

La Dinámica del Conflicto Escolar en Escuelas de Barrios Populares Urbanos a la Luz de la Noción de Autoridad*

Gabriel D. Noel

Doctor en Cs. Sociales (UNGS-IDES). IDAES/UNSAM – CONICET gdnobel@gmail.com

Mail: gdnobel@gmail.com

Introducción: Violencia, Escuela y Contexto Social

Las imágenes de la escuela argentina como lugar violento se han multiplicado de manera considerable en los últimos años. Esta tendencia ha tenido, si no su origen, al menos una marcada aceleración desde "*La Masacre de Carmen de Patagones*", episodio en el cual, el 28 de Septiembre de 2004, un alumno de una escuela de esa localidad del sur de la provincia de Buenos Aires disparó un arma de fuego sobre sus compañeros, matando a tres de ellos e hiriendo a otros cinco. A partir de ese momento, en una sucesión más o menos rápida pero relativamente constante, comienzan a acumularse en los medios las noticias que hacen referencia a la escuela como lugar peligroso y violento y a crecer correlativamente la preocupación de la opinión pública.

A la hora de producir un diagnóstico de esta clase de fenómenos, las explicaciones suelen recurrir a uno de dos extremos simplificadores. Por un lado, tenemos a quienes adjudican una responsabilidad prácticamente unilateral a la escuela y sus agentes por todo lo que ocurre en ella (episodios de violencia incluidos) ya sea por acción o por omisión. Esta interpretación puede denominarse la **metáfora de la escuela opaca**, en la medida en que parece suponer que todo lo que ocurre al interior de la escuela debería ser interpretado

exclusivamente en función de la dinámica escolar. Expresado en términos morales, este principio se traduciría por "la escuela es **exclusivamente** responsable por todo lo que ocurre en su interior".

Apenas hace falta decir que este principio rara vez es enunciado explícitamente, al punto que muchos de quienes a él adhieren por vía de implicatura lo recusarían si se requiriera una adhesión explícita al mismo. Aún así proliferan los "análisis" de la "violencia escolar" que en él se apoyan al ignorar las numerosas y variadas circunstancias que rodean, permean y afectan al escenario escolar. Asimismo, este supuesto nos permite explicar en buena medida la intensidad de la perplejidad y la indignación moral que suelen acompañar a la condena de los "*hechos de violencia*" que tienen lugar al interior de la institución escolar: hemos encontrado una y otra vez que muchos de nuestros informantes que asumen de forma no problemática que la sociedad argentina contemporánea es más conflictiva que la de hace una o dos décadas, reaccionan escandalizados cuando esta conflictividad se manifiesta en escenario escolar, como si la escuela **debiera** estar preservada de una conflictividad que – a esta altura de las circunstancias – suele asumirse sin problemas como un dato cuando predica del resto de la sociedad.

* El siguiente texto es resultado de la investigación realizada para mi tesis de doctorado, que fuera dirigida por Daniel Míguez y co-dirigida por Gabriel Kessler y que lleva por título *Los Conflictos entre Agentes y Destinatarios del Sistema Escolar en Escuelas Públicas de Barrios Populares Urbanos*. La tesis fue defendida el 28 de Agosto de 2007 y ha sido posteriormente publicada por UNSAM Edita (Noel, 2009).

Como reacción defensiva ante estas imputaciones suele aparecer la segunda de las simplificaciones: un relato simétrico al que podemos referirnos como **metáfora de la escuela transparente**. Según esta interpretación, la *"violencia escolar"* no sería más que la irrupción, en escenario escolar, de violencias **externas y extrañas a la escuela**, imputables a determinados actores individuales o colectivos conflictivos en sí mismo – *"los inadaptados"*, *"los jóvenes de ahora"*, *"los pobres"*, *"los villeros"*, *"los excluidos"*, *"los marginales"*, *"la sociedad"*, según el mayor o menor grado de corrección política del enunciador. Según esta lectura, si la sociedad argentina se ha vuelto más violenta – se argumenta – cabe esperar que la escuela acompañe este incremento de violencia al mismo tiempo y en el mismo sentido.

Si bien esta explicación puede funcionar como una corrección bienvenida a la metáfora de la escuela opaca (teniendo además, como tiene, una mayor afinidad con cierto sentido común sociológico), el tomarla literalmente nos enfrentaría a una conclusión de tono marcadamente pesimista: si la escuela en tanto institución no tiene mayor predicamento respecto de la violencia que ocurre en su interior, en la medida en que esta le es externa, y reviste causas igualmente externas, no tiene sentido intentar intervenir sobre ella en el espacio específico de la institución. Por tanto, hasta tanto no se solucionen las causas y fuentes de la violencia social – hasta tanto no acabemos con la pobreza, la marginalidad, el desempleo, la exclusión, etc. – poco podrá hacerse en relación con la violencia que se despliega en escenarios específicamente escolares.

Como quiera que sea, más allá de sus consecuencias a nivel de la práctica, hay que señalar además que si esta hipótesis de la escuela transparente fuera cierta, deberíamos encontrar que los niveles de violencia de una escuela deberían estar en relación con los que se registran en su entorno inmediato (esto es, en la localidad o incluso en el barrio en el que la escuela está ubicada o del cual provienen sus alumnos). Sin embargo, tanto las investigaciones a nivel internacional (Welsh, 1999, Benbenishty y Astor, 2005) como los datos de los que disponemos para el caso argentino (Observatorio Argentino de

Violencia en las Escuelas, 2008, 2009, 2010) nos permiten afirmar inequívocamente que este no es ese el caso: el nivel de conflicto o de violencia al interior de un establecimiento no guarda más que una relación muy indirecta con el de su entorno, y hay una numerosa serie de factores específicamente institucionales que son más importantes a la hora de explicar al menos algunas de las formas de violencia que encontramos al interior de los establecimientos¹.

A la luz de estos hallazgos debemos admitir que la escuela no es ni absolutamente opaca ni transparente por completo en lo que hace a las causas, la génesis y el desarrollo de la violencia. No cabe duda de que la escuela no es impermeable a su exterior, y que las condiciones en las cuales el dispositivo escolar se despliega hoy no son las mismas que hace dos o tres décadas. Sin embargo, cabe a la escuela – esto es a los establecimientos concretos – un importante papel potencial, no sólo en lo que hace a las posibilidades de intervención para reducir, modificar o impedir episodios de violencia (Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2009:31ss) – sino también – y especialmente – en su multiplicación o agravación (generalmente por omisión).

La escuela, entonces, no es ni opaca ni transparente: funciona más bien como un **prisma** – si queremos perseverar en la metáfora óptica – que refracta, según su propia geometría, las influencias que recibe de afuera. Siendo así, a la hora de analizar los "hechos de violencia" que se despliegan al interior de los establecimientos escolares debemos preguntarnos de qué manera la escuela da forma, influencia, inhibe o amplifica la violencia que recibe de su afuera. Indudablemente la respuesta a esta pregunta

¹ A título meramente ilustrativo, podemos citar los enumerados por Welsh (1999) como parte de sus resultados de investigación: la inconsistencia, falta de claridad o arbitrariedad en las reglas o en su aplicación; las operaciones ambiguas o indirectas ante la conducta (por ejemplo, utilizar las calificaciones como sanción ante la conducta); el desacuerdo entre los agentes del sistema escolar (esto es, docentes o directivos) en cuanto a la existencia, el contenido o la aplicación de las normas; la falta de respuestas a la conducta persistente; la irrelevancia de las normas desde el punto de vista de los alumnos; la existencia de relaciones persistentemente conflictivas entre docentes y directivos; una dirección inactiva o ausente y los bajos recursos y el tamaño (en particular una alta tasa de alumnos por docente).

habrá de ser compleja y dependerá en gran medida de la clase de violencia de la que se trate – algunas formas de violencia son más permeables a la influencia institucional que otras, algunas son más dependientes de influencias externas que otras (Benbenishty y Astor, 2005): en todo caso es una pregunta empírica que sólo puede contestarse con evidencia concreta.

Sin embargo, existe un aspecto que hemos tenido ocasión de trabajar en detalle en nuestra propia investigación de campo², y que creemos merece una consideración especial en lo que hace a la regulación de la violencia por parte de las escuelas, en la medida en que su impacto parece ser notable a la hora de exacerbar o inhibir los episodios de violencia. Este aspecto tiene que ver con lo que habitualmente se denomina “crisis de la autoridad escolar”

La Dinámica del Conflicto Escolar

Sin duda alguna, uno de los fenómenos que más llaman la atención del observador de la cotidianeidad escolar – ciertamente capturó la mía – es el hecho de que más allá de que buena parte de los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar³ sean suscitados

recurrentemente por las mismas circunstancias y discurran habitualmente por carriles similares – y esto en las tres escuelas en las que se ha repartido nuestro trabajo de campo – rara vez, por no decir prácticamente nunca los mismos se zanjen definitivamente y con un acuerdo relativamente firme por parte de los contendientes. Lo que se observa más bien es un estado de negociación continua que aún cuando pueda experimentar pausas o “treguas” temporales, nunca se detiene. Las resoluciones, allí donde existen, sólo son interrupciones parciales y puede apostarse con relativa seguridad que un conflicto entre determinados actores que haya surgido una vez volverá a suscitarse, y en términos prácticamente idénticos.

