

PEDAGOGÍA

# NORMAS, LIBERTAD Y AUTONOMÍA



**Introducción. Escenas escolares preocupantes | Disciplina y normas en la escuela moderna | El caso argentino | Notas para pensar la autonomía y la autoridad | Desafíos actuales de la justicia escolar | Aportes para repensar la convivencia | Conclusiones**

**Autor:** Lic. Isabelino A. Siede (UNLP) | **Coordinación autoral:** Dra. Myriam Southwell (UNLP / CONICET / FLACSO)

## INTRODUCCIÓN. ESCENAS ESCOLARES PREOCUPANTES

Quien lee habitualmente los periódicos argentinos encuentra, con frecuencia creciente, noticias vinculadas a relaciones conflictivas en las escuelas. *Violencia, anomia, indisciplina, falta de autoridad*, entre otros, son conceptos que se utilizan para describir y explicar lo que ocurre en las aulas, generalmente en el marco de una apesadumbrada sensación de declive, de deterioro y de peligro en aumento.

Es pertinente vincular buena parte de esos episodios con un contexto social que, en las últimas décadas del siglo XX, ha ampliado la brecha entre los sectores más pobres y más ricos de la sociedad, ha expulsado a vastos contingentes del mundo del trabajo, ha quebrado o debilitado los dispositivos de inclusión contruidos desde el Estado. Al mismo tiempo, este proceso está surcado por cambios culturales significativos, que afectan las configuraciones familiares y los modos de constitución de subjetividad en cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

Sin embargo, la apelación a los cambios habidos en las condiciones contextuales no nos exime de indagar los procesos ocurridos

en el seno mismo de la escuela. Según plantea Alfredo Furlán, "el impacto y la indignación de los episodios violentos nos llevan a menudo a fijar la vista fuera de la escuela, persiguiendo la localización de factores externos, y a trabajar el espacio pedagógico con un criterio preventivo. Estos hechos se conciben habitualmente como expresiones de patologías individuales o sociales, y se debilita el interés por estudiar los procesos reguladores de lo que la escuela caracteriza y produce como 'normalidad'" (Furlán, 2000: 29).

¿Qué ocurre en las escuelas con relación a las normas? A partir de este interrogante podemos poner de manifiesto diferentes aspectos de la cuestión disciplinaria en la escuela, vinculados a la existencia de normas en un espacio que se plantea educar para la autonomía y la libertad. Más allá de cada caso particular, la regulación de la vida social escolar es parte de la trama cotidiana en la que conviven docentes, estudiantes y grupos familiares. Algunas normas figuran en códigos, reglamentos y leyes, aunque no siempre coinciden con las que efectivamente operan en la realidad.

Otro de los problemas que preocupan actualmente tanto a docentes como a investigadores es el de la diversidad cultural en las aulas. María Rosa Neufeld y Jens-Ariel Thisted (1999) realizaron una investigación etnográfica en escuelas primarias públicas de la ciudad de Buenos Aires, en la que analizaron la tensión entre el discurso universalista de la escuela moderna (para la cual "todos los alumnos son iguales") y las problemáticas particulares generadas a partir de las diferencias socioeconómicas, culturales y étnicas. En las escuelas reales circulan creencias y expresiones xenófobas y estigmatizantes hacia niños procedentes de hogares marcados por condiciones socioeconómicas de una dureza inédita, generalmente de familias inmigrantes. En consecuencia, la cotidianidad efectiva de cada alumno es muy diferente según cuáles sean las representaciones que enmarcan sus vínculos con pares y docentes. ¿Cuánto de lo que ocurre en las escuelas es resultado de la descomposición de un orden disciplinario? ¿Cuánto es, por el contrario, continuidad del mismo?

En la misma línea de reflexiones, aunque centrado en el problema de la violencia, otro trabajo de Silvia Duschatzky y Cristina Corea explora las relaciones en las escuelas en un contexto específico: las afueras de la ciudad de Córdoba, tras la década de 1990. Se destaca como cambio fundamental "el desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado" (2002: 21). Las condiciones en que se desarrollan ahora las relaciones interpersonales están signadas por los derechos de los sujetos en tanto consumidores, y ya no desde la perspectiva de que "todos somos iguales ante la ley". Las autoras analizan dos instituciones (familia y escuela) a través de tres "modos de estar en ellas", a los que denominan "desubjetivación, resistencia e invención". Una hipótesis general del trabajo es que la violencia signa las relaciones establecidas entre los sujetos puesto que se ha dado un agotamiento de aquellos lenguajes que habían permitido construcciones intersubjetivas con referentes de autoridad. Para estos sujetos "expulsa-

Programa Integral para la Integración Educativa



En la escuela, la educación para la autonomía y la libertad debe convivir en tensión con la existencia de normas.





Las condiciones que impone una sociedad en crisis también afectan los comportamientos y la relación con las normas en las escuelas.

dos" (las autoras eligen hablar de "ser expulsados" antes que de "estar excluidos") no existen anclas ni filiaciones sociales o histórico-culturales claras. Por lo tanto, la violencia es "una búsqueda brutal y desorientada del otro en condiciones en que el otro no es percibido como un límite. Desde esta perspectiva, la violencia no es percibida como tal, en tanto no hay registro de un límite violado" (2002: 25). La violencia funciona, en definitiva, como un lenguaje que se crea en situaciones diferentes de las que construían la subjetividad en las condiciones que históricamente caracterizaron al Estado moderno, donde se partía de una aceptación generalizada del otro en relación con la ley.

Con muchos recorridos aún pendientes, hay múltiples líneas de investigación y reflexión pedagógica que abren un sinnúmero de preguntas sobre la continuidad de la experiencia escolar en un contexto cultural muy diferente del que le dio origen. El tono deconstructivo que se utiliza en algunos de estos textos suele generar ansiedades y prevenciones en los lectores docentes, que cada día buscan dar respuestas concretas en su trabajo con los estudiantes. Sin embargo, estos aportes permiten ampliar la mirada y ver qué cambios efectivos están sucediendo en las escuelas, aun cuando no tengamos todavía las respuestas adecuadas para dar cuenta de ellos. Al mismo tiempo, abren la posibilidad de pensar qué pueden hacer los docentes y otras agencias del Estado para contribuir a generar y fortalecer el lazo social.

¿Qué es y qué ha sido la disciplina escolar? Los problemas actuales de la convivencia escolar han suscitado discusiones específicas que buscan tanto describir y explicar lo que en ellas sucede como plantear criterios alternativos de ordenamiento institucional. En algunos casos, estos criterios se fundan argumentativamente con intención prescriptiva o propositiva y, en otros, se pueden suponer recomendaciones particulares basadas en juicios de valor implícitos en las descripciones. Para abordar este problema es necesario apelar a una reconstrucción histórica de las características que la escuela ha tenido, que permita, a su vez, analizar los modos en que esas características perduran en la actualidad, cómo estos configuran y modelan su existencia actual, cuánto y para qué han sido modificados o por qué se pretende reemplazarlos.

## LO QUE DICEN LOS CHICOS

Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Prov. de Buenos Aires



Marcelo Leiras (1994) realizó un estudio exploratorio a partir de administrar un cuestionario a chicos de sexto y séptimo grado de cuatro escuelas. Esto permitió relevar las creencias de los estudiantes sobre las obligaciones y prohibiciones que regulan la vida social de las escuelas. Por la frecuencia de aparición entre las respuestas de los entrevistados, el autor establece cinco categorías principales:

■ **Juicios acerca de la regulación de los usos del tiempo propio:** aluden a los momentos no dedicados a clase, dentro del tiempo escolar o inmediatamente posterior a la salida. Allí hay un límite a la autoridad del maestro:

*"Si toca el timbre nosotros tenemos todo el derecho de salir, así como cuando toca el timbre de fin de recreo tenemos que entrar al aula. Cuando empieza el recreo tenemos que salir. No nos podemos quedar estudiando"* (p. 28).

