto viste, no es como ahora que los chicos dialogan más con los papás y juegan...no, nosotros... que se yo... ya era, mi papá infundía mucho respeto en la mesa y comer como se debía, y no levantar el tono y cuando hablaban los grandes los chicos callarse en la mesa..."¹⁵

14 Se me dirá aquí que lo que planteo resulta un tanto paradójico teniendo en cuenta la definición de autoridad que planteé al principio en la medida en que el uso de la fuerza y la legitimidad de la autoridad se excluyen mutuamente. Sin embargo, unas y otras no resultan siempre contradictorias. Al menos para el caso analizado, si bien el uso de la fuerza es considerado negativamente, éste, como dijimos, no supone un rechazo de la misma autoridad.

15 Entrevista realizada el 12 de junio de 2003. Laura hizo su escuela primaria en La Escuela entre los años 1949 y 1955.

También nos encontramos con maneras no muy diferentes de ejercer la autoridad -y por lo tanto de demandar obediencia- en el ámbito de la familia y en el ámbito de la escuela:

“Entrevistador: ¿Y cuando te mandabas un lío que pasaba?

Alberto: Yo casi nunca me mandaba líos... ahora, cuando... mi vieja, que era brava, mi vieja era brava.

Entrevistador: ¿Por qué era brava tu vieja? ¿Qué hacía?

Alberto: Que se yo, en ese tiempo se pegaba... venía y te daba con lo que tenga.”¹⁶

Los que queremos mostrar es que, así como no era raro que en la relación padre/hijos, los primeros impusieran el mandato de obediencia a través de un castigo físico, tampoco era raro que en la escuela las maestras lo hicieran a través de un punterazo o de un “coscorrón”¹⁷.

Más importante aún para nuestro análisis, es el hecho de que, como los relatos señalan, no parecía ser buena idea contar a los padres que las maestras les habían castigado, puesto que corrían el riesgo de recibir un castigo doble, ahora de parte de los primeros. Lo que intentamos señalar aquí es la presencia de una continuidad entre autoridad parental y escolar: la autoridad ejercida por los padres (en tanto adultos) sobre los hijos en la familia parecería actuar como una fuente de legitimidad de la autoridad de los maestros (también adultos) en la escuela.

Ahora, ¿que sucede con éstas relaciones de autoridad y sus formas de ejercicio cuando nos acercamos más acá en el tiempo y nos centramos en los relatos de aquellos que pasaron por la escuela primaria entre los mediados de los años '60 y mediados de los años '80?

5) Las transformaciones de la autoridad en la escuela: de mediados de los años '60 a principios de los años '80

Invariablemente, cuando los relatos nos hablaban de los cambios en las relaciones de autoridad en la escuela, los supuestos en torno a ese cambio se ordenaban a partir de una distinción entre un ‘antes’ y un ‘después’ cuyo punto de inflexión era remitido a una desaparición de las expresiones de respeto, y a una idea del ‘desorden’ que alcanza su expresión en la ‘falta de disciplina’. También invariablemente, esas experiencias que

16 Entrevista realizada el 11 de noviembre de 2003. Alberto terminó el primario en El Colegio en 1953.

17 Aunque cabe aclarar que en el caso de los padres el ejercicio de formas de la autoridad que incluyen el castigo físico no conlleva una consideración negativa por parte de los entrevistados. Puede que estén subyaciendo aquí supuestos referidos a lo que se percibe como comportamientos propios de ambos tipos de autoridades: Aceptado en el caso de los padres, rechazado -aunque no por ello impugnada la autoridad- en el caso de las maestras. Cabe destacar también que, para el caso de El Colegio aquellos hermanos docentes que ejercían la autoridad mediante el recurso al castigo físico no contaban con una consideración negativa por parte de los alumnos. Recordemos que el Colegio era un medio predominantemente masculino, puede, entonces que, en el caso de La Escuela estén mediando percepciones respecto de lo que se consideran conductas propias, esperadas y atribuidas a las mujeres, mucho más en su rol de maestras. Ver Gallo (2007b).

hablaban del cambio en las relaciones de autoridad en la escuela eran trasladadas, sin solución de continuidad, al ámbito de las relaciones familiares.

