

**DE CÓMO SE CONSTRUYE LA AUTORIDAD.
POLÍTICAS, REPRESENTACIONES, PRÁCTICAS Y DISCURSOS EN
ESCUELAS PRIMARIAS DE TANDIL (1945-1983)**

Andrea Paola Gallo¹

El presente trabajo se propone exponer los lineamientos generales de mi proyecto de tesis doctoral. Este puede ser definido como una historia de las relaciones de autoridad en las escuelas y tiene por objetivo reconstruir las diferentes formas que ha asumido la autoridad escolar y las relaciones que dieron lugar a esas formas, en un período de tiempo determinado, 1945-1983. En el camino de la exposición, se pretende plantear algunas cuestiones teórico-metodológicas en torno a los análisis de la historia de la educación en la Argentina.

In the present work I expose the general guidelines of my project of the doctoral thesis. This can be defined like a history of relations of authority in schools and it aims at reconstructing different forms that the student authority has assumed, and the relationships that have given place to those forms, at a specific scenario and in a determined period of time: Elementary schools of Tandil between 1945 and 1983. In the expository stage, there is an attempt to question some theoretical and methodological points around analyses of the educational history in Argentina.

Introducción

El presente trabajo se propone exponer los lineamientos generales de mi proyecto de tesis doctoral. Este puede ser definido como una historia de las relaciones de autoridad en las escuelas y tiene por objetivo reconstruir las diferentes formas que ha asumido la autoridad escolar y las relaciones que dieron lugar a

¹ FCH - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

esas formas, en un período de tiempo determinado, 1945-1983. En el camino de la exposición se pretende plantear algunas cuestiones teórico-metodológicas en torno a los análisis de la historia de la educación en la Argentina.

¿Por qué el análisis de la autoridad y el poder?

Las últimas décadas del siglo XX han sido testigos de profundos cambios económicos, políticos y sociales y, en consonancia, profundas transformaciones en las prácticas y relaciones sociales. La realidad económica, política, social y cultural del cambio de siglo está vinculada con una serie de transformaciones de todo orden cuyo análisis ha sido realizado desde diferentes perspectivas. Desde las ciencias sociales, las transformaciones son analizadas en términos del pasaje a un nuevo tipo de sociedad -pasaje que supone una reestructuración de las relaciones sociales-, en tanto y en cuanto la rapidez y profundidad de estos cambios afectarían de forma irreversible los marcos tradicionales que contenían y regulaban las interacciones sociales y la vida cotidiana de los sujetos.

Si en algunos autores este proceso se asocia a nuevas posibilidades de emancipación de la 'agencia', en el marco de una sociedad que 'libera' a los sujetos de las estructuras sociales y normativas, arrojándolos a una sociedad de riesgo (Giddens, 1995; Beck, 1996), en otros, se enfatizan los aspectos más desestructurantes de dicha transformación, produciendo individualización y vulnerabilidad (Castel, 1996; Ehremberg, 1999; Rosanvallón, 1997; Sennett, 2000). Para estos últimos, el fin del Estado de Bienestar y la disolución de la sociedad salarial habrían traído aparejada una crisis de las instituciones tradicionales -familia, escuela, trabajo- dando lugar a un estado de anomia en la sociedad.

Es esta relación entre disolución de la sociedad salarial, crisis de las instituciones tradicionales y estado de anomia la que prima en la mayoría de los análisis realizados para el caso de la sociedad argentina. Provieniendo fundamentalmente de la sociología y la antropología, estos trabajos se han centrado en la emergencia de nuevas formas de sociabilidad relacionadas con la violencia, en circunstancias en donde los tradicionales mecanismos de socialización y disciplinamiento -contenidos y transmitidos por esas instituciones tradicionales- se encuentran debilitados mostrándose ineficaces a la hora de regular y orientar las prácticas y relaciones sociales (Kessler 2002; Duschatzky y Corea, 2002).

Es en este marco en donde se hace posible pensar en un fenómeno de 'disolución de la autoridad' en la sociedad argentina, fenómeno que nos obliga a repensar las tradicionales formas de concebir y explicar la autoridad y el poder dentro de una sociedad.