A la hora de intentar abordar esta pregunta, debemos volvernos hacia la dinámica de estos conflictos, esto es, que configuraciones asume su desarrollo, cómo es que se detienen y vuelven a recomenzar. Ahora bien: si uno sigue con cuidado el desarrollo de los conflictos cotidianos en los escenarios escolares, lo que observará es que – al menos allí donde los desacuerdos son lo suficientemente profundos – los mismos se detienen temporalmente – se **interrumpen** – básicamente por tres razones: o bien uno de los contendientes cede ante una **agresión o la amenaza explícita y verosímil** de un perjuicio por parte del otro

“... y ahí me dijo: vos seguí jodiendo que vas a terminar en el zanjón del fondo. Y el tipo es jodido, ¿viste? Hijo y nieto de chorros... ¿qué iba a hacer?”
(Marisel, Docente de la Escuela B)

“... un día la chabona se sacó, y me dijo que iba a llamar al patrullero. Ojo...”

² Nuestra investigación se extendió a lo largo de dos años y tuvo como escenario dos localidades de la Provincia de Buenos Aires. La primera, una ciudad intermedia de unos 120.000 habitantes, relativamente próspera y la segunda una villa del Conurbano Bonaerense. En el primer caso trabajamos en dos escuelas – a las que denominaremos **Escuela A** y **Escuela B** – cuya población provenía de uno de los barrios señalados como más “problemático” por los habitantes de la ciudad, durante nueve meses y en el segundo trabajamos en una escuela – la **Escuela C** – situada en el borde de la villa y que recibía su población de la misma durante un año. Nuestro trabajo de campo implicó una presencia prácticamente cotidiana y prolongada en los espacios escolares que hizo posible la observación sostenida que la aproximación etnográfica requiere. Para mayores detalles véase Noel (2009).

³ Denominamos “agentes del sistema escolar” a aquellos actores adultos que desempeñan en la escuela alguna función profesional especificada explícitamente por ella, y que los obliga a tener una presencia cotidiana o cuasi-cotidiana en la misma. La categoría incluye, por tanto a docentes, preceptores, directivos, miembros de los gabinetes psicopedagógicos y auxiliares (de cocina,

maestranza, etc.). Por “destinatarios” deberá entenderse aquellos actores a los que la escuela se dirige como su “población-objetivo”, tanto directamente (los alumnos) como indirectamente (los adultos a cargo de los mismos y que los representan ante la institución escolar y sus agentes). Sobre esto último cabe señalar que, si bien a los fines de evitar engorrosas enumeraciones y salvedades, nos referiremos habitualmente a “los padres” o “las madres” – ya que son por lo general quienes cumplen este rol – en las escuelas en las que hemos trabajado, este papel puede ser desempeñado por otros adultos, como abuelos y abuelas, tías o tíos, hermanas y hermanos mayores o incluso vecinos o allegados diversos.

eso te lo dicen todos, pero la mina estaba sacada, y cuando se saca hace cualquiera... así que yo por las dudas me quedé en el molde" (**Entrevista a Pablo, Alumno de la Escuela C**)

O bien se cede ante el temor a la agresión – esto es, la **percepción de una posibilidad cierta** de un perjuicio por parte del otro:

"Yo no me voy a arriesgar a que por una pelotudez así me rayen el auto o me tajeen las gomas" (**Silvia, Docente de la Escuela A**)

"Con algunos sabés que podés joder... con otros no. Yo por ejemplo a la mina del año pasado la volvía loca... se re-sacaba la mina, pero estaba todo bien, no pasaba nada... de última me mandaba a Dirección... y la sanata de siempre. Pero este año con Mario no jodo... porque vos viste... ¿lo conocés a Mario? El tipo es grosso y además laburó en Institutos [de menores] y todo eso... entonces si el tipo se saca, no sabés qué va a hacer... entonces trato de quedarme piola" (**Entrevista a Martín, Alumno de la Escuela B**)

Estas vías que involucran temor a una agresión actual o virtual resultan particularmente frecuentes en el caso de los agentes del sistema escolar que, convencidos de la peligrosidad de los actores provenientes de sectores populares – ya sea por una experiencia de enfrentamientos previos con padres y alumnos que han recurrido al uso de la fuerza o a la destrucción de propiedad o adquirida por vía de las numerosas "narrativas del miedo" (Reguillo, 2006, Caldeira, 2007) que circulan en los escenarios escolares – se muestran habitualmente temerosos a ser víctima de agresiones y de destrucción de objetos y por tanto optan por ceder a las demandas de padres y alumnos.

La última opción consiste en simular temporalmente acatamiento o consentimiento, estrategia que es particularmente utilizada por los alumnos respecto de sus docentes y directivos, en la medida en que es percibida como un "*mal menor*" y un precio a pagar para que "*los dejen en paz*"⁴.

⁴ Como veremos en breve, esto no implica, ni mucho menos, que ningún conflicto se resuelva o que todo consentimiento sea simulado. Simplemente queremos

Quisiéramos hacer notar – volveremos sobre este punto en breve – que ninguno de estos casos de interrupción de conflicto implica **consentimiento**, esto es, el ponerle fin de mutuo acuerdo, o sobre bases admitidas por ambos contendientes: en el último de los casos este consentimiento es mera simulación y en los dos primeros no puede hablarse propiamente de consentimiento, sino más bien de **coacción**; aquel de los actores que cede lo hace en virtud de que percibe que el otro recurrirá o podría recurrir a un medio efectivo de causarle un perjuicio que éste no está dispuesto a admitir.

Claro está que hablar de "coacción" requiere de precisión adicional. Siendo que como resultado de las divergentes experiencias de socialización de clase, los diversos tipos de actores al interior de la institución escolar no tienen a su disposición la misma clase de recursos a la hora de intentar someter a coacción a sus contrincantes, puede esperarse que los medios a los que unos y otros echarán mano serán cualquier cosa menos idénticos. Así, como lo muestran nuestros ejemplos, lo más habitual entre los alumnos de sectores populares y sus allegados, suele ser la amenaza de recurrir – o incluso el recurso efectivo – a la agresión física, ya sea dirigida a la persona ("*le voy a hacer cagar*" o "*la voy a cagar a palos*") o a sus propiedades ("*le voy a prender fuego la casa*" o "*le voy a rayar el auto*")⁵ o, alternativamente puede aparecer la amenaza de una denuncia ante 'autoridades superiores', ya se trate de aquellas específicamente vinculadas al sistema

señalar que estos factores intervienen allí donde los conflictos se extienden en el tiempo sin agotarse.

⁵ Como hemos señalado en otras ocasiones (Míguez y Noel, 2006, Noel, 2006), esta asimetría entre los recursos disponibles, resultante a su vez de la divergencia en las experiencias de socialización – en particular las referidas al irregular impacto del proceso de civilización (Tenti Fanfani, 1999, Elias, 2000) – es la responsable de buena parte de la atribución de omnipresente violencia que los agentes del sistema escolar imputan sobre sus destinatarios de barrios populares. Tal como hemos argumentado, creemos que resulta heurísticamente más fecundo utilizar la etiqueta de violencia para **todas** las formas de coacción unilateral y resistida – sea que recurran o no la fuerza física – en lugar de reservarlas para aquellas que satisfacen los criterios de un enunciador "civilizado", lo cual no hace más que reproducir en el nivel analítico el discurso nativo y, más específicamente, los prejuicios de clase respecto de los usos autorizados del cuerpo.

educativo – la Dirección, la Inspección o el Consejo Escolar – e incluso ante el tribunal de la ‘opinión pública’ por vía de los medios, en particular los informativos de radio y los noticieros de televisión – en especial los del mediodía⁶. Cabe destacar que estos últimos suelen dar espacio e incluso acudir a las instalaciones de la escuela ante denuncias puntuales de padres o alumnos, especialmente cuando corresponden a temas de la agenda mediática en curso – como ser la “violencia escolar”, la “discriminación” o el “abuso”⁷.

Los agentes del sistema escolar, por su parte, al encontrarse poco inclinados – en virtud de sus propias disposiciones de clase – o efectivamente impedidos – por las sanciones administrativas e incluso penales – del recurso efectivo a la fuerza, suelen esgrimir más frecuentemente herramientas institucionales que suponen la delegación efectiva de este uso de la fuerza a terceras partes: la policía, los juzgados de menores o cualesquiera otras dependencias del sistema judicial-penal – “llamar a la policía”, “hacer intervenir al juzgado” – instituciones con cuyo

funcionamiento los chicos y sus padres suelen estar directa o indirectamente familiarizados⁸.

Ahora bien, a la hora de analizar el peso relativo de estas distintas formas en que los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar son interrumpidos, lo que se observa es que la primera situación – esto es, aquella en la que se produce una agresión o aún la amenaza explícita de la misma – es mucho menos frecuente que la segunda, esto es, la percepción de una posibilidad implícita a la vez que verosímil por parte de una u otra de las partes en conflicto. En efecto: en la medida en que se encuentran abiertos al aprendizaje, los distintos actores que comparten la cotidianeidad de la escuela van acumulando, como parte de su proceso de socialización intraescolar, una suerte de *corpus* jurisprudencial más o menos compartido sobre sus “otros”, que utilizan rutinariamente para estimar sus posibilidades concretas de éxito en una disputa determinada. Así, la percepción de las propias posibilidades de éxito – o de su ausencia – en una contienda con un actor determinado tiene por efecto visible que en determinadas ocasiones un actor pueda ceder a las demandas de sus contrincantes sin que se produzca una agresión efectiva⁹. Asimismo,

⁶ La proliferación de este recurso a los medios masivos de comunicación ha sido mencionada por Néstor García Canclini, quien la señala como correlativa de la percepción de una pérdida de eficacia de las vías estatales y para-estatales de demanda ciudadana: “Desilusionados de las burocracias estatales, partidarias y sindicales, los públicos acuden a la radio y a la televisión para lograr lo que las instituciones ciudadanas no proporcionan: servicios, justicias, reparaciones o simple atención. No se puede afirmar que los medios masivos con teléfono abierto, o que reciben a sus receptores en los estudios, sean más eficaces que los organismos públicos, pero fascinan porque escuchan y la gente siente que no hay que atenerse a dilaciones, plazos, procedimientos formales que difieren o trasladan las necesidades” (1995.:23).