En este sentido, una particularidad de los relatos de aquellos que asistieron a la escuela entre mediados de los años '60 y mediados de los años '80 es la casi ausencia de expresiones como "respeto" o "disciplina" asociada a la idea de la autoridad del maestro, si comparamos al menos, con la manera en que estas expresiones articulaban la reconstrucción de la experiencia escolar -tanto de alumnos como de docentes- en los relatos anteriores.

Si somos consecuentes con lo que hemos sostenido antes, la ausencia de respeto y disciplina debería ser entendida en tanto relajamiento de las distancias que tradicionalmente habían ordenado las relaciones entre alumnos y maestros (lo que parece evidenciarse, por ejemplo, en la utilización del tuteo por parte de los docentes hacia los alumnos). Y, consecuentemente, como un debilitamiento de aquellos sentidos sobre las cuales estas se habían fundado.

Otro dato interesante de los relatos es la inexistencia, en ellos, de referencias o menciones a los castigos físicos como forma de ejercer la autoridad. Las narrativas sugieren así, una desaparición de lo que hemos llamado formas 'tradicionales' del ejercicio de la autoridad en la escuela. También parecen sugerir los relatos el desdibujamiento de una concepción institucionalizada de la autoridad, lo que se deja ver a través de expresiones que insinúan un debilitamiento del ejercicio de la autoridad mediante el recurso a normas abstractas que supongan un reconocimiento y una validez de las mismas. El siguiente relato puede ser ilustrativo de lo que estamos planteando:

Alito: (...) y un año... en sexto creo...sí, en sexto... yo pongo malas palabras en el pizarrón y... me destrozan viste...

Entrevistador: ¿Quiénes de destrozan?

Alito: La maestra...

Entrevistador: ¿Cómo fue?

Alito: Yo puse mi apellido, todo... una cosa de locos... me acuerdo que la directora... eh... me... bueno... yo dije... para aliviar la pena dije... soy yo... la barbaridad que había puesto era "chupenme todos la pija. Ale"...viste, cuando terminó la clase. Cuando llegué al otro día... sabían todos, te imaginás... Ale... el único Ale del salón...yo... una cosa... no se porque... entonces al otro día... como ya me habían dicho "ché..."...era... la escuela entera... "te van a matar"... eh... dije que era yo y... la directora me dice... bueh!, ahí se armó un bardo... me hizo pasar al frente...a estos chicos que yo te decía viste... una situación... llorando viste, treinta pibes que se te ríen o... o...te echan más la culpa... más la directora... bueh!... y la directora me dice... "bueno, para mañana dosc... cien veces 'no debo escribir malas palabras"... y no me acuerdo que otro castigo en comportamiento... eh... que era lo peor... que se yo... yo... agarré y digo... al otro día digo... "como voy a escribir cien veces... eso es...es de la época del '40"... y al otro día ya eran doscientas... así que escribí doscientas veces "no debo escribir..."¹⁸

18 Entrevista realizada el 12 de marzo de 2004. Alito realizó su primaria en la Escuela entre fines de los años '70 y principios de los años '80.

Aunque Alito fue castigado -y el castigo principal fue el de exponerlo delante de sus compañeros como un trasgresor- en el relato, él mismo da cuenta del desconocimiento de la sanción a la que era sometido. La considera una sanción retrógrada, esto es, sin sentido, razón por la cual, decide no cumplirla. Aunque claro está que luego debe cumplir el doble de la pena... y lo hace.

Sin ánimo de parecer muy simplistas, el desconocimiento primero de la sanción supone, complementariamente, un desconocimiento de quien la aplica¹⁹. Los relatos señalan no solo esto 'desconocimiento' si se quiere, sino también una inconformidad con la norma establecida.

Las narrativas parecen sugerir así una evolución en los criterios de autoridad, de unos en los que el respeto -y por lo tanto su reconocimiento- era el producto de la posición institucional de quien la demandaba, a otros en que la autoridad resulta de la relación interpersonal y entre docente y alumno. Esto es, la autoridad del maestro no parece ser avizorada sino es a través del vínculo que los alumnos establecen con ella. Por ejemplo, aquellos relatos que sostienen que la autoridad es una cuestión de 'personalidad' (y en este sentido, con el título solo no alcanza), o que algunos docentes eran más difíciles que otros porque los alumnos no los podían 'dominar':

"Entrevistador: ¿Y a las maestras les costaba poner orden?