¿Desde dónde trabajarlo?

Nuestro trabajo se centra en el estudio de las relaciones de autoridad dadas entre los diferentes actores que conforman la comunidad escolar (docentes, directivos, alumnos y padres), y en las formas de autoridad que de ellas resultan, buscando ver de qué manera estas se han vinculado con aquellos modelos y formas de autoridad instituidos desde el Estado. Pero, obviamente, estos vínculos no se pueden estudiar en abstracto, es por eso que recortamos nuestro objeto a un período específico y a un lugar y conjunto de escuelas determinado. Empecemos por delimitar temporalmente nuestro objeto.

Nuestra intención inicial es dar cuenta de un período que se corresponde, fundamentalmente, con la experiencia de constitución e inicio del declive del Estado benefactor² en la Argentina. Si la debacle de la economía mundial en 1929 supuso el surgimiento de un nuevo orden social que tuvo en el Estado, y en la expansión creciente de sus funciones, el principal elemento de estabilidad e integración, en nuestro país la articulación de un nuevo orden social en torno al papel creciente del Estado recién empezaría a desarrollarse con toda su potencialidad a partir de la llegada del peronismo al gobierno. A mediados de la década de los setenta, el modelo de Estado benefactor a nivel internacional comenzaría a mostrar marcados signos de agotamiento (Saborido: 2002). En nuestro país, esta situación se volvería patente hacia mediados de esa década: la ruptura del modelo autoritario ocurrido en 1973, y la recuperación de la democracia en 1983 coincidirían, así, con los inicios de la declinación del tipo de Estado benefactor.

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

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

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

² Con respecto al concepto de Estado benefactor o Estado de bienestar, y aunque no se pretende aquí problematizar la utilización del concepto Estado benefactor como categoría, es necesario destacar la existencia de autores que discutirían la posibilidad de hablar de la existencia de un Estado de bienestar *stricto sensu* en la Argentina (Lo Vuolo, 1999; Saborido, 2002)

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

Estas visiones que caracterizan el período son consideradas, en razón de nuestro interés, como 'modas' que, sostenemos, deben ser contrastadas con los sentidos y las experiencias que nos proporcionan los actores protagonistas del proceso que investigamos.

Tal intención supone centrar la mirada sobre dos dimensiones: i) sobre los aspectos más 'micro', es decir, sobre las formas en que dentro de una institución como es la escuela se perciben, construyen y transforman las relaciones de autoridad. Implica, por lo tanto, atender a los actores, sus prácticas y representaciones; ii) sobre los aspectos 'macro', los procesos más generales y amplios. En este caso las normas, las políticas educativas, los modelos y proyectos propuestos desde el Estado. La reconstrucción de ambas dimensiones tiene por objetivo acercarnos al análisis de las complejas relaciones dadas entre ellas, de equilibrio y tensión, de rupturas y continuidades, de influencia mutua.

La investigación se desarrollará en torno al análisis de las relaciones de autoridad al interior de escuelas primarias de Tandil. A tal efecto, se han seleccionado tres escuelas con características bien definidas: la primera de ellas es una escuela pública, de carácter mixto. La segunda institución corresponde a un colegio privado, católico, que en un principio sólo era de varones. La tercera institución corresponde a un colegio que en un principio fue internado de varones, mitad privado -católico- y mitad público.

El objetivo de esta selección tiene que ver, fundamentalmente, con la posibilidad de realizar un análisis comparativo, que nos permita reconstruir las dinámicas propias y los discursos formadores de cada una de estas instituciones, a partir de los cuales es mirada la realidad más amplia. Es decir, como cada una de estas instituciones construía una percepción del poder y la autoridad, el orden y el conflicto. Ahora bien, como planteábamos anteriormente, el centrarnos en la dinámica de los actores y las instituciones no supone olvidar la medida en que estas se encuentran atravesadas -pero no determinadas- por la realidad más amplia.