⁷ Los actores que hacen uso habitual de este recurso demuestran gran habilidad a la hora de formular sus demandas de modo tal que quepan en las categorías principales de esta agenda, con lo cual suelen obtener en un gran número de casos la atención de los medios una vez convocados. Así, durante nuestra presencia en las tres escuelas registramos numerosas intervenciones en diversos medios: al menos cuatro apariciones en programas de radio y dos en artículos de uno de los diarios de mayor circulación de la ciudad para la Escuela A – y esto dejando de lado las repercusiones del incendio reconstruido en el capítulo precedente – dos apariciones radiales para el caso de la Escuela B y tres apariciones televisivas en canales masivos, tanto de aire – Canal 13 – como de cable – TN y Crónica TV – en respuesta a convocatorias de la Escuela C.

⁸ Cabe señalar no obstante que existen casos, ciertamente no habituales pero tampoco del todo excepcionales en los que los agentes del sistema escolar, cediendo a la frustración o a la exasperación, recurren al uso de la fuerza física o a la amenaza de hacer uso de la misma. Tal comportamiento será objeto casi inevitablemente de una denuncia por parte de los allegados del alumno agredido ante las autoridades superiores ya mencionadas, con consecuencias casi siempre graves y deletéreas para el docente involucrado. Como lo expresara una de nuestras informantes: “Igual así te digo que las maestras se cansan y les pegan un cachetazo. ¡Y después se comen cada juicio! Pero [no les importa] les pegan igual”.

⁹ Correlativamente, según nuestra experiencia, esas agresiones efectivas que los medios suelen presentar con el nombre de “violencia escolar” se producen allí donde un actor determinado conoce insuficientemente o evalúa incorrectamente la capacidad o los recursos de coacción de su contrincante, esto es, hasta dónde está dispuesto a llegar éste. En estos casos puntuales y en gran medida excepcionales, los conflictos suelen asumir una forma que puede describirse con el término **escalada**, configuración que implica que ante un desacuerdo o conflicto cualquiera entre actores que no ceden a las demandas de sus contrincantes sobre las bases de la percepción virtual de una amenaza, el conflicto escalará en intensidad hasta alcanzar una suerte de “estallido” o

estos *corpora* se prestan a innumerables manipulaciones tácticas, de modo tal de permitir a determinados actores – y esto es particularmente cierto de los alumnos – elegir cuidadosamente a sus contendientes, buscando suscitar o desplazar sus conflictos hacia antagonistas que se sabe habrán de ceder a sus demandas sin necesidad de recurrir a la *ultima ratio* de la imposición unilateral de la voluntad por vía de la coacción.

La manipulación táctica de este *corpus* tiene otra consecuencia importante respecto de la evolución y resolución de los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar que merece ser destacada: por más que el consenso existente en buena parte de la literatura sobre la escuela nos incline a suponer que los datos estarían cargados en favor de los primeros – sobre la base del “diferencial de poder” que la institución escolar pauta por diseño entre unos y otros – de modo tal que los segundos serían siempre los “perdedores” en estos enfrentamientos, la situación efectiva nunca es tan sencilla. De hecho, los resultados de un enfrentamiento concreto dependerán siempre de las configuraciones concretas y siempre variables de argumentos y tácticas, apoyos y alianzas que los antagonistas logren reclutar en su favor en un conflicto concreto, así como de la vulnerabilidad de los actores específicos en conflicto a los argumentos coactivos o coercitivos de sus antagonistas y del conocimiento disponible sobre estas vulnerabilidades. Aún cuando difícilmente podamos presentar pruebas empíricas convincentes de ello, cabe afirmar que la situación suele ser más bien la contraria: los destinatarios del sistema escolar – y particularmente los alumnos – suelen mostrarse mucho más hábiles en la gestión

resolución súbita, que habrá de implicar el recurso **efectivo** a alguna clase de coerción física y simbólica que consigue finalmente doblegar la voluntad del oponente. Vista con más detenimiento, esta escalada se resuelve en una serie alternada de intentos recíprocos y sucesivos de cada una de las partes en conflicto por imponer su voluntad sobre la otra, utilizando grados siempre crecientes de coacción, hasta que una de ellas obtiene la sumisión de la otra mediante el recurso a alguna maniobra de coacción perentoria y decisiva, de naturaleza física o simbólica. Obviamente, en la medida en que esta medida de coacción se muestre decisiva, será incorporada a la “base de conocimiento” de aquel sobre el cual ha sido ejercida, con lo cual no es probable que el uso efectivo de la agresión se repita.

de los conflictos y suelen volcar las más de las veces los resultados de los mismos en su favor. Si a esto se agrega que la simulación persuasiva del consentimiento constituye un recurso habitual de la panoplia de los alumnos – en particular de los de los cursos superiores – se entenderá que incluso en aquellos casos en que los docentes creen haber obtenido una “victoria” lo que han logrado es habitualmente un simple diferimiento del conflicto.

Haciendo a un lado la cuestión de la simulación del consentimiento – en cierto sentido más transparente en cuanto a sus consecuencias en el diferimiento de las controversias – podemos afirmar que las modalidades de interrupción de los conflictos que recurren al ejercicio de algún modo de coacción explícita o implícita por parte del “vencedor” en la contienda resultan siempre sumamente frágil y precaria. Abusando de la afirmación de Tayllerland de que *“uno puede hacer cualquier cosa con las bayonetas, excepto sentarse sobre ellas”* podemos afirmar que estas modalidades no aseguran más que victorias pírricas a sus vencedores, en la medida en que los resultados rara vez pueden inscribirse o consolidarse de manera persistente. En ausencia de consenso sobre el resultado de una disputa, la imposición circunstancial de un actor determinado no expresa más que una retirada situacional, táctica y a regañadientes de su contendiente, lo cual está lejos de implicar que el dilema que la suscitara se haya resuelto satisfactoriamente para ambas partes: en la medida en que quien se retira lo hace bajo presión y no porque crea que el problema se haya resuelto, este habrá de reaparecer en cuanto las circunstancias lo hagan posible.

Puesto de manera algo más rigurosa: esa inestabilidad permanente que adjudicamos a la dinámica de la conflictividad escolar tendría en su base la virtual ausencia de recursos que permitirían zanjar eventuales conflictos de manera consensuada o, más específicamente, de criterios que harían posible definir condiciones en la cual uno de los actores podría tener, en caso de un *impasse*, la última palabra. En la medida en que tanto el proceso educativo en general como la institución escolar en particular están basadas sobre una asimetría fundamental

entre agentes y destinatarios del mismo¹⁰ supuestamente inscrita en la lógica institucional y cuya legitimidad se supone, por tanto, debería ser compartida por unos y por otros, el sujeto de esta imputación de ausencia – si se nos perdona el oxímoron – es la **autoridad**, entendida, como veremos en breve, como la suma de **dominación** y **consentimiento**.

Lo interesante del caso es que si bien – salvo las excepciones – los diversos actores que el escenario escolar pone en contacto no parecen percatarse cabalmente de los detalles de esta dinámica que involucra interrupción del conflicto sin resolución, sí expresan indirectamente su preocupación por la falta de consentimiento que está en su raíz. En efecto: toda vez que tuvimos ocasión de oírlos hablar o incluso de interrogarlos acerca de las razones a las que adjudicaban esta condición perenne y obsesivamente recurrente de la conflictividad escolar, casi todos ellos – particularmente los agentes del sistema escolar y algunos vecinos que tentativamente podríamos ubicar como parte de una clase media en vías de descenso – señalaban precisamente que su causa debía hallarse en la ausencia o la pérdida de autoridad.

La autoridad aparece, en efecto, mencionada constantemente en relación con la escuela y sus conflictos. Notablemente, las modalidades más habituales en las que la misma aparece enunciada asumen la forma de una queja o una protesta: en el primero de los casos, nos encontramos con actores que suponen estar investidos de alguna clase de autoridad – el ejemplo más típico es el de un docente respecto de sus alumnos, pero también puede aplicarse a un directivo o funcionario del sistema escolar en relación con los docentes, o a un padre o madre en relación con sus hijos – y que afirman encontrarse incapacitados o imposibilitados de ejercerla en forma efectiva dado que aquellos que deberían estar sujetos a ella le niegan consentimiento; en el segundo, encontramos alternativamente una acusación por parte de actores que reclaman autoridad,

o más precisamente su ejercicio por parte de terceros – una vez más, el ejemplo típico es el de los padres respecto de los docentes o su recíproco – y que ante la ausencia efectiva antes mencionada imputan "*irresponsabilidad*" a estos actores, es decir, los acusan de no querer o no saber hacer valer su autoridad. Sea como sea, lo que subyace a ambos casos es una suerte de acuerdo generalizado respecto de que una autoridad que debería ejercerse no lo hace, o lo hace de manera insuficiente.

Sin embargo, difícilmente podemos comprender los fundamentos y la validez empírica de estas imputaciones omnipresentes en los escenarios escolares, sin responder primero algunas preguntas acerca de la naturaleza de la autoridad así como de las condiciones que hacen posible su ejercicio y la percepción de su legitimidad.