*"La escuela no te puede prohibir que si tenés que ir a un lugar te pasen a buscar más temprano"* (p. 29).

■ **Juicios acerca de la regulación de la expresión o los usos del lenguaje:** aluden a lo que se puede decir y lo que no, aunque también incluyen consideraciones

sobre la libre expresión y la presión para hablar. Por ejemplo, no se puede:

*"Insultar a la maestra";*  
*"Decir malas palabras";*  
*"Insultar a los compañeros";*  
*"Hacerle burla a la maestra";*  
*"Herir los sentimientos. No siempre se falta el respeto con malas palabras. Si yo digo: '¡gorda!', no es una mala palabra pero te falta el respeto";*  
*"Hablar mal de un compañero cuando no está"* (p. 30).

*"Hay maestros que quieren que pienses lo mismo que ellos, y al final los chicos terminan pensando igual que los profesores. Hay otros que nos dejan opinar..."* (p. 31).

*"Vos por ahí tenés un problema y la maestra se entera y vos te sentís mal porque te empiezan a preguntar cosas sobre ese problema"* (p. 32).

■ **Juicios acerca de la regulación del cuidado de los cuerpos:** expresan la regla general de inviolabilidad del cuerpo de cada uno. Por ejemplo, no se puede:

*"Pegar";*  
*"Tirar de las orejas";*  
*"Tirar del pelo";*  
*"Empujar en la escalera";*  
*"Poner la pierna para que el otro se caiga";*  
*"Atar a la silla";*  
*"Tirar tizas";*  
*"Tirar borradores";*  
*"Poner chinches en el banco";*  
*"Saltar sobre los bancos"* (pp. 33 y 34).

■ **Juicios acerca de la regulación de los usos de objetos:** incluyen tanto el cuidado de los objetos personales como los de propiedad compartida, sobre los cuales hay demandas por la regulación del uso. Por ejemplo, está mal:

*"Romper los bancos, vidrios o pizarrones; manchar las paredes, tirar las sillas por el aire, escribir las mesas, robar los útiles de los compañeros, romperles el guardapolvo"* (p. 35).  
*"Que no nos dejen subir a la terraza para jugar al fútbol";*  
*"Que no abran la capilla para que podamos ir en el recreo"* (p. 36).

■ **Juicios acerca de la regulación de las relaciones de aprendizaje:** traducen lo que los alumnos entienden por "enseñar bien", una obligación genérica del docente que cada estudiante interpreta de modo particular. Por ejemplo:

*"Comprendernos";*  
*"Ser razonable con lo que vamos a copiar y esperar";*  
*"Que te dicten más despacio, porque te dictan como te hablan";*  
*"Yo creo que la maestra tiene que respetar a los chicos o escucharlos. Por ejemplo, si un chico tiene un problema yo creo que lo esencial sería que escuche por qué tiene ese problema";*  
*"Nos tiene que comprender, ayudar, saber explicar cuando no sabemos una cosa; no decir: bueno, arréglatelas porque ya lo expliqué. No, que lo vuelva a explicar y los trabajos, bueno, que nos dé trabajos que entendamos";*  
*"Que nos enseñe a todos, que si alguien no la entendió que nos explique más. Suponete que alguien es más inteligente que otro y la entiende más rápido y entonces no lo tiene que explicar más porque ése lo entendió"* (p. 38).

La riqueza de esta indagación está en recoger las normas efectivamente existentes en las escuelas a través de las representaciones de los alumnos. Es esperable que haya coincidencias y divergencias con lo establecido en las normas legales, como así también con las prácticas efectivas de estos estudiantes en situación (que reconozcan una norma no significa que la cumplan...).

Por otra parte, la categorización de Leiras ofrece una buena aproximación a lo que en las escuelas es "legislabile", lo que requiere regulaciones y, por eso mismo, permite distinguir tipos de normas. Tal distinción es importante para abordar el problema actual de la disciplina, pues conviene indagar los grados de vigencia de un orden disciplinario, antes que suponer la presencia, en la vida social de las aulas, de las normas escritas en algún reglamento.

## DISCIPLINA Y NORMAS EN LA ESCUELA MODERNA

¿Desde cuándo se habla de disciplina en las escuelas? La norma, la libertad y la autonomía siempre plantearon tensiones y dilemas en el marco escolar, que encontraron respuestas diversas y con distintos grados de éxito para establecer una regla común que se emparentara con un horizonte de justicia, según como esta fuera comprendida en cada contexto histórico. Por eso mismo, es inevitable escarbar en los orígenes de algunas prácticas y representaciones que, a fuerza de costumbre, se presentan cotidianamente como obvias o eternas. No pretendemos desmenuzar una historia que es larga y merece mayores detalles; sí trataremos de mirar algunos momentos del recorrido que lleva a conformar la escuela actual, para abrir allí algunas de las preguntas que hoy nos preocupan.

Así como la universidad fue producto del medioevo, la escuela elemental fue un invento moderno, vinculado directamente a la construcción de la noción de infancia. Mientras la educación estuvo centrada en los estudios superiores, la cuestión de la disciplina no fue un problema central. Había, ciertamente, periódicas bataholas juveniles en cada sede universitaria y en las casas alejadas, pero estas se resolvían apelando a la autoridad civil. Las primeras preocupaciones disciplinarias se dieron en los internados que recibían a estudiantes de zonas alejadas; en ellos se diseñaron incipientes estrategias de contralor a través de la organización de tiempos y espacios específicos.

Durante el medioevo tardío, junto con la crisis del gobierno religioso de las almas, la infancia comienza a diferenciarse como categoría etaria y aparece como una preocupación pedagógica central. Protestantes y católicos se volcaron al diseño de escuelas elementales, pues formar a los niños exige, desde entonces, formar su conciencia moral, y hay que hacerlo tempranamente porque es entonces cuando se pueden evitar desvíos ulteriores. La modernidad crea, de ese modo, la escuela como dispositivo institucional pastoral para acoger a la infan-



Archivo General de la Nación

En la escuela argentina, el disciplinamiento y la normalización fueron preocupaciones tempranas.

cia, para moldearla, para disciplinarla. Jan Amos Comenius (1592-1670) les dio luz a las aulas y ordenó la tarea didáctica del docente, según el método frontal que reunía a los escolares en grupos. Las escuelas jesuitas, en cambio, enfatizaron la individualidad de cada alumno, aun en el contexto de aulas muy numerosas, con estricta vigilancia sobre la obediencia de cada uno, promoviendo la competencia por obtener mejores calificaciones. La preocupación por alfabetizar y catequizar rápidamente a grandes masas de niños pobres llevó al sacerdote católico Juan Bautista de La Salle (1651-1719) a fundar escuelas minuciosamente regimentadas y ritualizadas. Algunos de sus aportes fueron el libro único, la búsqueda de silencio en el aula para percibir las órdenes del maestro (a través de palmadas y silbatos), la severa disposición de los bancos y de los cuerpos siempre sentados sobre ellos.

Están aquí planteadas las bases de la disciplina escolar moderna, entendida como un contralor riguroso, minucioso y permanen-

te de los cuerpos, las palabras y los gestos de los estudiantes, con intención de controlar también sus mentes a través de ellos. Se trata de llegar a moldear sus conciencias mediante formas más sutiles y eficaces de castigo: "Con la palabra castigo, debe comprenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión: [...] cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto" (La Salle: *Acerca de la conducta de las Escuelas Cristianas*). Allí se observa el nacimiento de métodos que reemplazarían el castigo corporal, operando de otro modo sobre los cuerpos y las subjetividades infantiles. Michel Foucault las describe en su estudio sobre el nacimiento de la prisión: "a estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las 'discipli-



nas'" (1976: 141). De este modo, la disciplina escolar forma parte de una trama que, según este autor, caracteriza a una "sociedad disciplinaria" y se expresa en instituciones específicas.