Mario: Y, no... bah!, dependía de... o sea, hay gente que tiene el título y no... y otros que, es una cuestión de personalidad"²⁰

De manera tal que, con lo que nos encontramos es con un debilitamiento de la autoridad 'generica': ya no todos los adultos de la institución son portadores de autoridad -o al menos de una autoridad reconocida- sino aquellos que tienen 'personalidad', o que cumplen con determinados requisitos. Consecuentemente, la misma ya no es transferible.

Claro está que los datos no nos permiten ser conclusivos en relación con las transformaciones que hemos venido planteando, aunque las formulaciones narrativas sugieren la existencia de estos cambios. El análisis de las fuentes documentales agrega algo de consistencia a nuestro argumento, en la medida en que esto que hemos venido señalando puede verse también en los archivos de una de las instituciones analizadas, fundamentalmente en los Registros de Inspección.

Algo que resulta revelador en el análisis de estos Registros es el hecho de que,

19 Deberíamos aclarar aquí que los relatos de aquellos que realizaron su escuela primaria entre mediados de los años '40 y mediados de los años '60 lejos están de mostrar una obediencia absoluta por parte de los alumnos hacia los maestros. En sus relatos ellos también nos cuentan de cómo se "cuidaban de hacer travesuras delante de las maestras" (Omar), o de cómo les hacían 'burla' a los hermanos más exigentes "así, por atrás... en el recreo, no íbamos abajo, viste, en la galería, que no nos viera" (Martín realizó la primaria en el Colegio entre 1947 y 1953. Entrevista realizada el 6 de diciembre de 2003). Sin embargo, estas formas de 'insubordinación ritual', en términos de Goffman (1998: 310) son formas de 'insolencias' breves, pasajeras, que se calculan a fin de evitar el castigo o la sanción, pero que no suponen una impugnación o un desconocimiento de la misma autoridad.

20 Entrevista realizada el 8 de junio de 2003. Mario realizó su escuela primaria en el Colegio entre 1973 y 1979.

hacia fines de los años '60 empiezan a aparecer en sus páginas de manera recurrente, menciones a las dificultades de los alumnos para adaptarse a "las normas disciplinarias mínimas". Los registros abundan en detalle acerca de esto y las maestras se quejan por que "los alumnos no hacen la fila", "se escapan de la escuela", "faltan el respeto reiteradamente a la maestra", "contestan a la maestra y le hacen burla", "no se quiere quedar en el aula y se retira del salón sin permiso", "negarse a obedecer", "seguir molestando a pesar de llamarle reiteradamente la atención"²¹. La reiteración de estas acciones y actitudes muestra lo que planteábamos anteriormente: la dificultad para imponer la obediencia -o la autoridad- dentro de la escuela mediante el recurso a normas abstractas que supongan un reconocimiento y la validez de las mismas.

También es posible distinguir en los Registros otro proceso de quiebre, que afecta en este caso a la continuidad entre familia y escuela en cuanto a la manera de ejercer la autoridad sobre los niños.

En los cuadernos de los años '70 y '80 aparecen referencias a la presencia de padres que van a la escuela a quejarse por el maltrato de las maestras hacia sus hijos. Esos maltratos incluían: "trato violento hacia el alumno por zamarrearlo y sentarlo en el banco"²², "abuso de autoridad, y trato injusto hacia el alumno. La maestra E.F acusa al alumno de romper material de trabajo y lo obliga a recomponerlo"²³, por ejemplo. Detengámonos un momento en el análisis de estas situaciones. En principio, debemos aclarar que estas acusaciones de 'maltrato' no eran frecuentes, lo cual coincide con lo que plantean los relatos, respecto de la desaparición del castigo físico como forma de ejercicio de autoridad en la escuela. Luego, y quizás por lo que acabamos de exponer, si bien la presencia de los padres por este tipo de denuncias no eran muy comunes, el hecho de que empiecen a sucederse, cuando no las hemos encontrado en los cuadernos de períodos anteriores (y aún teniendo en cuenta que muchas veces pudieron no haber quedado registradas), es por sí mismo un dato relevante. Más aún si comparamos el tipo de 'maltrato' que denunciaban como violento y de abuso de la autoridad con aquellos que nos contaban nuestros entrevistados en sus relatos, y con la reacción de sus padres ante los mismos.