La Noción de Autoridad

"*Como todo estudioso sabe*", fue Max Weber el primero en construir una definición analítica de autoridad que hace hincapié en la relación entre la **dominación** y su **legitimidad**, esto es, el **consentimiento** a la misma (Weber, 1996: 30, 170ss). Así, la existencia de la autoridad supone para él la "*probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado*" y, por consiguiente, el consentimiento presunto por parte de los sometidos a ella, sustentado en una creencia en la legitimidad de quienes la reclaman. Más específicamente:

"(...) toda dominación sobre una pluralidad de hombres requiere de modo normal (...) la probabilidad, en la que se puede confiar, de que se dará una actividad, dirigida a la ejecución de sus ordenaciones generales y mandatos concretos, por parte de un grupo cuya obediencia se espera" (Weber, 1996: 170)

A su vez, los motivos que pudieran existir para esta obediencia encuentran su razón última en el modo en que la creencia en su legitimidad se construye y sostiene, definiendo así los tres tipos ideales de dominación legítima – y por tanto de

¹⁰ Por más que esta asimetría sea pertinazmente negada en ciertas versiones contemporáneas del "sentido común" pedagógico.

autoridad – que Weber postula: 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**, fundada 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**, sustentada en la “entrega extraordinaria a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas” (Weber, 1996:172).

Sin duda la perspectiva weberiana es lo suficientemente conocida como para que se justifique, aquí y ahora, el no extendernos demasiado sobre ella¹¹. Sí quisiéramos detenernos algo más sobre otra perspectiva en cierto sentido paralela, pero algo menos conocida: la de Alexandre Kòjeve (2005), autor que – en consonancia con lo sostenido por Weber – define la autoridad como “la **posibilidad** que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros **reaccionen** en su contra, siendo totalmente **capaces** de hacerlo” (Kòjeve, 2005:36). Interesantemente, allí donde Weber se contentaba con definir la autoridad en relación con la legitimidad, dejando de lado por omisión la cuestión de la resistencia, de la fuerza, o de la violencia (Lukes, 2005: 111-112), Kòjeve despliega explícitamente sus mutuas relaciones; en particular, la exclusión mutua de los conceptos de “autoridad” y “uso de la fuerza”, deteniéndose a señalar que, en el mismo momento en que la reacción o la resistencia se actualizan, la autoridad desaparece, lo cual se vuelve particularmente evidente cuando aquel que reclama autoridad se ve obligado a utilizar la fuerza:

“De manera general, no hay que hacer nada para ejercer la autoridad. El hecho de estar obligado a hacer intervenir la fuerza (la violencia) prueba que no hay autoridad en juego” (Kòjeve, 2005: 38)¹².

¹¹ Remitimos a las numerosas glosas existentes de la tipología weberiana, entre las cuáles destacamos las de Sennett (1982:27-29), Ritzer (1993:266-274), Preterossi (2002:94-97) y Bendix (2005).

¹² Aún cuando a primera vista pudiera parecer tautológica, esta explicitación de la relación de oposición mutua entre autoridad y resistencia abre la posibilidad de percibir y analizar las consecuencias prácticas y tácticas

También Hannah Arendt ha hecho hincapié en esta mutua exclusión entre autoridad y uso de la fuerza:

“Dado que la autoridad siempre demanda obediencia, frecuentemente se la confunde con alguna forma de poder o violencia. Sin embargo, la autoridad excluye el uso de medios externos de coerción: allí donde se usa la fuerza, la autoridad en sí ha fallado” (Arendt, 1959:463, traducción mía).

A la que agrega una interesante nota adicional:

“La autoridad, por otra parte, es incompatible con la persuasión, que presupone igualdad y funciona a través de un proceso de acreción. Donde se utilizan argumentos, la autoridad está suspendida. Enfrentado al orden igualitario de la persuasión encontramos el orden autoritario, que es siempre jerárquico. Si hemos de definir la autoridad, deberemos hacerlo en contraste tanto con la coerción mediante el uso de la fuerza, como con la persuasión a través de argumentos” (loc. cit.)¹³.

Volviendo al tratamiento analítico que Kòjeve hace de la autoridad, cabe señalar que a la hora de construir una tipología de las clases posibles de la misma el autor repite en principio la pregunta weberiana: ¿cuáles son las razones por las cuáles una autoridad, pudiendo ser resistida, no lo es? A esta pregunta responde con una clasificación cuatripartita que sólo en parte se superpone con la anteriormente mencionada de Weber.

Así, existen para él (2005:41-53) fundamentalmente cuatro tipos puros de autoridad: la del **Padre** sobre el Hijo (que coincide parcialmente con la caracterización weberiana de la “autoridad tradicional”) y que se corresponde con la teoría escolástica – y

que se siguen del hecho de que la autoridad (como ya señalara Weber) no sea más que una **posibilidad**, cuya actualización (o no) dependerá de circunstancias variables que tendrán que ver con las posiciones y las acciones relativas de los diversos actores involucrados.

¹³ Esta aclaración es sin duda importante porque si la autoridad, como nos ha enseñado Weber implica ambos atributos – esto es, tanto **dominación** como **consentimiento** – debemos prestar atención no solamente a aquellas condiciones que socavan este último, sino también a aquellas que suscitan una incompatibilidad con el primero.

más generalmente teológica – de la autoridad, que pone sus fundamentos en la prioridad de la causa sobre el efecto y en el consiguiente carácter transmisible y hereditario de esta relación; la del **Amo** sobre el Esclavo, que se corresponde con la caracterización hegeliana que coloca en el origen de la autoridad una lucha a muerte por el reconocimiento (*Anerkennen*), en la que al Amo “enfrenta la prueba de la Lucha y el Riesgo” en un acto específicamente humano, mientras que el Esclavo, no llegando a dominar su temor “*animal*”, cede, reconoce la superioridad del vencedor, y se somete¹⁴; la del **Jefe** sobre la Banda, cuya justificación habría sido formulada explícitamente por Aristóteles¹⁵, basada en la capacidad de previsión a largo plazo del Jefe sobre aquellos que, por el contrario, están sometidos a la tiranía de las necesidades inmediatas y que como el mismo Kójeve reconoce, incluye algunos de los elementos que Weber había recogido bajo la denominación de “autoridad carismática”; y, finalmente, la del **Juez**, que puede reconocerse en la teoría platónica de la autoridad¹⁶, y que pone el fundamento de la misma en la justicia, la equidad o la imparcialidad públicamente reconocidas y consensuadas de quiénes la detentan¹⁷.

¹⁴ La interpretación que Kojève hace de la cuestión hegeliana de la “dialéctica entre el amo y el esclavo” es en muchos sentidos peculiar; para una lectura alternativa véase Sennett (1982:121ss)

¹⁵ Sin embargo, la prolija y detallada reconstrucción que Arendt (1959:481-485) hace de la formulación aristotélica de la autoridad – o más bien de su análogo – coloca a éste en una afinidad más cercana con el tipo del Padre que con el del Jefe.

¹⁶ cf. también Arendt (1959:473-480)

¹⁷ Sin duda uno de los aspectos más interesantes del tratamiento que Kójeve hace de la noción de autoridad y sus fundamentos tiene que ver con la forma en que muestra cómo estos modos alternativos de legitimarla pueden entrar – y de hecho entran frecuentemente – en conflicto entre sí en situaciones particulares. Kójeve no se contenta con señalar – como también lo había hecho Weber antes que él – que sus figuras de autoridad no son más que tipos ideales que difícilmente se encuentren en la realidad en estado puro: muestra además de qué manera la autoridad, que en situaciones concretas siempre estará distribuida entre distintos actores que fundarán su legitimidad sobre la base de distintos argumentos, **es pasible de devenir objeto de conflicto entre actores que argumentan el derecho a la exclusividad o la prioridad en su ejercicio** Aquí se abre un campo de indagación paralelo y distinto del de la **resistencia** – concepto que, como dijimos, es para

Como puede verse, existe cierto consenso entre los autores mencionados respecto de que la autoridad consiste en una forma particular de dominación que tiene como prerrequisito necesario cierto consentimiento por parte de los dominados¹⁸ – y que excluye por tanto, por definición, la resistencia y el uso de la fuerza o la coacción en cuanto suponen la existencia de ésta – consentimiento fundado a su vez en alguna forma de creencia respecto de la legitimidad de esta dominación¹⁹. Por consiguiente, aquellos agentes o destinatarios del sistema escolar que, como hemos visto, enuncian a modo de queja o protesta una ausencia relativa o absoluta de la autoridad en las relaciones con sus alumnos y allegados saben de lo que hablan: en la medida en que sus mandatos o demandas son rutinariamente resistidas, la autoridad se encuentra efectivamente ausente.

Ahora bien: ¿qué implica concretamente esta ausencia de la autoridad? Si, como hemos visto, el consentimiento a la dominación supuesto por la autoridad implica necesariamente algún criterio de legitimidad

Kójeve contradictorio con la idea de autoridad – y que tiene que ver con las **disputas** en torno del ejercicio, la prioridad o el monopolio de la autoridad legítima. Interesantemente esta cuestión de las **disputas** es uno de los aspectos menos tratados por una bibliografía por demás abundante en torno del poder y – en menor medida – de la autoridad.

¹⁸ Quizás una de las definiciones más sucintas e iluminadoras de esta concepción de la autoridad sea la de Theodor Mommsen: “*más que un consejo, menos que una orden*” (citado en Preterossi, 2002: 12).