En el siglo XVIII se inician las revoluciones tecnológicas, económicas y políticas que cambian tanto los territorios y las leyes como los códigos intersubjetivos, en el contexto de los nuevos Estados-nación. El surgimiento de los sistemas educativos nacionales se vincula estrechamente a la necesidad de formar a los ciudadanos para el ejercicio de sus derechos políticos y responsabilidades republicanas. La pedagogía ilustrada entendía que el pasaje de la categoría de *súbdito* a la de *ciudadano* requería un plus de conocimientos y también el desarrollo de actitudes sociales básicas. Allí la disciplina se enlaza con su propósito y contrapeso: la autonomía, entendida como rasgo básico del sujeto moral moderno, del ciudadano políticamente responsable.

Ejemplo emblemático de este pensamiento es el planteo de Immanuel Kant (1724-1804), para quien

*la disciplina convierte la animalidad en humanidad. [...] la disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine, salvaje y aturdido, a los peligros. Así, pues, la disciplina es meramente negativa, esto es la acción por la que se borra al hombre la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte positiva de la educación. La barbarie es la independencia respecto de las leyes. La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerlo sentir su coacción. Pero esto ha de realizarse temprano* (1983: 30-31).

Se trataba de enseñar a ser libres, al mismo tiempo que enseñar a respetar las normas que garantizaran la continuidad de la vida común. Esa intención de formar ciudadanos libres y sujetos por sí mismos a la norma libremente asumida le da un carácter paradójico a la pedagogía moderna, que apuesta a la construcción de autonomía a través del disciplinamiento.

¿Cómo se educa al ciudadano libre? La concepción ilustrada es que la libertad es

un bien adquirido a través de la educación y, particularmente, a través de la disciplina escolar. Se trata de establecer normas para que la disciplina las incorpore (literalmente: que las introduzca "en los cuerpos"), a fin de que la libertad no quiebre sus propias bases. Con estas intenciones, se va configurando una suerte de "pedagogía negra" (según la expresión de Katharina Rutschky) que atraviesa hogares y escuelas, instalando prácticas de humillación, sometimiento, castigo y represión de los niños. Las "tecnologías disciplinarias" se fueron puliendo, perfeccionando e imbricando en una red de recursos para que padres y maestros doblegaran las voluntades, imprimieran hábitos y orientaran las valoraciones hacia el tipo de comportamientos que la sociedad republicana consideraba propicio.

## EL CASO ARGENTINO

En las escuelas argentinas, aparece tempranamente la preocupación por el disciplinamiento de los estudiantes. Los maestros daban continuidad, en sus clases, a la autoridad y el castigo ejercidos por los padres en los hogares. Una práctica habitual era llevar a los escolares a las ejecuciones públicas para que el espectáculo del ajusticiamiento sirviera como amenaza ejemplificadora.<sup>1</sup> Hay consenso en considerar que el propósito predominante en los orígenes del sistema educativo fue la educación política (Tedesco, 1986). Ahora bien, ¿qué lugar tuvo la disciplina en ese propósito?

Según plantea Adriana Puiggrós,

*La utilización del espacio y del tiempo educativos para generar y disciplinar sujetos sociales fue una estrategia integrante de la concepción sarmentina, usada intensamente por las generaciones posteriores al ochenta, que la convirtieron en una operación de control social. Comenzaba tal operación con la elección de los modelos de sistematización de aquel espacio y de aquel tiempo. Así, desde el sistema escolar, los positivistas elaboraron estrategias normalizadoras cuyo punto de apoyo fue la instauración de un ritual moderno, capaz de sustituir, al menos superfi-*

Claudio Gallina/gentileza Alfredo Ginocchio



La escuela de hoy se muestra interesada por articular las normas con las posibilidades de creatividad y libertad.

<sup>1</sup> Así, por ejemplo, en 1812, cuando fue fusilado Martín de Álzaga, "los colegios, como de costumbre, presenciaban el acto formados en los mejores sitios. Don Rufino Sánchez, el maestro más acreditado, colocó a sus alumnos sobre la acera de Victoria y les dirigió una alocución concerniente al suceso del momento" (Lafuente Machaín, 1962: 15).



La corriente pedagógica de la Escuela Nueva también hizo sentir en la Argentina su influencia antiautoritaria.

cialmente, el discurso pedagógico eclesiástico y los discursos pedagógicos familiares y de clase del hijo del inmigrante. Disciplinar era, a fines del siglo XIX y principios del XX, una tarea creativa (Puiggrós, 1994: 15).

El disciplinamiento formó parte de la vertiente predominante en la escuela argentina que vio nacer el siglo XX, pero desde muy temprano hubo voces que se alzaron contra la dura disciplina de los normalizadores y abogaron por encontrar mecanismos que promovieran la libertad y la autonomía. Grupos de docentes democrático-radicalizados, socialistas y libertarios se expresaron a través de revistas, congresos y sociedades populares de educación, que alentaron el debate pedagógico impugnando la estrechez de las miradas predominantes. Julio Barcos, por ejemplo, un inspector escolar de Buenos Aires, planteaba juicios lapidarios sobre el sistema educativo que él mismo integraba: "En la sociedad actual hay tres esclavos: el proletario, la mujer, el niño. Al primero lo esclaviza el capital; a la segunda, el hombre; al tercero, ¡todo el mundo!" (1928: 41). La frase sintetiza un conjunto de impresiones que Barcos desmenuza a lo largo del texto, culpando al sistema escolar de manipular y deformar las inquietudes naturales de los niños, doblegando su voluntad y cercenando sus iniciativas.

Si Barcos es un ejemplo de las críticas, hay que considerar que tampoco faltaron las propuestas alternativas. Otro educador de su época, Carlos Vergara, planteaba en *Nuevo mundo moral* (1913) los fundamentos de su experiencia como director:

*En la Escuela Normal de Mercedes implanté en 1888 un sistema basado en el respeto a la libertad del niño y a su personalidad. [...] Al implantar la libertad como principio vino como consecuencia la supresión de toda penitencia, en una forma que creo jamás se habrá hecho en escuela alguna. [...] el Director y los Profesores reconocen que no tienen derecho de tocar la dignidad del alumno, ni siquiera con una mirada. El medio de corregir a los alumnos será siempre la convicción, con palabra amistosa. La experiencia ha hecho ver que el único medio eficaz para mejorar a la juventud es despertar las nobles tendencias, con bondad, nunca con proceder violentos (en Revista Educoo, N° 8, octubre de 1991, p. 48).*

Sin embargo, estas voces representaban raras excepciones frente a una generalizada voluntad de disciplinamiento normalizador. En la década de 1920 el discurso de raigambre positivista va cediendo lugar a expresiones muy variadas de nuevas experiencias alternativas. A medida que avanza el siglo XX, los sistemas educativos occidentales son atravesados por la Escuela Nueva, una vertiente (con una variedad considerable de versiones) que cuestiona el legado de sus antecesores y busca nuevas claves para pensar toda la pedagogía. Desde entonces, la escuela comienza a estar "bajo la lupa", cuestionada desde diferentes sectores y corrientes de pensamiento que abogan por su transformación radical en una u otra dirección.