La búsqueda de significados y representaciones no nos debe hacer olvidar que estos se insertan en un marco más amplio, que son producto de la historia social de los sujetos, y que sobre ellos actúa el peso de estructuras sociales complejas. El análisis, entonces, debe llevarnos al encuentro de las relaciones y co-

nexiones, tensiones y conflictos, que se establecen entre estos dos niveles de la realidad social. Es justamente con este propósito que George Marcus y Michel Fischer (1986) retoman el concepto de 'estructura de sentimiento' de Rymond Williams. Dicho concepto hace referencia a un ámbito de la vida humana en donde se expresan y articulan los componentes estructurales y subjetivos de la vida social. En él, las tendencias más generales y determinantes se reflejan en los detalles mínimos y complejos del lenguaje y la imaginación de los actores. De esta forma, las interpretaciones de los sujetos no nos hablan solamente de sí mismos, sino también de los fenómenos más amplios y generales y de cómo estos son percibidos por los actores (Marcus y Fischer, 1986: 124).

Nuestra investigación, entonces, se propone realizar una historia de las relaciones de poder y autoridad en la escuela entre 1945 y 1983 -en el marco del desarrollo y la declinación de aquellos discursos y prácticas simbólicas que buscaron crear un nuevo orden social en torno al papel del Estado en tanto elemento de integración y articulación- buscando ver las diferentes formas que ha asumido la autoridad escolar, y las relaciones que dieron lugar a esas formas. Para ello nos centraremos en el análisis de los diferentes modelos de autoridad escolar, y de las relaciones que les habrían dado lugar, tratando de visualizar en qué medida estos se han continuado y en qué medida se han alejado de los modelos impuestos desde el Estado y sus políticas educativas. En tal sentido, nos proponemos prestar atención a los contextos 'micro' de la vida escolar, para, a partir de ellos, intentar trazar sus relaciones con los grandes escenarios de la política y el Estado.

Acerca del Poder y la Autoridad

Esta tarea nos obliga a pensar en una noción de poder y autoridad que nos permita rescatar esas experiencias, sin olvidar por ello que éstas no nos hablan sólo de sí mismas. Esto implica varios problemas. En primer lugar, debemos preguntarnos qué entendemos por poder y qué entendemos por autoridad. ¿Es el poder la capacidad de los actores de alcanzar fines propios, o es el poder la capacidad de determinados actores de imponer sus intereses a otros actores? Siguiendo a Weber (1983), optaremos por dejar el término "poder" para el primer caso y hablaremos de "dominación", de ahora en más, para referirnos al segundo.

Luego, y relacionado con lo recientemente expuesto sobre el poder - dominación - preguntarnos sobre las fuentes que le dan a éste el carácter de tal. No creemos que aquí sea válida una sola respuesta. No se duda acerca de la importancia que tiene la distribución de los recursos materiales en la sociedad como fuente de poder, pero creemos que es necesario también destacar la importancia que asumen las prácticas simbólicas en las relaciones de poder y autoridad. Ya

sea como mecanismo fundamental para la creación del consenso, indispensable entonces a la hora de mantener la autoridad (Durkheim 1967), ya sea como conjunto de normas, valores e ideas a través de las cuales los actores le dan significados a sus actos, indispensable entonces, a la hora de entender las bases de la autoridad y el poder (Elías 1993, Weber 1983), el mundo de lo simbólico es también campo de enfrentamientos y luchas por la apropiación de los significados a través de los cuales se define la realidad.

El entenderlo de esta forma nos permite pensar el poder -dominación- no sólo desde la imposición, sino también entenderlo desde el consenso, y en este sentido, relacionarlo con el orden. Todo análisis del poder y la autoridad, del orden y el conflicto no puede ser ajeno a la necesidad de orden social que los mismos individuos reclaman para sí. Mary Douglas (1978) señaló que una de las preocupaciones fundamentales de los seres humanos es la interminable tarea de 'imponer' el orden creado por el hombre. Así, los límites bien establecidos, las diferencias, las categorías sobre lo puro y lo impuro, categorías que son vitales para el ser humano, no existen naturalmente por sí mismas, sino que responden a la necesidad de los hombres de ordenar su mundo y su realidad. En todo individuo, incluso en los más transgresores, subsiste la necesidad de orden social, por lo tanto, todo orden, todo poder, es construido e interpretado, aceptado y rechazado, sobre la base de esta necesidad ambigua del orden social (Taussig, 1995).