¹⁹ Aún cuando se siga de suyo tanto de las definiciones que hemos citado como de nuestras preguntas de investigación, quisiéramos dejar bien en claro que consideramos que **la autoridad debe predicarse de una relación** y no cómo atributo de una persona: por más que – como veremos – determinados atributos personales juegan papeles nada despreciables en la construcción de las relaciones de autoridad, esos papeles están siempre supeditados a la percepción que de los mismos tienen sus destinatarios. La autoridad constituye así una **relación social**, o más propiamente, una clase de relaciones sociales: aquellas relaciones de dominación que – como hemos visto – suponen una demanda de consentimiento de una persona respecto de otra. En este sentido, quisiéramos tomar distancia de ciertas posturas psicológicas como las de Sennett (1982), que construyen la noción de autoridad a partir de atributos personales de quien se supone la detenta. Sobre la ambigüedad entre las nociones psicológicas y sociológicas de autoridad, véase también Mendel (1994) y Castorina y Gil Antón (1994).

– en términos de Kojève, esas razones por las cuales los dominados, pudiendo resistirse, no lo hacen – se sigue que la ausencia de la misma sería sinónima de la imposibilidad de construir tales criterios o, correlativamente, de la existencia de mecanismos disponibles para su impugnación efectiva. A la hora de preguntarnos por el origen y la efectividad de estos mecanismos debemos tener en cuenta dos dimensiones: en primer lugar, una dimensión más abstracta o macro, relacionada con los que se ha dado en llamar la “crisis de la autoridad”, crisis en cierto sentido de alcance global y relacionada con las condiciones específicas de la subjetividad moderna; en segundo – montados sobre aquélla – la existencia de maniobras tácticas de nivel micro, que pueden utilizarse para impugnar demandas concretas y específicas de autoridad en contextos igualmente específicos (en nuestro caso, la escuela de barrios populares urbanos). Una vez más, a los fines de evitar la mera yuxtaposición de niveles, procuraremos reconstruir esta doble dimensión de la impugnación a las demandas de autoridad al igual que los mecanismos que enlazan una y otra, como requisito necesario de una comprensión cabal de la dinámica del conflicto en los escenarios escolares.

La Autoridad en Crisis

Si bien en los últimos años la cuestión de la autoridad y su putativa crisis han adquirido preeminencia en forma progresiva, la percepción respecto de la existencia de tal ruptura – tanto en sus formulaciones más generales como en las más específicamente escolares – se remonta a varias décadas. Sin necesidad de multiplicar los ejemplos más allá de lo necesario, podemos mencionar un diagnóstico particularmente saliente, aunque quizás algo extremo:

“A los fines de evitar el malentendido, quizás hubiese sido más prudente preguntarse en el título qué fue – y no qué es – la autoridad. Porque estoy persuadida de que si estamos tentados y habilitados para postular esta pregunta es porque la autoridad se ha desvanecido del mundo moderno (...) El síntoma más significativo de la crisis, y que indica su profundidad y seriedad es que se ha difundido hacia áreas pre-políticas tales

como la crianza de los hijos y la educación, en los cuáles la autoridad en el sentido más amplio siempre había sido aceptada como una necesidad natural (...) el hecho de que incluso esta autoridad pre-política que gobernaba las relaciones entre adultos y niños, maestros y alumnos, ya no esté asegurada implica que todas las metáforas y modelos tradicionales de las relaciones de autoridad han perdido su plausibilidad” (Arendt, 1959:462, traducción mía)

Como puede verse, la autora proclama la desaparición efectiva de la autoridad en el mundo moderno y presenta a modo de evidencia persuasiva de este hecho el que la misma haya sido recusada incluso en aquellos ámbitos donde debería encontrársela firme y pacíficamente instalada, particularmente los de las relaciones entre adultos y niños en general, y el de la escuela en particular:

“Existe, por supuesto, una conexión entre la pérdida de la autoridad en la vida pública y en la vida política, por un lado, y la que se produjo en los campos privados de la familia y la escuela, por otro. Cuanto más radical es la desconfianza de la autoridad en la esfera pública, tanto más probable es que la esfera privada no se mantenga intacta. Además, está el hecho adicional, y muy decisivo, de que desde tiempos inmemoriales, en nuestra tradición de pensamiento político, nos acostumbramos a considerar que la autoridad de los padres sobre los hijos, de los profesores sobre los alumnos, era el modelo según el cual debíamos entender la autoridad política (...) La pérdida general de autoridad, en rigor, no podía tener una expresión más radical que su intrusión en la esfera prepolítica, donde la autoridad parecía estar dictada por la naturaleza misma y ser independiente de todos los cambios históricos y de todas las condiciones políticas” (Arendt, 1954:202-203)²⁰.

²⁰ Asimismo, como veremos oportunamente, Arendt se ocupa específicamente de las causas y los efectos particulares de esta erosión de la autoridad en ámbitos pedagógicos (entendidos en el sentido más amplio posible) e imputa su origen a una serie de supuestos que califica de “mezcla de sensatez e insensatez” y “dañinos”, y que resultan de una extensión falaz del igualitarismo moderno y los correlativos derechos políticos de autonomía y ciudadanía a ámbitos pre-políticos donde estrictamente no deberían aplicarse. Puede encontrarse un argumento en muchos sentidos paralelo, aunque expresado en forma menos taxativa, en Elias (1998:409-450). Véase también Jacquard *et alii* (2004:39-41).

Aún sin llegar a estos extremos, son varios los autores que correlacionan la crisis de la autoridad con la extensión de los supuestos fundamentales de la modernidad – o más específicamente, los involucrados en la socialización del sujeto moderno. Richard Sennett, por ejemplo, en una perspectiva más específicamente psicológica señala – luego de reconocer la necesidad de la autoridad, particularmente en el caso de los niños – que a la existencia secular de un temor a ser privados de la autoridad la modernidad le ha agregado “*un temor a la autoridad cuando existe*”:

“Hemos llegado a temer la influencia de la autoridad como amenaza a nuestras libertades, en la familia y en la sociedad en general (...) Los ingredientes de este miedo moderno son muchos. En parte se trata de un temor a las autoridades como seductoras. En parte se trata de un temor al acto de seducción, de que la libertad ceda a la autoridad (...)” (Sennett, 1982:46)

Allí donde Arendt encontraba los efectos paradójicos y deletéreos de una extrapolación indebida de cierta idea de individuo, y determinados derechos asociados a esta, Sennett otorga un lugar preeminente en su análisis al temor a la dependencia²¹:

“La vergüenza acerca de la dependencia es el legado que ha dejado la sociedad industrial del siglo XIX a la nuestra (...) Para combatir esas ambivalencias acerca de la dependencia, esa sensación de ser personalmente vulnerable cuando se es dependiente, se han desplegado los términos de la negación de la autoridad. Se han convertido en defensas contra la sensación de indefensión” (Sennett, 1982:52-53)

Finalmente, entre aquellos autores que postulan la existencia de una relación entre modernidad y crisis de la autoridad encontramos a quienes hacen hincapié en los problemas supuestos por la erosión de los mecanismos otrora exitosos de transmisión

²¹ Para una genealogía del concepto de dependencia y de las calificaciones morales a él asociadas, véase Fraser (1997).

intergeneracional del capital cultural. Más allá de sus innumerables glosas posmodernas, la primera formulación de esta postura probablemente sea la de Margaret Mead (1997), quien ha argumentado que el paso de una **cultura cofigurativa** – aquella en la cual “*el modelo prevaleciente para los miembros de la sociedad reside en la conducta de sus contemporáneos*” (1997:65) – a una **prefigurativa** – caracterizada por la aceleración de los cambios en la tecnología, la sociedad y la cultura y la emergencia correlativa de una brecha generacional (1997:97-107) – provoca una “*crisis de fe, en la cual los hombres, que han perdido su confianza no sólo en la religión sino también en la ideología política y en la ciencia*”²², se sienten despojados de todo tipo de seguridad. Pienso que esta crisis de fe se puede atribuir, por lo menos en parte, al hecho de que ahora no hay adultos que sepan más que los mismos jóvenes acerca de lo que éstos experimentan” (1997:111-112).

Como puede verse, más allá de los detalles específicos, los analistas de la crisis de la autoridad suelen estar de acuerdo en que la modernidad o algunos de sus aspectos son en cierta manera hostiles al establecimiento de relaciones de autoridad. Si esto es cierto en términos generales, lo es aún más en los escenarios de la Argentina posdictatorial, donde un temor persistente e indudablemente justificado al autoritarismo sobrevuela la conciencia moral de actores y analistas de la sociedad en general, y de la institución escolar en particular (Grimson, 2002, Pierella, 2006). Sólo así se explica que tanto el diagnóstico de la existencia como la preocupación por las consecuencias de esta crisis de la autoridad no haya de encontrar eco en las preocupaciones locales hasta hace relativamente muy poco tiempo²³ y que la cuestión aparezca más bien dibujada en escorzo, insinuada o elidida que claramente enunciada, en un recorrido sinuoso en el cual muchas veces todo ocurre como si el

²² Si bien Mead no menciona específicamente el término “autoridad”, nótese la correspondencia parcial de esta enumeración con los criterios weberianos de legitimidad.

²³ Excepción hecha, claro está, de la proliferación de glosas, comentarios y reinterpretaciones del tratamiento bourdieano de la autoridad pedagógica (cf. Bourdieu y Passeron, 1979, Van Haecht, 1998).

enunciador se debatiera entre la doble y contradictoria necesidad de utilizar el concepto y de evitar el término. Sin embargo, el diagnóstico y el *pathos* a él asociado eventualmente se van haciendo presentes en la Argentina reciente y – aún con relativa lentitud – las discusiones que hacen mención explícita de la autoridad – o más bien de su ausencia y de su predicamento – comienzan a acumularse en la escena pública. Recurriremos una vez más a título ejemplificador a un puñado de textos periodísticos, aparecidos en el espacio de un año:

“Hay algo definitivo: los docentes deben volver a ser autorizados como tales. Hay que volver a darles autoridad. Esta crisis de autoridad no nos ocurre sólo a nosotros; les pasa a los docentes franceses, alemanes, chinos... y tiene que ver con una sociedad que valora mucho más lo joven y la innovación, y a la que le parece que todo lo viejo es conservador y en la que hay muchas otras agencias de transmisión cultural, más allá de la escuela, cuyos saberes han quedado muy deslegitimados” (Dussel, 2005).