Las normas y las sanciones escolares no escapan a esta revisión sistemática y caen bajo la sospecha de pedagogos renovadores como Roger Cousinet, quien afirma:

*[...] Existen escuelas en que ante todo se aplican leyes, es decir, reglas precisas, conocidas y aceptadas por los alumnos y los maestros, leyes a las cuales estos, renunciando a su autoridad, se someten, tal como en la sociedad, fuera de la escuela, se someten a la vez a la ley escrita y a la no escrita, la ley moral. La autoridad es personal, caprichosa, egoísta y cambiante, pues depende del humor de quien la ejerce. La ley es impersonal, no cambia, no favorece a nadie. Y para que las leyes sean eficaces es preciso que en la escuela,*

*la, donde acuden niños y no adultos, sean leyes, sobre todo, positivas, y lo menos posible negativas; leyes que permitan, autoricen y justifiquen, y no, como hemos dicho, que casi exclusivamente prohíban (Cousinet, 1967: 203).*

En este texto se pueden apreciar las prevenciones contra la autoridad y la expectativa puesta en las leyes escritas que, preferentemente, deberían enunciarse en forma positiva. El autor da un ejemplo, en nota al pie, que puede resultar esclarecedor de su propuesta: en lugar de decir "no apoyes los pies en la mesa", la norma es más "sugestiva" si indica "los pies se apoyan en el suelo". En definitiva, parece ser el formato de enunciación lo que genera problemas y, por eso mismo, lo que originará una solución efectiva. Así se puede observar en el siguiente párrafo, que vaticina el fin próximo de los problemas de indisciplina:

*Toda prohibición es peligrosa, porque contraría la necesidad más imperiosa del niño: la necesidad de actuar. Permitid, permitid sin cesar, cada vez más; cuanto más permitáis, más ocasiones de obrar proporcionaréis al niño, y más agradecido os estará. Prohibiciones y faltas se desvanecerán simultáneamente. Y, al mismo tiempo que conocéis a vuestros alumnos, tendréis el beneficio educativo de haberles facilitado unas posibilidades útiles de obrar.*

*Desconfiad de la prohibición. Es la prohibición la que crea la falta, esa falta que os molesta y de la que ni siquiera el castigo puede libraros (ibidem: 204).*

Discursos como este avalaban y daban sustento a numerosas experiencias de exploración de nuevos contratos en la relación entre escuelas y estudiantes. Ya desde mediados del siglo XX, aquí y en otros países occidentales parece haber consenso en la necesidad de reformar las instituciones educativas, aunque no siempre esos consensos se mantienen al definir qué modificar y para qué hacerlo.

Desde 1930, Argentina ingresa en un largo ciclo de crisis políticas recurrentes que intercala experiencias democráticas y gobiernos militares. El país ve nacer y desarrollarse nuevos movimientos sociales que impulsan cambios en la distribución del ingreso y del poder, lo cual implica, en muchos casos, la revisión de las bases insti-

tucionales heredadas del liberalismo decimonónico. La represión feroz desatada a mediados de la década de 1970 restauró y agudizó el disciplinamiento social. En este contexto, las experiencias escolares innovadoras crecieron fragmentariamente y se vieron frustradas una y otra vez por los poderes de turno, hasta que la última dictadura decidió eliminar sus vestigios de la escuela pública.

La transición democrática iniciada en 1983 abre, para las escuelas, la necesidad de desmontar dispositivos disciplinarios profundamente autoritarios que las habían ahogado en extremo. La democracia regresa con enormes expectativas de transformación social y se expresa en nueva legislación, nuevas modalidades de gobierno y centros estudiantiles colmados de entusiasmo. Allí se inician numerosas experiencias de convivencia escolar fundadas en la participación estudiantil y en la autogestión. Sin embargo, su continuidad está en jaque debido a las recurrentes crisis económicas que van configurando una sociedad profundamente desigual, que descrece nuevamente de la potencia transformadora de sus instituciones.

El fin de siglo encuentra al sistema educativo en un proceso de transformación estructural instaurado desde la cúspide, sin suscitar mayores entusiasmos en los docentes que encarnan cotidianamente la tarea de enseñanza. La desconfianza hacia las autoridades del sistema está teñida también de descreimiento sobre el sentido y la eficacia de la propia tarea. El ordenamiento institucional escolar muestra hoy un panorama disperso, donde han dejado su impronta experiencias muy disímiles y oscilantes: entre autoritarismos que vuelven a enfatizar el carácter normalizador de los dispositivos escolares y alternativas basadas en autogestión, participación de los estudiantes en la legislación, revisión grupal de las conductas de cada alumno, etc. Muchas de las alternativas antiautoritarias planteadas en el retorno a la democracia devinieron en prácticas institucionales donde el autoritarismo cobra la forma de manipulaciones



Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires

Con la vuelta de la democracia en 1983, la escuela se volvió a preguntar por la relación entre disciplina y libertad.

simbólicas o donde el desdibujamiento de las autoridades escolares cede su lugar a otros focos de autoridad (líderes grupales, referentes barriales, etcétera).

Las preguntas iniciales cobran nuevamente actualidad: ¿cómo se educa para la libertad? ¿Se puede enseñar la libertad a través del disciplinamiento? ¿Puede haber libertad sin disciplina? ¿Cómo se combinan disciplina y libertad en una educación que atienda, al mismo tiempo, las necesidades de la sociedad y las elecciones de cada sujeto? Ese carácter dilemático de la disciplina escolar invita a pensar las normas de un modo que no implique, como única salida, volver a adoptar los métodos o los supuestos de la pedagogía tradicional, centrada en las prescripciones dadas por los adultos. Pero, al mismo tiempo, que no se constituya como el mero desarmado de lo que la escuela moderna había instituido como formato. Este movimiento pendular, que se reconoce en diferentes momentos de la trayectoria histórica de las escuelas, no parece escapar al dilema, sino que forma parte del mismo problema.

En una investigación reciente sobre los reglamentos de convivencia de las escuelas públicas, Inés Dussel observa que la ambi-

güedad de la frontera entre legalidad e ilegalidad en la sociedad argentina actual torna más difícil el trabajo con la ley dentro de las escuelas. Al mismo tiempo, no siempre estas reconocen el carácter público de su tarea<sup>2</sup> ni la dimensión política de la legalidad escolar: "hay un desplazamiento del discurso político-jurídico a un discurso psicológico-individual que tiene que ver con corrimientos de época, hacia la individualización y la hiperresponsabilización de un individuo" (Dussel, 2006).

Las críticas a la escuela autoritaria no han dado una base de sustentación suficiente para construir nuevas formas de autoridad democrática. Por el contrario, a veces se ha sepultado toda autoridad bajo el estigma del autoritarismo, pero su ausencia es tan perniciosa que algunas voces pregonan la vuelta a los modelos represivos. La recreación de la convivencia escolar desde una autoridad democrática aparece como una demanda cada vez más nítida y urgente, aunque dicha autoridad no ha de ser un punto intermedio entre las manipulaciones solapadas y el autoritarismo desembozado, sino un modo cualitativamente distinto de fundar el orden público incluyendo a todos y reconociendo a cada uno.

<sup>2</sup> La mitad de las escuelas consultadas por la investigación se negó a dar información sobre su reglamento, por considerarlo información privada o confidencial.



## AUTORIDADES, NIÑOS Y ADULTOS. A PROPÓSITO DE *LOS NIÑOS DEL CIELO*

La película *Los niños del cielo* nos narra la historia de dos hermanos, Ali y Zahra, que se inicia cuando él lleva a arreglar los raídos zapatitos de su hermana pero de regreso a casa los pierde. Como ambos saben que la familia no tendrá dinero hasta fin de mes y temen ser castigados, ocultan la situación ante sus padres y guardan su secreto a lo largo de toda la película. Como Zahra no tiene otro par de zapatos y a la escuela hay que ir con cierto calzado, deciden compartir las zapatillas de Ali. Ellos sellan un pacto fraterno que no se quebrará. Zahra no contará nada a los padres y saldrá apresuradamente de la escuela corriendo para cambiar las zapatillas, y él llegará siempre un poco tarde a la suya. [...]