Con lo que nos encontramos aquí, entonces, es con una tensión entre modelos de autoridad, producida por la irrupción de nuevos sentidos respecto de la forma que deben asumir las relaciones entre adultos y niños, tanto en el seno familiar como escolar. Me voy a detener brevemente en un relato para ilustrar esto último. Cuando le pregunto a Omar (quien asistió a la *Escuela* entre 1956 y 1962) que pasaba cuando desobedecía a sus padres, me contestó lo siguiente:

"No, por ahí te ligabas un sopapo, en ese entonces se acostumbraba eso, yo tengo mis hijos que ninguno de los dos pueden decir que yo los toqué, jamás, nunca, porque yo siempre los he acostumbrado a... yo tenía el pibe que por ahí un día que se portaba mal, yo lo metía en el baño, sin encerrarlo en el baño, y

21 Tomados de los Cuadernos de Comunicación y Registros de Faltas, de los períodos 1968-1983. Archivo de la Escuela.

22 Cuaderno de Comunicaciones y Registro de Faltas. Acta Nº11, 6 de abril de 1978.

23 Cuaderno de Comunicaciones y Registro de Faltas. Acta Nº8, 24 de mayo de 1981.

lloraba, que si no iba yo no salía... porque acá lo que decía uno se cumplía, si yo decía una cosa, se cumplía. Pero nunca de castigarlos, ahora de pegarles o esas cosas, nunca”.

Por un lado, en su relato, Omar nos muestra que en la relación padre/hijos, no era raro que los primeros impusieran el mandato de obediencia a través de un castigo físico -como ya vimos-. Pero lo que muestra también este relato son las transformaciones en las maneras de ordenar las relaciones de autoridad entre adultos y niños y, como resultado de ello, las mutaciones en las barreras de sensibilidad con respecto al trato entre unos y otros. El énfasis que Omar pone en aclarar que nunca castigó -y en su relato el sentido del castigo se entiende como castigo físico, pues nunca le pegó aunque lo encerraba en el baño- expresa justamente, que aquello que cuando era él niño se aceptaba y se reconocía como parte de la tarea de autoridad del padre -y de la maestra sobre el alumno- ya no era percibido y aceptado cuando él -cómo padre- debía imponer la autoridad sobre su hijo.

Estos mismos sentidos parecen expresar los relatos más cercanos en el tiempo, cuando nos hablan de relaciones entre padres e hijos más relajadas y temperantes, y menos distantes.

En síntesis, el análisis de las fuentes -tanto orales como escritas- nos permitió abordar un complejo proceso de cambio en el que parecerían confluir varios elementos: la desaparición de formas tradicionales de ejercicio de autoridad en la escuela -pero también en la familia- que incluían el castigo físico y, junto con ello, el debilitamiento de una concepción institucionalizada de la autoridad en la escuela; la presencia de una tensión entre modelos de autoridad, producida por la irrupción de nuevos sentidos respecto de la forma que deben asumir las relaciones entre adultos y niños (tanto en el seno familiar como escolar) y, acompañando estos nuevos sentidos, mutaciones en las barreras de sensibilidad respecto de la manera que debe asumir el trato entre generaciones. A su vez, a medida que los modos en que se había ejercido tradicionalmente la autoridad en la escuela se debilitan, parecieran emerger otros basados en las relaciones interpersonales entre alumnos y maestros. En otros términos, lo que nuestra indagación parece sugerir es que los cambios en los sentidos y las prácticas que tradicionalmente habían ordenado los vínculos intrafamiliares de autoridad, cristalizados hacia los años '60, habrían afectado también los sistemas de autoridad escolar. Las mutaciones en los vínculos intergeneracionales, tendientes a una mayor democratización y un mayor igualitarismo en las relaciones entre adultos y niños, implicarían nuevas formas de simetría que parecerían alterar justamente aquello que se supone es la base de la autoridad adulta. Alterada esa asimetría en el vínculo de autoridad, tanto parental como escolar, la construcción de la autoridad pareciera transformarse en un proceso dirimido situacionalmente a partir de un vínculo interpersonal (esto es, ya no institucionalmente preestablecido), que lo vuelve, por lo tanto, lábil y cambiante (Míguez, 2000; Tenti Fanfani, 2004).