“¿Qué hacer con los niños? ¿Como actuar frente a un adolescente? ¿Cómo poner normas en épocas en que la disciplina escolar se llama ‘convivencia’? ¿Cómo prevenir, ayudar, acompañar, educar o sancionar sin ser tildados de autócratas dictadores?”

Los adultos de hoy nos hallamos frente a una encrucijada: si aceptamos las nuevas reglas de juego light, tememos por el futuro de los más jóvenes y si pretendemos volver a las viejas épocas (a gritar, a pegar, a amenazar, a vigilar y castigar), agitamos los fantasmas del pasado y damos pena” (Narodowski, 2006a)

“Una escuela basada en la supremacía adulta es a causa de los muchos conflictos y hasta de violencia escolar. Pero la disolución de la autoridad adulta a favor de la omnipotencia adolescente sólo muestra la falta de compromiso con la protección y la educación. Un discurso presuntamente ‘progre’ que encubre la pobreza en la reflexión y la liviandad en el compromiso” (Narodowski, 2006b)

Como puede verse, la mayor parte de

estos diagnósticos retoman una o más de las líneas de análisis adelantadas por los autores previamente citados. Lo interesante es que más allá de que estos textos provengan de enunciadores situados en diversas posiciones ideológicas, todos ellos parecen coincidir – entre ellos y con los autores antes mencionados – en que ya la autoridad en general, ya la autoridad propiamente escolar estaría atravesando una suerte de crisis más o menos prolongada y que, por tanto, habría que plantearse las condiciones de su reconstrucción en una situación que hace imposible – por no mencionar indeseable – el recurso a modalidades pretéritas de construcción autoritaria (y la ambigüedad de este último término es aquí sin duda apropiada). Esperablemente, estas preocupaciones han encontrado eco también en la producción académica de los últimos años, donde también encontramos resonancias de diagnósticos como los de Arendt o Mead:

“El carácter simétrico o asimétrico de la relación entre niños y adultos resulta una clave de lectura de fenómenos y procesos de este ciclo histórico (...) [y] da cuenta de la dislocación y/o inversión de las posiciones de los sujetos en la cadena generacional y del cuestionamiento de sus fundamentos, en un período atravesado por debates referidos a la ‘crisis de autoridad’ en la familia, en la escuela y en la sociedad en general (...)” (Carli, 2006:23).

Como quiera que sea, aún cuando en nuestro país las menciones a la autoridad escolar, a su presencia y a su ausencia, así como a sus modalidades de ejercicio, se hayan multiplicado significativamente en el último lustro tanto dentro como fuera de las escuelas – desde una ausencia cuasi-absoluta a un cuasi-consenso no exento de preocupación – las afirmaciones rara vez trascienden lo meramente declarativo o la glosa de los diagnósticos habituales. Sin embargo, siendo que – como ya mencionamos – la escuela y lo que ocurre en torno de ella no puede ni debe entenderse como simple traducción de su afuera, se entenderá por qué creemos que la constatación de una crisis generalizada de la autoridad en el mundo moderno está lejos de ser suficiente como explicación de la crisis

específicamente escolar de la misma. Aún a riesgo de repetirnos, quisiéramos insistir en que del mismo modo que no tendría sentido afirmar que la crisis moderna de la autoridad es irrelevante para analizar lo que ocurre con la autoridad en la escuela, resulta igualmente insensato afirmar que ésta se reduce a aquella. Si hay de hecho una crisis de autoridad en la escuela – y veremos en breve que este parece ser el caso, al menos en las escuelas de barrios populares en las que hemos trabajado – esta deberá asumir, por fuerza, modalidades específicas que refractan, para volver a esa metáfora del prisma que ya hemos utilizado, las condiciones que se verifican en su “afuera”.

Así, aún cuando veamos surgir un consenso creciente entre algunos especialistas respecto de la existencia de esa “crisis de la autoridad escolar” ya caracterizada en otras latitudes hace tres o cuatro décadas, y de la necesidad de construir o reconstruir de alguna forma las relaciones de autoridad al interior de la escuela, estas afirmaciones se enfrentan tanto a una ausencia relativa de precisión analítica respecto del concepto de autoridad – al que suele dársele por sentado, como si su sentido fuera transparente – a la vez que sobre las formas específicas que tanto la autoridad como su pretendida crisis asumen en la cotidianeidad específica de las escuelas locales.

Autoridad, Legitimidad y Tácticas de Impugnación

Volvamos a los modos fundamentales en que los que la autoridad es enunciada en la escuela y en derredor suyo, esto es, esa retórica de la ausencia supuesta por las quejas y las protestas en torno de la imposibilidad efectiva de ejercerla. Si analizamos con cuidado las situaciones concretas en las cuales emergen estas quejas y reclamos en la cotidianeidad escolar, obtendremos la pauta no sólo de los criterios y modalidades según las cuáles diversos actores se sienten autorizados – valga la redundancia – a reclamar autoridad, sino también de los mecanismos según los cuáles

estos reclamos son contestados o impugnados de manera tal de disolver la autoridad de quien reclama y reemplazarla por ese conflicto más o menos abierto y caracterizado por la coacción – explícita o implícita – y la simulación que hemos descrito en los párrafos iniciales del presente texto.

Según lo hemos registrado en nuestra investigación, la mayor parte de las veces que un actor en el escenario escolar imparte una admonición implícitamente respaldada por un reclamo de autoridad, la misma será inmediatamente impugnada según una de tres modalidades características²⁴. La primera modalidad implica una recusación basada en la imputación de que la persona que reclama autoridad carece de determinadas características personales, méritos profesionales o atributos esperables o esperados en una persona que ejerce autoridad – *eg. “ella hace lo mismo”, “no sabe nada”, “no tiene idea”, “me porto mal y no me hace nada”*. Denominamos a esta forma particular de impugnación, **impugnación personal**, en la medida en que recurre a determinadas características personales – o a su ausencia – de quien reclama autoridad.

Otra posibilidad consiste en rehusar el consentimiento mediante la afirmación de que la persona que reclama autoridad excede la

²⁴ Como hemos ya sugerido al inicio del texto, apenas necesitamos decir que las relaciones de autoridad no se encuentran completamente ausentes de los escenarios escolares en los que hemos desarrollado nuestro trabajo de campo. Sin embargo, estas relaciones, cuando se verifican, son puntuales y excepcionales de manera tal que, a todos los efectos, la regla parece ser la impugnación del reclamo y no el consentimiento. Sea como fuere, nuestras afirmaciones en el marco de este capítulo no deberán entenderse como afirmando la ausencia absoluta de la autoridad en escenarios escolares, sino en el sentido de que una mayoría notable de las relaciones de autoridad que los agentes del sistema escolar intentan pautar respecto de sus alumnos y allegados son efectivamente impugnadas por estos, de modo tal que la autoridad está sometida a tensiones permanentes que la vuelven efímera y precaria. Asimismo, si no nos ocupamos del análisis de aquellas situaciones en las que la autoridad efectivamente se establece, es por una cuestión de énfasis que tiene que ver con el papel que la autoridad – o más bien su ausencia – juega en nuestro argumento respecto de la dinámica de los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar.

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!”, “¡Vos no te metas que nadie la llamó!”). Siendo que este recurso hace referencia a la posición de la persona que reclama autoridad, lo denominamos la **impugnación posicional**.

Una última opción consiste en negar consentimiento por razones morales, haciendo equivaler automáticamente cualquier reclamo la autoridad a alguna forma de “*autoritarismo*” y declararlo, por tanto – en forma implícita o explícita – moralmente condenable. Nos referiremos a este recurso con el nombre de la **acusación de autoritarismo**²⁵.

Aún cuando en la práctica frecuentemente se alternen, confundan y refuercen mutuamente, he aquí, muy estilizadas, las formas habituales en las que los reclamos de autoridad son impugnados por sus destinatarios al interior de las instituciones escolares en las que hemos trabajado²⁶. Las tres modalidades de impugnación configuran una panoplia de mecanismos sumamente efectivos para impugnar los reclamos de autoridad de los agentes del sistema. Si bien esto no implica necesariamente que la autoridad esté del todo ausente lo cierto es que estos mecanismos se encuentran disponibles – y aún más, se **saben** efectivos a la vez que disponibles – y son utilizados reiteradamente para impugnar, las más de las veces con éxito, las pretensiones de esta naturaleza.