### La autoridad tradicional

[...] Las figuras de los adultos en esta historia se muestran con todo el tinte tradicional que la cultura en la que se desarrolla pone como contexto. El padre regaña a Ali cuando no colabora con la madre. El director de la escuela lo reprende por llegar tarde y llega casi a suspenderlo sin siquiera preguntarle si tiene algún problema. El vendedor de la tienda le grita porque tiró los cajones cuando él en realidad buscaba los zapatos perdidos.

Max Weber (1973) ha planteado tres categorías de *autoridad legítima*, una de ellas, la autoridad tradicional, se define como aquella en la que los subordinados consideran que las órdenes de los superiores son justificadas porque esa fue siempre la manera como se hicieron las cosas. El dominio patriarcal del padre de familia representa el tipo más puro de autoridad tradicional. El poder tradicional no es racional sino que se transmite por herencia, y es conservador, ya que cualquier cambio social implicaría el riesgo de ruptura de las tradiciones.

La legitimación del poder viene dada por la creencia en el pasado eterno, en la justicia y en la pertinencia de la manera tradicional de actuar, y la aceptación de la autoridad se basa en que siempre se ha procedi-

do de esa forma, la habitualidad de los usos y costumbres le confiere legitimidad. [...]

### Dos caras en la autoridad tradicional

La versión de la autoridad tradicional presenta dos facetas. Por un lado, brinda seguridad en tanto garantiza univocidad y permanencia de valores y significados, otorga una sensación de estabilidad y una armadura protectora que nos cuida y resguarda. Son varias las escenas de *Los niños del cielo* que nos muestran a los adultos en su función de diferencia y asimetría, de transmisión de la cultura, de las tradiciones y de protección. El maestro protege a Ali pidiéndole al director que no lo suspenda porque ha llegado tarde y también lo reconoce premiándolo cuando saca buenas notas. Un hombre ayuda a Zahra a recuperar las zapatillas de la alcantarilla. El padre ciego de una compañera de Zahra gasta lo poco ganado en comprarle zapatos nuevos cuando su hija tiene logros en la escuela. [...]

La escuela marca reglas, formas de funcionar, los docentes como autoridades están allí para hacer que las normas se cumplan y sancionar a quienes no lo hacen y esto nos brinda un marco común de certezas y seguridades. Pero, como otra cara de esta versión de autoridad tradicional, vemos que la distancia entre los adultos y los niños los hace sostener muchas veces una posición tan lejana que no permite mirar a los chicos y ver qué necesitan. Se imponen el control, el dominio y la intimidación; la negación de los deseos propios de los chicos cuando estos se alejan de lo que "la autoridad" cree adecuado y conveniente para ellos; el desconocimiento del niño como sujeto y la imposición de normas y reglas y la regulación y normalización de gustos como únicos y buenos para todos.

En *Los niños del cielo* vemos adultos alejados y sosteniendo posiciones que no les permiten preguntarse qué les está pasando a estos niños. No aparece ni desde el padre ni desde la madre una mirada atenta para advertir que sus hijos tienen un problema.

El director de la escuela sanciona sin preguntar. El final de la carrera nos muestra el gran desencuentro entre lo que los adultos consideran un triunfo y el niño un fracaso. ¡Tantas veces la escuela es arbitraria en la sanción! ¡En cuántas oportunidades la norma no permite encontrar al sujeto! ¡En cuántas ocasiones nuestra interpretación como adultos desconoce o contradice lo que sienten o viven los niños! [...]

### La autoridad: entre la libertad y la dominación

Si nos preguntamos por qué hoy en día es necesario poner a la luz la discusión sobre los modos de ejercer la autoridad, podríamos señalar que la relación de los pares opuestos *libertad y dominación* ha sido un constante punto de conflicto para pensar esta cuestión. Este conflicto atraviesa la historia de la humanidad y hoy no encuentra su punto de equilibrio.

¿Qué modelo de autoridad construimos? ¿Qué autoridad es capaz de sostener la transmisión del mundo construido pero a la vez hacerle lugar a lo nuevo? ¿Cómo repensar un vínculo entre adultos y niños que sostenga la necesaria asimetría que requiere toda filiación pero que sostenga también una mirada atenta a la singularidad de cada sujeto?

¿De qué modo ejercer la autoridad para proteger, cuidar y dar confianza, ofrecer estabilidad pero a la vez dejar de lado la omnipotencia para alojar a los "recién llegados" y hacerle lugar a lo que desean y pueden cambiar (Arendt, 1996)?

Casi al final de *Los niños del cielo*, el padre logra ver que su hijo es capaz de enseñarle algo que él no sabe, y Ali ha aprendido algo fuera del ámbito familiar que les sirve a ambos para enfrentar nuevos desafíos en un mundo diferente al tradicional universo en que esa familia vive. Luego, el padre le hace a su hijo una pregunta, abre una puerta, y cuando el adulto pregunta, el niño pide. Y sobreviene allí un gran alivio.

Graciela Favilli

## NOTAS PARA PENSAR LA AUTONOMÍA Y LA AUTORIDAD

**E**n la vida cotidiana escolar se entrelazan nociones amplias, polisémicas y mutuamente imbricadas como *norma, autonomía, libertad y justicia*. Sin lugar a dudas, las articulaciones entre ellas y el mayor énfasis en unos u otros aspectos producen realidades educativas diferentes. Sin duda, muchas de las respuestas prácticas que han generado los docentes no son derivadas de un marco teórico específico, aunque sí suele haber degradaciones y transformaciones de diferentes categorías. Por eso, así como hemos visto el recorrido histórico de las prácticas, necesitamos dar cuenta de cierta trama discursiva que se fue articulando cronológicamente.

Algunas representaciones docentes fueron decantando desde aquellas formulaciones originales hacia traducciones más sencillas, divulgadas en cursos y publicaciones de capacitación, multiplicadas en el aprendizaje informal de la sala de maestros y profesores o en la persistencia de la propia historia escolar. Otras veces, por el contrario, fueron las prácticas escolares las que generaron una búsqueda de legitimación y sustento teórico. Algunos aportes teóricos habitan frecuentemente los diseños curriculares y la formulación de propósitos, pero han generado pocas experiencias efectivas en las aulas. Hay nombres que aparecen con mayor asiduidad, aunque no siempre es fácil reconocerlos en las afirmaciones que se les atribuyen.

Al analizar qué plantea la pedagogía cuando se ocupa de estas cuestiones, es necesario diferenciar las producciones teóricas que abordan la educación en términos generales e incluyen un apartado sobre estos temas de aquellos autores que específicamente se dedicaron a investigarlos y desarrollaron propuestas de intervención. Este segundo grupo es considerablemente menor, pues la educación moral ocupa un aspecto importante de las fundamentaciones generales y a veces algunos capítulos derivados de las concepciones de educación que enarbola cada autor, pero ha suscitado mucho menos

desarrollo en las investigaciones experimentales y en la validación práctica de sus recomendaciones.

Si el punto de partida es lo que llamamos, de modo genérico, educación tradicional, que Jesús Palacios define como "el camino hacia los modelos de la mano del maestro" (Palacios, 1978: 21), podemos ver en ella instancias de adoctrinamiento verbal, acompañadas de rituales y dispositivos institucionales específicos que le daban carnadura al tipo de disciplinamiento propuesto. De este modo, este enfoque podría caracterizarse como "palabras claras para los que saben escuchar y castigos para quienes no entienden razones". El disciplinamiento se producía por una u otra vía, aunque la pedagogía le daba más importancia a la palabra preventiva.