De esta misma manera entendemos la autoridad. En la medida en que nos preguntamos por la 'construcción' estamos haciendo referencia a los procesos a través de los cuales la autoridad cobra sentido dentro de un grupo social. De acuerdo con M. Weber (1983), toda autoridad se constituye en la medida en que existe un mínimo de voluntad de obediencia por parte de los sujetos sociales. Este mínimo supone un interés, un motivo por parte del o de los que obedecen.

Weber identifica autoridad con legitimidad, los sujetos no obedecen a quienes a su juicio no considera legítimos. Por lo que, según Weber (1983), siempre podemos advertir cuando existe en la sociedad una sensación de autoridad: es cuando la gente obedece voluntariamente. De esta forma, la autoridad como creencia en la legitimidad es medida por la obediencia voluntaria (Sennett, 1982). Ahora bien, no debe olvidarse que esa creencia se ve configurada y mediada por la historia y la cultura del grupo.

Partir de la concepción weberiana de autoridad nos obliga a preguntarnos por las razones por las cuales los actores obedecen, esto es, atender a las motivaciones de los sujetos sociales.

Así, y siguiendo a Norbert Elías (1999), la dominación y la autoridad dejan de considerarse como una 'sustancia', para pasar a ser pensado como el resultado de las relaciones que los hombres establecen entre sí. El poder expresa relaciones sociales, y la autoridad es el resultado de esas relaciones. Para Elías, la auto-

ridad solo puede ser entendida en el marco de una configuración específica de las relaciones sociales (Elías, 1993: 158). El concepto de configuración hace referencia al hecho de que los individuos están unidos por lazos que dan sentido a sus acciones, constituyen algo así como 'espacios de pertenencia' que si bien producen efectos sobre los individuos, estos mismos pueden contribuir por sí mismos, por sus acciones a modificar su situación. En este sentido, pensar en términos de 'configuraciones' nos permite complejizar la idea de autoridad, no concebirla solamente como una acción ejercida desde el exterior, y en un sentido único, sino como resultado del entramado de relaciones.

El concepto de configuración nos ayuda también a superar una mirada dicotómica de la relación entre individuo y sociedad. Para Elías todo cambio en la estructura social supone también un cambio en la estructura de la personalidad, por lo que el análisis de estas transformaciones no puede dissociarse del estudio de la experiencia, del modo en que los hombres las perciben y participan de su reproducción y cambio (Heinich, 1999: 108).

Al pensar en términos de configuración podemos abordar de una manera diferente la interrelación entre la dimensión objetiva y subjetiva: así como los individuos no pueden considerarse aisladamente, tampoco las configuraciones pueden ser pensadas sin los sujetos que las conforman y la constituyen. Además, la idea de interdependencia permite superar una visión causal y unidireccional, excesivamente simplista de los procesos sociales. Se trata más bien de interrelaciones de los actores individuales, y no de relaciones en sentido único.

A los fines de nuestra investigación, la escuela puede ser concebida como una configuración específica, dentro de la cual se pueden analizar las relaciones entre las distintas posiciones, las prácticas y los discursos con relación a estas posiciones, y considerar las interacciones de esta configuración particular con la sociedad en general, permitiendo descubrir así los mecanismos de regulación, conservación y transformación. Pero más importante aún, ver cómo dentro de éstas se constituyen, mantienen o transforman las relaciones de dominación y autoridad, y sobre qué fuentes se establecen estas relaciones.