Asimismo, cada una de las modalidades específicas de impugnación – por separado o en combinación – puede pensarse como inhibiendo uno o más de los criterios de legitimidad argumentados por los teóricos de la autoridad a quienes nos hemos referido en

las secciones precedentes. Así, la autoridad burocrático-racional cae ante la extensión del supuesto de la personalización de las relaciones – según el cual una “figura de autoridad” sólo puede reclamar jurisdicción sobre sus dependientes **directos** – y su correlato retórico, la impugnación posicional, así como ante la moralidad ferozmente igualitaria implicada por la acusación de autoritarismo. A su vez, esta personalización de las relaciones parece implicar el paso a una autoridad de tipo carismático, que debe “ganarse”:

“Vemos que el modelo de la autoridad ya no sirve para pensar qué tipo de sostén requieren los vínculos de aprendizaje en la fluidez. Algunos sugieren pensar la nueva autoridad bajo el régimen de la confianza. Y me parece interesante. Revisemos un poco las diferencias. La autoridad se instituye y se transfiere, la confianza no. La autoridad instituida, estatal, emanaba de un lugar (estaba adherida al cargo docente), mientras que la confianza se genera en el sostén que ofrecen los proyectos, en la consistencia de propuestas. La autoridad es – o era – general, institucional, sistemática. La confianza es focal (...) Las figuras institucionales se basaban en la transferencia institucional de autoridad. Como cualquier institución estatal, la autoridad responde a un esquema de tres términos: uno que ejerce la autoridad sobre otro y la institución que le transfiere al primero la autoridad y legitima la relación entre uno y dos. La confianza es una regulación contractual entre dos. Y no es instituida sino aleatoria [sic]: puede darse y puede perderse por alguna contingencia (...) El asunto clave en torno a la confianza es que debo hacerme fiable para otro (...)” (Corea y Lewkowicz, 2004 76:77).

Sin embargo, cabe destacar que esta autoridad carismática parece ser – en el caso de las escuelas en las que hemos trabajado – en gran medida autocontradictoria, dado que los atributos que los alumnos consideran como fuente de “*carisma*” – el “*ser gamba*”, la “*buena onda*” el “*no ser ortiva*” el “*no ponerse la gorra*” – se contradicen por definición con cualquier intento de reclamar o ejercer autoridad y que, por otra parte, la autoridad carismática se encuentra abierta a las modalidades de recusación incluidas en la

²⁵ Puede encontrarse una reconstrucción analítica y empírica detallada de estas modalidades de impugnación en Noel (2008).

²⁶ Si bien en los ejemplos más habituales de estos recursos involucran las relaciones entre docentes y alumnos, estos mecanismos de contestación de la autoridad están en principio disponibles para la totalidad de los actores del escenario escolar – docentes, directivos, funcionarios, alumnos y padres – lo cual implica, en principio, que cualquiera de estos actores puede recurrir a estos argumentos en respuesta a un reclamo de autoridad por parte de un tercero.

denominada impugnación personal – esto es, la descalificación de un reclamo de autoridad por recurso a un vicio o arbitrariedad del reclamante. Asimismo, cabe señalar que aún suponiendo que se pueda construir una autoridad de esta naturaleza, la misma siempre será personal y por tanto intransferible y no pasible de ser inscripta institucionalmente – según las modalidades que Weber (1996:197ss) denominara la “rutinización del carisma” – ya que esto implicaría su transformación en una autoridad sustentada en una legitimidad racional-burocrática, con las dificultades ya señaladas²⁷.

¿Qué sucede por su parte con la autoridad tradicional? Como señala Míguez (2002), la misma suele permanecer vigente en los ámbitos de lo privado-familiar – esto es, los hijos la reconocen, al menos en teoría, a sus padres²⁸ – pero esta legitimidad no es ya transferible a la institución escolar. También aquí, los procesos de igualación entre niños y adultos señalados por Arendt,

²⁷ Interesantemente, esta erosión de la autoridad racional-burocrática en la institución escolar y su putativo reemplazo por una autoridad de tipo carismático, ha sido acompañada por ciertas modalidades de discurso pedagógico que en buena medida han defendido la conveniencia de una personalización de las relaciones y, por consiguiente, el reemplazo de la autoridad de la función docente por una legitimidad de tipo carismático, ya sea bajo la figura del “maestro compinche” o del “facilitador” – una vez más, basada en la lógica igualitarista que busca equiparar la figura del docente y la del alumno – ya bajo la consigna de la “educación personalizada”. Sin embargo, existen también posiciones en el campo pedagógico que se muestran fuertemente críticas respecto de estos supuestos. Así argumenta Renaut: “*Creo que la cuestión de saber qué tipo de dominación es compatible con la conciencia democrática, que funciona en la igualdad, es extremadamente delicada y no se puede pretender que las fórmulas personales, las de la seducción o del carisma, permitan contestar, por poco que sea, a este tipo de pregunta. Todas las formas de dominación carismática, incluso las más o menos afables, son formas de tiranía. Debe recordarse aquí la fórmula spinoziana: los peores tiranos son aquellos que saben hacerse amar*” (Jacquard et alii, 2004:78), quien defiende la necesidad de una restauración parcial de una autoridad escolar de tipo tradicional, así como de la construcción de un vínculo ético que trascienda la dominación en el sentido weberiano (*op. cit.*: 77:84).

²⁸ Esto nos permite tomar cierta distancia de las posiciones que afirman o sugieren que la autoridad se habría erosionado por igual en **todas** las instituciones socializadoras de la modernidad (*viz.* Corea y Lewkowicz, 2004).

Manent y Elias – cuya encarnación específica podemos encontrar en la acusación de autoritarismo – así como la crisis de los procesos de transmisión del capital cultural intergeneracional marcados por Mead y sus epígonos han jugado su papel en la erosión de la autoridad tradicional de los adultos sobre niños y jóvenes, que hubiese podido funcionar en sustitución de la autoridad específicamente escolar y racional-burocrática de los docentes sobre los alumnos.

Si quisiéramos plantearlo en términos kójevianos, bastaría con señalar que con el borrado efectivo de la autoridad tradicional en el escenario escolar cae la posibilidad de fundar relaciones de dominación en las figuras del Padre o del Jefe. Hemos visto como la figura del Juez puede ser – y de hecho es – rutinariamente recusada por medio de una modalidad de impugnación personal: en la medida en que la misma se funda sobre cierta idea de impersonalidad, la creciente personalización de las relaciones al interior de los espacios institucionales no puede menos que barrer con ella. Resta la figura del Amo, de la cual aún no hemos hablado. Pero si la superioridad del Amo se basaba, según Kójeve, en el hecho de que este puede sobreponerse al temor que es causa del sometimiento del esclavo, se verá rápidamente que allí donde el temor se encuentra del lado de los agentes del sistema escolar y no de sus destinatarios – sobre la base de ese temor generalizado a la “peligrosidad” de los sectores populares al que ya nos hemos referido – mal podrá establecerse una relación de dominación por parte de estos sobre una legitimidad de esta naturaleza.

Siendo así se entenderá, esperamos, por qué no parece existir, salvo en circunstancias sumamente puntuales y en cualquier caso excepcionales, criterios de legitimidad sobre la base de los cuales pueda construirse una autoridad sostenida: cada uno de ellos, juntos o por separado, puede ser efectivamente impugnado por medio del recurso a uno o más de los dispositivos que hemos enumerado.

Claro que esta impugnación rara vez es pacífica: efectivamente, estos mecanismos de recusación de la autoridad están en la base de esa conflictividad perenne que

describiéramos al comienzo del capítulo, y esto en dos sentidos distinguibles, aunque indudablemente relacionados. Por un lado, los dispositivos de impugnación mismos son muchas veces contestados por aquellos cuya autoridad se intenta recusar, lo que desencadena un nuevo conflicto que culminará, una vez más, cuando alguno de los contendientes ceda a la coacción explícita o implícita del otro, o bien cuando se produzca una simulación de consentimiento que lo interrumpa momentáneamente. Por otro, la ausencia de relaciones efectivas de autoridad impide recurrir a ésta para resolver en forma más o menos duradera un conflicto cualquiera, una vez desencadenado. Es por esto que creemos posible afirmar que es en la imposibilidad efectiva de establecer relaciones de autoridad donde debemos buscar la causa específica de que los conflictos escolares asuman esta configuración particular que hemos descrito al inicio del presente texto.

Así, cabe a la autoridad un doble papel en la conflictividad escolar: por un lado, constituye una **causa** adicional de conflictos allí donde un reclamo sea encontrado con una impugnación y esta impugnación sea a su vez resistida; por otro, contribuye a la persistencia generalizada de los conflictos, cualquiera sea su origen, en la medida en que no puede interferir para poner fin a la cadena de reiteraciones de los mismos. Lo que podemos encontrar en las escuelas en las que hemos trabajado parece ser, en el mejor de los casos, un sucedáneo razonable de la autoridad allí donde los *corpora* de conocimiento recíproco de los actores en conflicto muestren un alto grado de explicitud y consenso²⁹, valga decir, donde la inmensa mayoría de los actores sepa razonablemente bien hasta dónde está dispuesto a llegar un contrincante determinado en un hipotético duelo de voluntades, de modo tal que – en un escenario reconociblemente hobbesiano (Foucault 2000:33-47) – las confrontaciones son reemplazadas por un cálculo previsor que las detiene *in radice*.

Como quiera que sea, la situación que encontramos en las escuelas de barrios populares en las que hemos trabajado parece

²⁹ Aquí estaría una de las razones por las cuales las escuelas con mayor estabilidad en sus planteles parecen a simple vista menos conflictivas que aquellas en la cual la rotación es alta o muy alta.

ser una en la que la coerción – actual o potencial – desplegada en una serie de conflictos que ponen en juego tácticas diversas y complejas ha reemplazado efectivamente la de una dinámica fundada en relaciones de autoridad consensuadas y, por tanto, legítimas y donde las relaciones de dominación no están preestablecidas, sino que se negocian una y otra vez, aún cuando determinados actores, en virtud de la eficacia de los recursos que pueden movilizar así como de la extensión de sus conocimientos sobre sus potenciales contendientes, puedan obtener una y otra vez resultados favorables a sus deseos³⁰.