Emile Durkheim (1858-1917) es una de las primeras voces que plantean reorientar la educación y abordar el problema desde la sociología, como parte de su preocupación por la integración de la sociedad a la cual veía, en su tiempo, en proceso de desintegración. Sin alejarse en demasía de la educación tradicional, busca diferenciarse de su carácter "moralista" y "verbalista", centrándose en una educación racional basada en las relaciones sociales. Es decir que busca dar sustento teórico a las prácticas disciplinarias tradicionales y encauzarlas con nuevos bríos. Para él, la disciplina escolar es una herramienta valiosa de socialización:

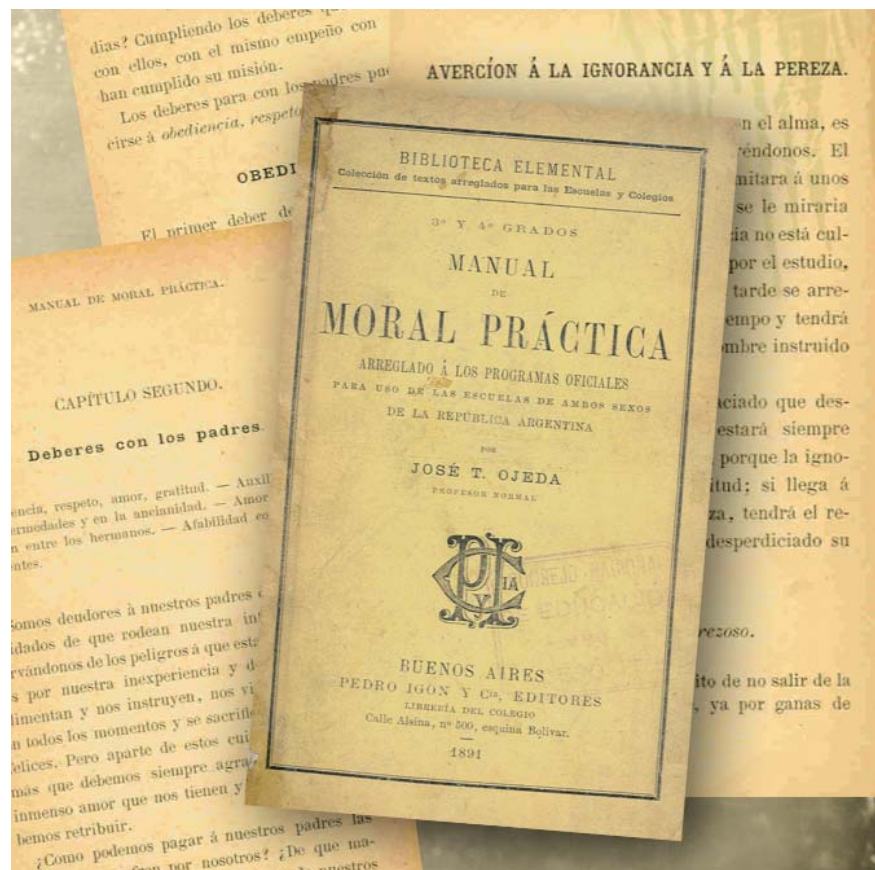
*Llegamos, pues, a una importante consecuencia: la disciplina moral no sirve sólo a la vida moral propiamente dicha; su acción se extiende aún más lejos. Se desprende de lo que hemos dicho que juega un papel considerable en la formación del carácter y la personalidad en general. En efecto, lo más esencial en el carácter es la aptitud para dominarse, la facultad de saber detenerse o, como se ha dicho, la facultad de inhibición, que nos permite contener nuestras pasiones, nuestros deseos y nuestros hábitos y dictarles la ley. [...] La disciplina moral nos conduce precisamente a este autodomínio. El deber de formar la voluntad es, pues, tarea común de la escuela (Durkheim, 1972: 56-57).*

Se observa en el texto de Durkheim un fuerte interés por preservar a la sociedad doblegando al individuo, pues la anomia (la pérdida de vigencia de las normas, el debilitamiento de los lazos institucionales) es, a su entender, el peligro que se debe evitar a través de la educación moral. Para ello, delineó una propuesta pedagógica basada en la relación de los estudiantes con su grupo de pares en el medio escolar. Más allá de las críticas que podemos hoy formular a su planteo, algunas de las preocupaciones y las respuestas de Durkheim tienen considerable relevancia, como su énfasis en favorecer la cohesión y la construcción de lazos solidarios fuertes, que luego se proyecten hacia el resto de la sociedad. Es objetable que, para tal fin, abogue en favor de premios y castigos colectivos, priorizando la responsabilidad del grupo por las acciones de cada uno de sus miembros. En consecuencia, reduce la autonomía a la aceptación de las normas vigentes y la adhesión espontánea a ellas. Según el investigador Marcelo Flavio Gómez: "Durkheim tiene serias dificultades teóricas para ver a los sujetos (individuales o colectivos) como productores de las normas, como interpretadores y asignadores de sentido a las reglas" (1993: 67). Desde el hiperindividualismo presente, leer a Durkheim nos irrita y nos interpela, pues la solidaridad y la fortaleza del lazo social han reducido su influencia en los discursos de la ciudadanía actual. Sin volver a aquellos planteos, la cuestión de la educación para la solidaridad está hoy más abierta que nunca, en una sociedad como la argentina, que se ha fragmentado y diferenciado sin resguardos en la últimas décadas.

En consonancia con las preocupaciones de Durkheim, pero con un fundamento neoconductista, Albert Bandura desarrolló una teoría de las determinaciones recíprocas entre el individuo y su ambiente social. Según afirma, se aprende por la consecuencia de las acciones realizadas, pero mucho más aún por observar lo que les ocurre a otros, pues de lo contrario habría que tener

una variedad enorme de experiencias para aprender. Se aleja del conductismo al reconocer procesos de simbolización e imaginación que contribuyen a evaluar qué conducta resulta más adecuada. Por eso mismo, los procesos de modelado que describe incluyen la atención (observación directa o de modelos presentados por la televisión), la retención (representación por imágenes o verbal), la reproducción (conversión de las representaciones simbólicas en acciones apropiadas) y la motivación (propensión a adoptar la conducta aprendida). Es decir, cuando un niño atiende una conducta que se le muestra, puede recordarla y está en condiciones de reproducirla, lo hará si está suficientemente motivado. El propósito de estos aprendizajes sociales es llegar a instancias de autorregulación de los sujetos, en las que estos no necesiten refuerzos externos sino que los produzcan por sí mismos, o que asienten sus conductas en los refuerzos ya recibidos en la infancia. Para Bandura, la libertad radica en que "las personas no se limitan a reaccionar a las influencias externas, sino que seleccionan, organizan y transforman los estímulos que las afectan" (Bandura, 1982: 10). Como puede observarse, se trata de un proceso completo de control social, que busca modelar al niño hasta que llegue a ser el adulto que la sociedad espera que sea pero, al mismo tiempo, al elegir qué conductas habrá de repetir, el individuo está generando un nuevo ambiente social para la generación siguiente. El ciudadano moldeado por el conductismo ha de ser una copia fiel de los propósitos escolares, una vez que se han eliminado o reducido al extremo sus iniciativas e inclinaciones.