El Poder y la Autoridad en la Escuela

Esta mirada multidimensional sobre el poder y la autoridad nos otorga un parámetro, un punto de partida desde el cual poder analizar las concepciones con las que más comúnmente se ha abordado la temática hasta la actualidad. En ese sentido, puede notarse que en general se ha trabajado sobre enfoques algo monocromáticos, que no permiten captar totalmente la complejidad de las relaciones de poder. Veamos. Las aproximaciones funcionalistas heredarán de la visión durkheimiana la preocupación por dos cuestiones principales: cuáles son los

mecanismos por medio de los que se mantiene la cohesión social, y como se legitima una jerarquización social que responda a una división del trabajo social cada vez más compleja (Filmus, 1999: 124). Desde estas perspectivas, el rol de la escuela sería el de homogeneizar -mediante la transmisión a las nuevas generaciones de las normas, valores y conocimientos sociales-; y el de diferenciar, mediante la formación de individuos competentes y capacitados para su futuro desenvolvimiento en la sociedad, según el lugar que les toque ocupar en ella.

Esta idea de transmisión y formación de acuerdo a las necesidades de la sociedad subyace, en parte, en aquellos trabajos que ponen el acento en la escuela como ámbito de transmisión y adquisición de cultura (García Castaño y Pulido Moyano, 1994). En el haber de estas aproximaciones debe anotarse la puesta en relación de la institución escuela con el marco más general de la cual esta forma parte, en el debe, la no problematización de esta relación, al considerarla en un todo armónica, y por lo tanto, la no problematización tanto de este proceso de transmisión y adquisición, como de los conflictos y tensiones a los que puede dar lugar.

Más fuerte y permanente es la presencia de las teorías de la reproducción en los estudios sobre la institución escolar. Desde estas tradiciones, la escuela es analizada como uno de los mecanismos más idóneos para reproducir un sistema social cuya desigualdad se originaría en una división social del trabajo determinada por las relaciones de dominación. Se le otorga así al sistema educativo un rol fundamental en la reproducción de las diferencias de clase, y por lo tanto, en la reproducción del sistema de dominación. La escuela reproduce culturalmente, y al hacerlo, legitima tal sistema de dominación (Althusser, 1974; Bourdieu y Passeron, 1977).

La reproducción de un orden cultural dominante a través de la 'construcción social de los alumnos' que realiza el orden escolar es la idea que subyace al trabajo de D. Milstein y H. Mendes (1999). Retomando a Bourdieu y la perspectiva foucoulitiana³ de constitución de los cuerpos disciplinados, estos autores analizan las formas cotidianas de la vida escolar a través de las cuales el trabajo pedagógico inscribe en los cuerpos de los alumnos las convenciones culturales dominantes, reproduciendo en el orden escolar el orden social. Aunque los aportes de este tipo de trabajos no se pueden negar, el acento puesto en la reproducción y dominación inhabilita la posibilidad de pensar en la escuela como un espacio de negociaciones, enfrentamientos y resistencias.

En la medida en que la escuela es pensada desde el rol o función que cumple (socializar, internalizar, reproducir) estas perspectivas la suelen considerar como un todo homogéneo. Preocupadas por el consenso, la dominación y la he-

³ Con respecto a estudios sobre la producción de cuerpos dóciles en la escuela, ver Varela, Julia y Álvarez Úria, Fernando (1991).

gemonía, en estas aproximaciones suele desdibujarse el problema de cómo se construye el orden o la autoridad, el problema del poder -dominación- no se considera, puesto que este es concebido como un elemento dado, impuesto, externo a la institución y sus agentes. El poder y la autoridad no se discuten, sólo se analizan desde sus dispositivos, dejando poco lugar a los actores, sus prácticas y representaciones.

Más recientemente, las miradas que han puesto el acento en definiciones 'macro' del poder, han sido interpeladas a partir de una serie de trabajos que buscaron superarlas, mediante una mirada micropolítica de la escuela (Gvirtz, 2000). Desde estas nuevas perspectivas, lo cotidiano entra así en el campo de análisis de la escuela, pero no como una dimensión única, sino como un elemento más en relación con los aspectos más generales y amplios.

Lo cotidiano es referido, por estas aproximaciones, como ese nivel de la realidad en donde se condensan determinantes estructurales y construcciones subjetivas, como un escenario en donde se viven las experiencias. Al poner el acento en el acontecer cotidiano de la institución escolar, las prácticas y los significados que las organizan aparecen como una variable de análisis fundamental.