Finalmente, no quisiéramos dar por terminadas nuestras reflexiones sobre la cuestión de la autoridad sin evocar lo señalado por Bourdieu respecto de las consecuencias paradójicas del discurso pedagógico igualitarista sobre los alumnos de sectores populares:

*“Se puede pensar en ‘democratizar’ la relación pedagógica. Pero yo tengo una serie de índices que me hacen pensar que mientras más autoritaria es la relación pedagógica, más favorable es para los hijos de las clases dominadas, mientras que una relación democrática, igualitaria, es favorable a los privilegiados, porque ellos saben como dominar una situación de *laissez-faire*. En ese caso se confunde la democratización, en tanto que igualdad de oportunidades de ingreso, con la democracia en la relación pedagógica” (1997:168-169).*

³⁰ Si volvemos a traer a colación el supuesto de peligrosidad y el correlativo temor que la mayoría de los agentes del sistema escolar tienen a ser objeto de violencia por parte de sus alumnos o allegados, se entenderá que aquellos que se muestran consistentemente dispuestos a hacer uso de la fuerza física tengan ventajas – al menos inmediatas – sobre los que no. En este sentido, algunos docentes señalan como una de las consecuencias de la erosión de la autoridad una suerte de discriminación en beneficio del “*más fuerte*” o del “*violento*” – que puede hacer valer su fuerza – y en perjuicio del “*más débil*” – esto es, el que solicita la intervención de la autoridad de un docente para su protección – dado que al ser ésta ineficaz no consigue satisfacción, además de verse sometido a castigos ulteriores por haber recurrido a ella.

Bibliografía

- Arendt, Hannah (1954) "La Crisis en la Educación" en Arendt, Hannah (1996) *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho Ejercicios sobre la Reflexión Política*, Barcelona: Península.
- (1959) "What is Authority" en Baehr, Peter (2000) *The Portable Hannah Arendt*, NY: Penguin.
- Bendix, Reinhard (2005) *Nation-Building and Citizenship. Studies of Our Changing Social Order*, New Brunswick: Transaction Publishers
- Benbenishty, Rami y Ron Avi Astor (2005) *School Violence in Context. Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*, Oxford: OUP.
- Bourdieu, Pierre (2003a) [1997] *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (2003) [1964] *Los Herederos*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1988) [1970] *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, México: Fontamara.
- Caldeira, Teresa (2007) *Ciudad de Muros*, Buenos Aires: Gedisa.
- Carli, Sandra (2006) *La Cuestión de la Infancia. Entre la Escuela, la Calle y el Shopping*, Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, José Antonio y Manuel Gil Antón (1994) "La Construcción de la Noción de Autoridad Escolar: Problemas Epistemológicos Derivados de una Indagación en Curso" en *Revista del IICE*, III-5: 63-73.
- Corea, Cristina e Ignacio Lewkowicz (2004) *Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituidas, Familias Perplejas*, Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, Silvia (1999) *La Escuela como Frontera. Reflexiones sobre la Experiencia Escolar de Jóvenes de Sectores Populares*, Buenos Aires: Paidós.
- y Cristina Corea (2002) *Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones*, Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, Inés (2005) "Hay que volver a dar autoridad a los docentes", *Clarín*, Sábado 30 de Abril de 2005.
- Dussel, Inés (2006) "De la Primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la Enseñanza Elemental en los Últimos Años?" en Terigi, Flavia (2006) *Diez Miradas sobre la Escuela Primaria*, Buenos Aires: Siglo XXI/Fundación OSDE.
- Elias, Norbert (2000) [1939] *The Civilizing Process*, Oxford: Blackwell.
- (1998) [1997] *La Civilización de los Padres y otros Ensayos*, Bogotá: Norma.
- Foucault, Michel (2000b) *Defender la Sociedad*, Buenos Aires: FCE.
- Fraser, Nancy (1997) "Una Genealogía de la Dependencia" en *Iustitita Interrupta. Reflexiones Críticas desde las Posición "Postsocialista"*, Bogotá: Universidad de los Andes – Siglo del Hombre.
- Gallo, Paola, Lucía Lionetti y Gabriel Noel (2005) *La Construcción de las Relaciones de Autoridad en el Sistema Educativo*, PAV 2003 - 0065: Documentos de Trabajo.
- García Canclini, Néstor (1995) *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos Multiculturales de la Globalización*, México: Grijalbo.
- Grimson, Alejandro (2002) "La Nación después del Deconstructivismo. La Experiencia Argentina y sus Fantasmas" en *Sociedad*, 20/2, Verano 2002.
- Isla, Alejandro y Gabriel Noel (2007) "Escuela, Barrio y Control Social: De la Condena a la Demanda" en *Perspectivas Educativas* (en prensa).
- Jacquard, Albert, Pierre Manent y Alain Renault (2004) *¿Una Educación sin Autoridad ni Sanción?*, Barcelona: Paidós.
- Köjeve, Alexandre (2005) *La Noción de Autoridad*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lewkowicz, Ignacio (2004) "Escuela y Ciudadanía" en Corea, Cristina e Ignacio Lewkowicz (2004)

- Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituidas, Familias Perplejas*, Buenos Aires: Paidós.
- Lukes, Steven (2005) *Power: A Radical View*, NY: Palgrave-Macmillan.
- Mead, Margaret (1997) [1970] *Cultura y Compromiso*, Barcelona: Gedisa.
- Mendel, Gerard (1994) "Poder y Autoridad en los Espacios Escolares" en *Revista del IICE*, III-5:5-10.
- Míguez, Daniel (2000) "Lo Privado en lo Público Durante la Modernidad Radicalizada. Las Relaciones de Autoridad y sus Dilemas en las Organizaciones Socializadoras Argentinas" en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 10:49-68.
- y Gabriel Noel (2006) "Violencia y Conflicto en las Escuelas Argentinas: Una Aproximación Multidimensional", Ponencia presentada en el VIIIº Congreso Argentino de Antropología Social: Salta, Argentina, Septiembre de 2006.
- y Adela Tisnes (2007) "Midiendo la Violencia en las Escuelas Argentinas", en *preparación*.
- Narodowski, Mariano (1999) "La Educación Pública. El Fin(al) de Otra Ilusión" en Altamirano, Carlos (Ed.) (1999) *La Argentina en el Siglo XX*, Buenos Aires: Ariel-Universidad Nacional de Quilmes.
- (2006a) "Adultos y adolescentes: reordenar el desorden", *Clarín*, Jueves 16 de Febrero de 2006.
- (2006b) "Adultos en deuda con los jóvenes", *La Nación*, Lunes 27 de Febrero de 2006.
- (2006c) "Adultos en deuda con los jóvenes", *La Nación*, Domingo 12 de Noviembre de 2006.
- Noel, Gabriel (2006) "Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares" en *Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- (2008) "La Autoridad Ausente" en Míguez, Daniel (Comp.), *Violencias y Conflictos en las Escuelas*, Buenos Aires: Paidós
- (2009) *La Conflictividad Cotidiana en el Escenario Escolar. Una Perspectiva Etnográfica*, San Martín: UNSAM Edita
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2007) *Violencia en las Escuelas. Un Relevamiento desde la Mirada de los Alumnos*, Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008) *Hacia una Comprensión Rigurosa de la Violencia en las Escuelas*, Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2010) *Violencia en las Escuelas. Un Relevamiento desde la Mirada de los Alumnos II*, Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- O'Donnell, Guillermo (1983) *¿Y a mí que me importa? Notas sobre Sociabilidad y Política en Argentina y Brasil*, Buenos Aires: CEDES.
- Peña, Marcos (2005) "Pasos para recuperar la escuela pública", *Clarín*, Miércoles 1º de Junio de 2005.
- Pérez, Ana Laura (2006) "Daniel Filmus y Adriana Puiggrós: ¿A dónde va la educación?", *Clarín*, Domingo 7 de Agosto de 2005.
- Pierella, María Paula (2006) "Infancia y Autoridad en el Discurso Pedagógico Posdictatorial" en Carli, Sandra (2006) *La Cuestión de la Infancia. Entre la Escuela, la Calle y el Shopping*, Buenos Aires: Paidós.
- Pini, Mónica (2006) "Al maestro lo acusan de cosas que el padre tampoco puede solucionar", *Página 12*, Lunes 12 de Junio de 2006.
- Preterossi, Geminello (2002) *Autoridad*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Reguillo Cruz, Rossana (2006) "Los Miedos, sus Laberintos, sus Monstruos, sus Conjuros" en *Etnografías Contemporáneas*, II:2, Abril de 2006.
- Ritzer, George (1993) *Teoría Sociológica Clásica*, Madrid: McGraw-Hill.
- Sennett, Richard (1982) [1980] *La Autoridad*, Madrid: Alianza.
- Tenti Fanfani, Emilio (1999) "Civilización y Descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu, Intérpretes de la Cuestión Social Contemporánea" *Revista Sociedad*, 14.
- (2005) "La próxima reforma educativa debe centrarse en los docentes", *Clarín*, Suplemento Zona, Domingo 7 de Agosto de 2005.
- Terigi, Flavia (2006) *Diez Miradas sobre la Escuela Primaria*, Buenos Aires: Siglo XXI/Fundación

OSDE.

Van Haecht, Anne (1998) *La Escuela va a Examen. Preguntas a la Sociología de la Educación*, Buenos Aires: Biblos-Miño y Dávila.

Weber, Max (1996) [1922] *Economía y Sociedad*, México: FCE.

Welsh, Wayne W, Jack R. Greene y Patricia H. Jenkins (1999) "School Disorder: The Influence of Individual, Institutional and Community Factors" en *Criminology* 37 I: 73-115.