Es complicado precisar cuánto y cómo han influido estas vertientes teóricas en el pensamiento de los profesores, pero, con ciertos recaudos, podemos considerar que unas cuantas de las intervenciones actuales de los docentes sobre los procesos grupales, a fin de que se logre cohesión y coherencia, se pueden comprender desde aquellas propuestas de Durkheim y muchas de las representaciones sobre los cambios de conducta a través de premios y castigos están influidos por el pensamiento de Bandura. Si estos autores dan sustento a las prácticas de disciplinamiento preocupadas por la preeminencia



La educación en términos de disciplina moral pretendió contener inclinaciones e impulsos considerados peligrosos.

cia de la sociedad sobre los individuos, hay otra línea de autores que buscan fundamentar un mayor grado de autonomía, cualidad indispensable para que los ciudadanos libres tomen en sus manos no sólo la conservación de la sociedad en que viven sino también la responsabilidad de sus transformaciones. El más emblemático de ellos es Jean Piaget (1896-1980), quien inicia su obra en el contexto del escolanovismo, aun cuando sus preocupaciones originales no están centradas en la educación, sino en la epistemología. Su obra fundamental vinculada al desarrollo de la autonomía en el niño fue publicada en 1932. Allí se percibe su fuerte rechazo hacia las posiciones de Durkheim, pues a Piaget le preocupa algo que aquel ha reducido sobremedida: ¿cómo se forma un sujeto moralmente autónomo? Su respuesta es la formulación de una teoría que establece analogías entre desarrollo moral y evolución intelectual.

Frecuentemente se ha objetado el carácter aparentemente individualista de la

noción de *autonomía*. Sin embargo, tal como la concibe Piaget, la autonomía moral se construye a través de relaciones de cooperación y respeto mutuo:

*El análisis de los juicios morales del niño nos ha obligado a discutir el gran problema de las relaciones entre la vida social y la conciencia racional. Nuestra conclusión es que la moral prescrita al individuo por la sociedad no es homogénea, porque la misma sociedad no es una cosa única. La sociedad es el conjunto de las relaciones sociales. Pero, entre estas, pueden distinguirse dos tipos extremos: las relaciones de presión, en que lo propio es imponer al individuo, desde el exterior, un sistema de reglas de contenido obligatorio, y las relaciones de cooperación, cuya esencia es hacer nacer, en el interior de la mente, la conciencia de normas ideales que controlan todas las reglas. Las relaciones de su autoridad y respeto unilateral dan lugar a las relaciones de presión y caracterizan la mayoría de los estados de hecho de la sociedad dada y, en particular, las relaciones entre el niño y el ambiente adulto que lo rodea. Por el contrario, las relaciones de cooperación*



*definidas por la igualdad y el respeto mutuo, constituyen un equilibrio límite más que un sistema estático. De este modo la presión, fuente de deber y heteronomía, es irreductible al bien y la racionalidad autónoma, productos de la reciprocidad, aunque la evolución de las relaciones de presión tienda a aproximarlas a la cooperación (Piaget, 1984: 333-334).*

El desarrollo de una moral autónoma, entonces, depende de la existencia de un ambiente que favorezca la cooperación entre pares, antes que el disciplinamiento

y la sanción establecidos desde la autoridad adulta. Esto no implica postular la desaparición de dicha autoridad, sino su complementación con la relación entre pares como otra fuente de vida moral del niño.

Por esto mismo, Piaget entiende que tanto la recompensa como el castigo son marcas de una pedagogía basada en la heteronomía moral y postula que "la disciplina y el sentimiento de responsabilidad pueden desarrollarse sin ningún castigo expiatorio" (1999: 56). En síntesis, esta propuesta for-

mativa se basa en proponer modalidades de cooperación para el logro de la autonomía, en reemplazo de las modalidades coactivas que suscitan un respeto unilateral. En términos políticos, las conductas que proceden de la coacción pueden permitir la continuidad del orden social, pero no favorecen la formación de una ciudadanía libre, solidaria y responsable. En consecuencia, Piaget aboga por explorar formas de autogobierno que permitan la participación de los estudiantes en la legislación y en la gestión escolar.

## DESAFÍOS ACTUALES DE LA JUSTICIA ESCOLAR

Toda reflexión sobre ciudadanía y democracia en Argentina está teñida de la experiencia brutal de la última dictadura y de la pregunta nodal acerca de cómo fue posible. Buena parte de los discursos que dan sustento a la democracia actual se muestran distantes y ajenos a la tradición política expresada por los golpes militares, pero una mirada más sutil advierte continuidades preocupantes en diferentes dimensiones. Una de ellas es el autoritarismo capilar que atraviesa las relaciones sociales. Al describir la implantación del orden autoritario, el politólogo Guillermo O'Donnell afirma que "Esta visión de la autoridad no podía ser más vertical, autoritaria y negadora de la autonomía de los que pretendió someter ni, a pesar del tono paternalista con que revestía sus argumentos, podía ocultar la inmensa violencia —no sólo física— en que se sustentaba" (O'Donnell, 1997: 136). Pero también advierte la continuidad de esos propósitos en la sociedad argentina previa a la dictadura. Sin la menor intención de atenuar las responsabilidades éticas y penales de quienes dirigieron y apuntalaron la dictadura, actualmente es necesario revisar qué condiciones de la sociedad argentina hicieron posible la implantación del terrorismo de Estado, pues la voluntad de las cúpulas militares encontró eco en numerosos agen-

tes que acompañaron, con mayor o menor entusiasmo, el disciplinamiento social que se proponía: "no hubo sólo un gobierno brutalmente despótico, sino también una sociedad que durante esos años fue mucho más autoritaria y represiva que nunca" (O'Donnell, 1997: 138). Al tratar de dejar atrás su pasado autoritario, la sociedad argentina empezó a dismantelar dispositivos institucionales y actitudinales que impactaron sensiblemente en su relación con las normas. Algunas miradas sobre la sociedad argentina que emergió de la dictadura incluyen demandas y expectativas sobre el sistema educativo. Un ejemplo de ello es el trabajo del constitucionalista y filósofo Carlos Nino durante la transición democrática.

Si Durkheim había acuñado la noción de *anomia* para explicar los peligros que veía en la sociedad de su tiempo, Nino adoptó la expresión "anomia boba" para caracterizar un tipo de "acciones colectivas autofrustrantes para los propios agentes que las ejecutan". Se trata de un comportamiento que elude tanto la ley como la posibilidad de cooperar en función de satisfacer necesidades comunes o encontrar acuerdos de convivencia. Lo sorprendente de esta caracterización es que Nino escribe esto a principios de los años noventa, bastante antes de que la sociedad argentina entrara en el cir-

cuito de transformaciones económicas y culturales que agudizaron mucho más el desapego a las instituciones y a las leyes.

Para Nino, el sistema educativo era tanto causante del problema como parte de una hipotética solución:

*El sistema educativo argentino, tanto a través de las instituciones formales como a través de mecanismos como los que proveen los medios de comunicación masiva, es enormemente deficiente en la educación democrática en general y en la educación en el cumplimiento de normas democráticamente sancionadas en especial. Las cuestiones públicas y las normas intersubjetivas raramente son explicadas y discutidas en escuelas y universidades. [...] Pero es obvio que la falencia educativa no está sólo al nivel de la información sobre la existencia de normas, sino en la falta de promoción de actitudes de lealtad normativas. Lo poco que se informa en materia normativa se lo hace en forma absolutamente dogmática, sin discutir críticamente la finalidad de la norma, los daños que surgen de su incumplimiento, las posibles normas alternativas, y sin experimentar qué implica cumplir con ellas sin incurrir en finalismo o formalismo (2005: 238-239).*

La solución que Nino proponía enfatizaba la relación entre las normas y los conflictos reales o hipotéticos que les habían dado origen:

*Es obvio que esta situación realmente grave no puede ser revertida a menos que haya un movi-*

miento masivo dirigido a promover la educación democrática y normativa en los diversos ámbitos. [...] Se debería comenzar tal vez con una práctica sobre las reglas que rigen la propia institución educativa, mostrando con casos prácticos qué finalidad cumplen, qué daños se siguen de su no cumplimiento, cómo se distingue un cumplimiento leal de un cumplimiento finalista y formalista. [...] (2005: 239-240).