De más está destacar el aporte de estos trabajos, en la medida en que atender a la manera en que los actores ordenan cotidianamente sus relaciones permite reelaborar nociones como orden, disciplina, transgresión, autoridad, poder; puesto que estas adquieren nueva relevancia en el uso cotidiano y en el sentido otorgado por los actores de la institución (Furlán, 2000). Además, estos trabajos nos abren el camino para pensar en esas complejas interrelaciones entre las prácticas y representaciones escolares y las políticas educativas implementadas desde el Estado. Complejas interrelaciones que suelen ser olvidadas en los estudios sobre la escuela, al menos en lo que a gran parte de la historiografía argentina se refiere.

Poder y Dominación en la Historia de la Educación Argentina

La historiografía argentina de la educación ha abordado sólo parcialmente el problema de la autoridad y la dominación para nuestro período, y cuando lo ha hecho, no ha resuelto totalmente los problemas que venimos señalando hasta aquí. En ese sentido es que podemos decir que nuestra anterior exploración de las teorías del poder y la autoridad nos permiten detectar falencias y buscar ángulos desde los que contribuir a una mejor historiografía de la temática.

Según A. Puiggrós (2003), se podrían destacar dos grandes 'líneas narrativas' en relación a la historia de la educación. La primera de ellas es la que la autora define como 'liberal', línea que ha mitificado la construcción del sistema escolar moderno en la Argentina, tal como lo llevó a cabo el proyecto conserva-

dor hasta 1916. Esta visión presenta dos vertientes. La vertiente de 'derecha', que subraya la producción de un discurso pedagógico homogéneo, de autoridad verticalista, y que se preocupa por una narración legalista del sistema; la segunda, la vertiente de 'izquierda', que se ampara en la laicidad y la cobertura, y en mitos iniciales del sistema para defenderlo consecuentemente. La segunda 'línea' es el revisionismo histórico y su versión del fenómeno político peronista. (Puiggrós, 2003: 17).

Estas 'líneas narrativas' han dado lugar a una visión que ha permeado duraderamente la historiografía de la educación en la Argentina, y que puede ser esquematizada de la siguiente manera: la fundación del sistema educativo en Argentina a partir de las últimas décadas del siglo XIX habría sido parte de una estrategia global de normalización social, de integración de las capas de inmigrantes y una especie de hibridación entre modernidad pedagógica y reproducción de lazos de autoridad tradicionales (Bertoni, 2001; Puiggrós, 1990). Este proyecto se habría visto jaqueado por la producción, y la irrupción, de un nuevo proyecto que llevaba en sí un nuevo modelo de autoridad cultural, diferenciada de la anterior, y basada en el proyecto popular (Plotkin, 1994; Caimari, 1995; Escudé, 1990).

Entre estas dos vertientes giran la mayoría de los trabajos sobre historia de la educación. Esto supone algunas implicancias. Por un lado, la escasez de trabajos sobre las políticas y los proyectos educativos de las experiencias políticas post-peronistas. Por el otro, las implicancias teórico-metodológicas de miradas que solamente reposan en los objetivos de las políticas educativas y en la acción consecuente del Estado. Implicancias teórico-metodológicas, en la medida en que la relación entre las políticas educativas y la dinámica institucional no aparece cuestionada en estos trabajos. Uno podría preguntarse hasta dónde es posible inferir, de los reglamentos, órdenes, leyes y decretos, las prácticas de los agentes del sistema educativo. La mayoría de estos trabajos parecen olvidar que la escuela tiene también una dinámica propia, y que por lo tanto no obedece sin más a los diferentes proyectos políticos. También aquí el poder y la autoridad en la escuela parecen resultar de un "eficaz circuito de imposición ideológica" (Tedesco, 1983) realizado desde el Estado. La cuestión en torno al poder y la autoridad es analizada, entonces, solo cuando ese circuito entra en crisis. Pareciera también aquí predominar una concepción verticalista de la autoridad, negándose así la posibilidad de pensar el poder y la autoridad como resultado de las relaciones y las prácticas sociales cotidianas.