6) A modo de conclusión

Está claro que no somos nosotros los primeros en plantear la lógica igualitarista que acarrea consigo la modernidad, y sus efectos sobre la autoridad²⁴. Al respecto, nos interesa rescatar aquí la concepción de Norbert Elías (1998), quien sostiene que, como consecuencia del proceso civilizatorio²⁵, las relaciones entre padres e hijos experimentan una transición de formas más autoritarias a otras más igualitarias, expresando una reducción de la autoridad parental, lo que se hace visible en el relajamiento de las barreras de respeto, y en un aumento de la sensibilidad al uso de la violencia -física- en el trato con los niños. Claro está que estas transformaciones no se dan solo en el trato familiar de padres e hijos. Se trata, básicamente, de un cambio en las relaciones entre adultos y niños -dentro de las cuales también se encuentran las de maestros y alumnos- que tienden, según Elías, a una mayor democratización y una disminución en las desigualdades en el vínculo establecido tradicionalmente entre unos y otros.

Interesantemente, el autor señala que este no es un proceso acabado -de hecho el proceso civilizatorio no lo es- y mucho menos un proceso exento de conflictos y tensiones. Primero, porque la introducción de una moderación en el vínculo parental (o, de manera más general, entre adultos y niños) pone en jaque a la misma autoridad, al relativizar aquello que constituye su fundamento. Esto es, al relativizar la asimetría que la define como tal. Luego, porque una vez desterrado -o en vías de desaparecer- el uso de la violencia como mecanismo de disciplinamiento, se genera una situación de incertidumbre, puesto que las generaciones adultas no parecen aún encontrar los mecanismos adecuados que les permitan, a las nuevas generaciones, adquirir la capacidad de autoacción que él mismo proceso de civilización requiere.

En otras palabras, este proceso de transición genera conflictos y tensiones ante la ausencia de una noción clara (esto es, de un saber generico y compartido por todos los miembros de la sociedad) acerca de cómo deben ser, exactamente, las nuevas relaciones intergeneracionales de autoridad (Míguez, 2009). Para el caso que nos ocupa, baste recordar aquí lo recientemente expuesto sobre la impugnación, por parte de los padres, de formas de ejercicio de la autoridad docente concebidas como violentas y autoritarias, y que muestra la manera en que se empiezan a percibir como conflictivos aspectos de la dinámica vincular que antes no eran considerados como tales.

En este sentido, creemos que lo que actualmente se percibe como una 'crisis'

24 La relación entre modernidad y autoridad tradicional ha sido planteada, entre otros, por Arendt (1954) y Mead (1971). Si para la primera, la lógica igualitarista de la modernidad atentaba contra la autoridad tradicional al expandir esa igualdad a áreas pre-políticas (como la escuela o la familia), para la segunda, el paso de la sociedad tradicional a la moderna implica el paso de una cultura posfigurativa (sociedades del pasado, en la que los niños aprenden de los adultos) a una cultura cofigurativa (sociedades del presente, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares), y por último, la cultura prefigurativa (la del futuro, en la que los adultos también aprenden de los niños).

25 Proceso que implica, básicamente, una dinámica que atraviesa toda la cultura occidental en el sentido de una moderación progresiva de los vínculos entre los miembros de la sociedad y, consecuentemente, una 'expulsión' de la violencia y la agresión, como mecanismos de regulación de dichas relaciones (Elías 1993).

de la autoridad puede que no sea más que la expresión de una transición en la que mientras que las viejas formas de regulación entre generaciones empiezan a ser impugnadas y puestas en cuestión, las nuevas formas no parecen alcanzar aún la eficacia necesaria para ejercer esas regulaciones.

Por supuesto, somos conscientes de que los procesos y las dinámicas por nosotros analizadas presentan muchos más matices y complejidades que las que nos permiten captar los casos estudiados. Sin embargo, creemos que el tipo de análisis propuesto, y aún con sus limitaciones, nos puede ayudar a revisar y complejizar nuestra comprensión sobre la problemática de la autoridad en la escuela y su 'crisis', aunque, seguramente, esto implique la relativización de los resultados aquí presentados.