Cabría preguntarse aquí si es posible pensar en relaciones de causa efecto cuando tratamos de analizar y explicar los cambios en las relaciones de autoridad en la escuela: ¿sería posible suponer que cambios en las políticas educativas impliquen cambios y transformaciones en el nivel micro de la escuela? ¿O se vuelve necesario pensar que el dominio de la institución escuela obedece, también, a sus

propias regulaciones micropolíticas, y no sólo a determinaciones sociales generales? (Narodowski, 1994); ¿coinciden los tiempos de la escuela, por lo menos literalmente, con los ritmos políticos generales, o con las políticas educativas particulares?; ¿resulta la autoridad escolar de los modelos impuestos por el estado, o ésta es más bien el resultado de complejas relaciones, en las que también intervienen los actores y las propias dinámicas institucionales?

Adriana Puiggrós (1990: 262) ha planteado la necesidad de superar una historia de la educación que ha sido predominantemente abordada desde el ángulo de la cronología política de las instituciones, de las normativas presentadas como si hubieran constituido la práctica misma, olvidándose justamente de esas prácticas. En este sentido, nuestro trabajo se propone repensar esas cronologías, no para negarlas, sino más bien para complejizarlas, a partir de la experiencia de los actores, y de lo que éstas nos dicen acerca del poder y la autoridad. Empero, esto supone superar una mirada que considere a la escuela como un actor pasivo y homogénea, para pasar a considerarla en sus aspectos más dinámicos y complejos.

Bibliografía

- Bourdieu, P (1998), *Cosas dichas*, Gedisa, Buenos Aires.
- Caimari, L (1998), *Perón y la Iglesia Católica. Religión, Estado y Sociedad en la Argentina (1943-1955)*, Ariel, Historia, Buenos Aires.
- Castel, R (1996), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Paidós, Buenos Aires.
- Duschatzky, S y Corea, C (2002), *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires.
- Douglas, M (1978), *Símbolos Naturales*, Alianza Editorial, Madrid.
- Durkheim, E (1967), *Las reglas del método sociológico*, Ed. Pléyade, Buenos Aires.
- Ehremberg, A (1999), *El sufrimiento del sí, depresión y sociedad*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Elías, N (1993), *El proceso de civilización*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Elías, N (1999), *Sociología fundamental*, Ed. Gedisa, Barcelona.
- Escudé, C (1990), *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Ed. Tesis. Buenos Aires.
- Filmus, D (1999), *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*, Ed. Troquel, Buenos Aires.

- Fitoussi, J.P.; Rosanvallon, P. (1997), *La nueva era de desigualdades*
- García Castaño, Javier; Pulido Moyano Rafael (1994), *Antropología de la educación. El estudio de la transmisión - adquisición de cultura*, Eudeba, Madrid.
- Gayol, S; Kessler, G (2002), *Violencias, delitos y justicia en la Argentina*, Ed. Manantial, Buenos Aires.
- Giddens, A (1993), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*, Amorrortu Ed., Buenos Aires.
- Giddens, A (1995), *Modernidad e identidad del yo*, Península, Barcelona.
- Gvirtz, S (1991), *Nuevas y viejas tendencias. Argentina 1945-1955*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Gvirtz, S (comp.) (2000), *Textos para pensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Santillana, Buenos Aires.
- Marcus, G.; Fischer, M. (1986), *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Milstein, D.; Mendes, H. (1999), *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en la escuela primaria*, Miño y Dávila editores, Madrid.
- Plotkin, M. (1994), *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*, Ed. Ariel, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1990), *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Ed. Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (dir.) (2002), *Historia de la educación argentina*, Ed. Galerna, Buenos Aires. Tomos V, VI, VII, VIII
- Saborido, J. (2002), *Consideraciones en torno al Estado de Bienestar*, Ed. Biblos, Buenos Aires.
- Sennett, R (2000), *La corrosión del carácter*, Anagrama, Barcelona.
- Sennett, R (1982), *La autoridad*, Alianza Ed, Madrid.
- Tedesco, J.C. (1982), *El sistema educativo argentino 1930-1955. Historia integral*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Varela, J.; Alvarez Uria, F (1991), *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid.
- Weber, M. (1983), *Economía y Sociedad*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.