7) Bibliografía

- Amuchástegui, Martha (2000): "El orden escolar y sus rituales". En: Silvina Gvirtz (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, pp.59-77, Buenos Aires-Argentina: Santillana.
- Arendt, Hannah (1996): "La Crisis en la Educación". En: Hannah Arendt, *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho Ejercicios sobre la Reflexión Política*, pp.269-301, Barcelona: Península.
- Carli, Sandra (2003): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones en los discursos acerca de la infancia en la Historia de la Educación Argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires-Argentina: Miño y Dávila.
- Corea, Cristina e Ignacio Lewkowics (2003): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires-Argentina: Paidós.
- Dubet, Françoise y Danilo Martuccelli (1996): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires-Argentina: Losada.
- Duschatzki, Sandra y Cristina Corea (2000): *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires-Argentina: Paidós.
- Elías, Norbert (1993): *El Proceso de civilización*. Buenos Aires-Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Elías, Norbert (1996): *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá-Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Gallo, Paola (2007a): "De cuando era el barrio el que iba a la escuela'. Consideraciones en torno a los cambios en las relaciones de autoridad. Análisis de un caso local". Ponencia presentada en IV Encuentro Seminario Permanente: Las configuraciones de las relaciones de autoridad en las instituciones escolares. Discursos, agentes y prácticas sociales. Tandil-Argentina: Instituto de Estudios Históricos y Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Gallo, Paola (2007b): "Mujer, escuela y autoridad. O de cuando 'la autoridad entra en crisis'. Análisis de un caso particular". Ponencia presentada en la XI Jornadas Interschuelas. Tucumán-Argentina.
- Gallo, Paola (2008): "De cuando las maestras eran bravas: Un apunte sobre la violencia en las escuelas". En: Daniel Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*, pp.247-267, Buenos Aires-Argentina: Paidós.

- Kessler, Gabriel (2000): *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires-Argentina: IIPE-UNESCO.
- Kornblit, Analía y Daniel Adaszko (2007): "Factores vinculados a manifestaciones de violencia en el ámbito de la escuela media". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, Nº17, pp.137-169. Tandil-Argentina: NEES/UNCPBA.
- Lionetti, Lucía (2007): *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires-Argentina: Miño y Dávila.
- Míguez, Daniel (2007): *Informe sobre Violencia en las escuelas 2005-2006*. Buenos Aires-Argentina: Observatorio de Violencia en Escuelas, Ministerio de Educación.
- Míguez, Daniel y Adela Tisnes, (2007): "Midiendo la violencia en las escuelas argentinas". En: Daniel Míguez (comp.), *Violencia y conflicto en las escuelas*, pp.33-63, Buenos Aires-Argentina: Paidós.
- Míguez, Daniel (2009): "Tensiones civilizatorias en la conflictividad cotidiana de la dinámica escolar". En: Carina Kaplan (comp.), *Sociedad y proceso civilizatorio*. Buenos Aires-Argentina: Noveduc.
- Narodowski, Mariano (1996): "El fin(al) de otra ilusión". En: Carlos Altamirano (edit.), *La Argentina en el siglo XX*. Buenos Aires-Argentina: Ariel-Universidad de Quilmes.
- Puiggrós, Adriana (1997): "*Espiritualismo, normalismo y educación*". En: Adriana Puiggrós (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires-Argentina: Editorial Galerna.
- Pujol, Sergio (2000): *La década rebelde: Los Años '60 en la Argentina*. Buenos Aires-Argentina: Emecé.
- Sennett, Richard (1982): *La Autoridad*. Madrid: Alianza.
- Sennett, Richard (2000): *El respeto. Sobre la Dignidad del Hombre en un Mundo de Desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Soulquin, Susana (1997): *La Moda en la Argentina*. Buenos Aires-Argentina: Emecé.
- Tedesco, Juan Carlos (2000): *La Educación Popular hoy*. Buenos Aires-Argentina: Capital Intelectual.
- Torrado, Susana (2003): *Historia de la Familia en la Argentina Moderna (1870-2000)*. Buenos Aires-Argentina: De la Flor,
- Wainerman, Catalina (2003): *La vida cotidiana en las nuevas familias. ¿Una revolución estancada?* Buenos Aires-Argentina: Lumiere.
- Weber, Max (1983): *Economía y Sociedad*. Buenos Aires-Argentina: Fondo de Cultura Económica.