Este conjunto de expectativas es representativo de lo que el discurso social predominante les plantea a las escuelas y a los educadores en el fin de siglo. Pero la suposición de efectividad que Nino y la gente depositaban en el sistema educativo muestra, desde su interior, cada vez más signos de haberse dislocado. La escuela parece lograr poca adhesión a las normas sociales vigentes fuera de ella, pero también su propio sistema interno de normas es cuestionado, tanto en su legitimidad como en su eficacia. Si había escasa interiorización de las normas a principios de los años noventa, esto parece haberse agudizado ahora en la sociedad argentina hasta volver a instalar en tono dramático la pregunta sobre qué puede hacer la escuela.

## APORTES PARA REPENSAR LA CONVIVENCIA

Algunos trabajos buscan redefinir las categorías que permiten pensar las prácticas y los problemas de la convivencia escolar. Marcelo Flavio Gómez, por ejemplo, aborda el disciplinamiento escolar desde una perspectiva estrictamente sociológica, diferenciándose de enfoques que enfatizan las cualidades psicológicas o la dinámica grupal. Revisa las categorías clásicas de Max Weber y Emile Durkheim e incluye los aportes de Michel Foucault, que le permiten abordar el tipo de relaciones de poder y mecanismos disciplinarios que se establecen en las escuelas:

*La agudización de los problemas de disciplina dentro de todos los niveles del sistema más que indicar solamente una crisis de obsoles-*

*cencia, podría significar una crisis de legitimidad del orden propuesto por la institución, que no llega a justificar plenamente su rol hacia diversos sectores sociales. La disciplina escolar está en crisis porque ya no ocupa el lugar que ocupaba con referencia a su misión de integración social. La decadencia de la legitimidad de la escuela y de los modelos de comportamiento que intenta proponer interfiere con la interiorización de atributos funcionales a la reproducción social* (Gómez, 1993: 29).

Muchos de los análisis sobre la indisciplina escolar enfatizan la correlación entre el aumento de los conflictos y el proceso de pauperización creciente de la sociedad argentina en las últimas décadas del siglo XX,<sup>3</sup> pero Gómez no se detiene en una correlación mecánica sino que analiza la cuestión de la legitimidad que esto conlleva. Asimismo, este trabajo cuestiona los intentos de encubrir el problema a través de respuestas manipulatorias que enfatizan el autoritarismo: "El problema de plantear una orden y tratar de que se cumpla haciendo que el destinatario la reciba como si no fuera una orden constituye uno de los más sutiles y refinados mecanismos de dominación cristalizado en una forma comunicativa que constituye a los actores como 'sujetos' al mismo tiempo que les niega su autonomía" (1993: 112). Esta manipulación, frecuentemente escondida bajo el antifaz de "participación", es uno de los fenómenos más recurrentes que aparecen en el período posterior a la dictadura militar, cuando los equipos docentes empiezan a preguntarse cómo democratizar las relaciones escolares y cómo refundar la disciplina tras una etapa caracterizada por su fuerte autoritarismo.

La cuestión de la legitimidad puede ahondarse más si se abordan las condiciones de subjetivación que espera y propone la disciplina escolar. Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (2004) cuestionan la vigencia de los procedimientos de las pedagogías clásicas y críticas para enfrentar las problemáticas de los adolescentes actuales, a quienes ya no se puede ver como "oprimidos que esperan ser liberados" (en referencia al tex-

to más famoso de Paulo Freire), sino como aburridos a quienes los docentes buscan interesar. Los autores abordan la experiencia de los chicos y los jóvenes en las condiciones actuales a partir de lo que se manifiesta en las escuelas —el aburrimiento—. Entienden que el "desacople" entre docentes y estudiantes, entre escuelas y familias, es un concepto precursor de otro aún más radical: el de "desfondamiento o destitución de las instituciones". Su hipótesis es que la integración entre escuela, familia y sociedad sólo fue posible cuando el Estado producía subjetividad, cuando sentaba las bases de constitución de subjetividades, lo que los autores llaman "tiempos estatales".

La época en la que vivimos se caracteriza como "era de la fluidez", un medio radicalmente distinto del existente en los tiempos fundacionales de la escuela. La intención clásica de "formar a los hombres del mañana" supone la existencia de una regularidad temporal (presente, pasado y futuro) y la consonancia con otras instituciones estatales (la familia y las organizaciones del Estado-nación) interconectadas y en sintonía. Esta "era de la fluidez", en cambio, parece ser la era del desvanecimiento y de la destitución de las instituciones estatales, al menos como sustrato de la experiencia subjetiva ciudadana. La experiencia del aburrimiento es también la de la superfluidad y la saturación; es la experiencia de un medio que no anuda, no conecta, que no traza, que no deja huella. Ya no se sufre por la sujeción de los llamados "tiempos estatales", sino por dispersión.

En el aporte de Corea y Lewkowicz, desde el punto de vista de la normativa escolar, la idea de una subjetividad postestatal plantea la inexistencia de un "suelo común" de significados en torno a la legalidad y la legitimidad de los actos. ¿Qué hace la escuela con el aburrido? ¿Qué se hace con este sujeto que está conectado, que está abrumado, saturado en la conexión, aunque eso sea mejor que extinguirse en la dispersión general de la información? La interiorización de las normas clásicas, la apelación a las sanciones, la fundamenta-

<sup>3</sup> Las transformaciones en el modelo económico tensionan hasta el límite de la legitimidad la acción de un sistema educativo que fue diseñado en el contexto de un modelo injusto pero inclusivo (el modelo agroexportador) y trabaja con estrategias similares en el contexto de un modelo dual y expulsor.

ción en la continuidad de la experiencia institucional resultan procesos ahora imposibles. En este medio tan fluido cualquier operación que induzca a un sentido, que anude, que cohesione, es una operación subjetivante. Pero hay que pensar de qué se trata la ligadura, la cohesión, el encuentro, el diálogo con otro en estas condiciones de fluidez. En definitiva, según estos autores ya no sería posible pensar en una institución normada de manera estable, sino en la formulación de "reglas de juego" para cada situación, sin expectativas trascendentes pero con gran potencialidad subjetivante.

Se puede observar el fuerte contraste entre estos enfoques. Desde la visión clásica, Nino abonaba expectativas sobre la trascendencia de la tarea escolar en la transformación de las prácticas políticas de los ciudadanos, mientras que Corea y Lewkowicz,

teñidos de condición posmoderna, advierten que ni se puede esperar coherencia previa entre familias y escuela ni conviene abrir expectativas sobre la construcción de pautas de conducta que perduren más allá de la escuela. Por el contrario, para estos autores la experiencia escolar sólo cobra sentido cuando puede postular "reglas de juego" que permiten transitar la situación específica que se propone a los estudiantes. Aquí hay, entonces, una de las tensiones más claras en el abordaje de la disciplina escolar: ¿puede la escuela contribuir en algo a la transformación de las prácticas políticas externas a ella? Si puede hacer algo, ¿cómo lo hace? Al mismo tiempo, ¿es la escuela la heredera de responsabilidades de un Estado ausente? ¿O todavía es posible demandar al Estado un rol activo en la construcción del lazo social y una legalidad justa?

La psicoanalista Silvia Bleichmar plantea: *[...] lo brutal de los procesos salvajes de deshumanización consiste, precisamente, en el intento de hacer que quienes los padezcan no sólo pierdan las condiciones presentes de existencia y la prórroga hacia delante de las mismas, sino también toda referencia mutua, toda sensación de pertenencia a un grupo de pares que les garantice no sucumbir a la soledad y la indefensión. Y es allí, en esta renuncia a la pertenencia, a la identificación compartida, donde se expresa de manera desembosada la crisis de una cultura, y la ausencia en ella de un lugar para los jóvenes* (Bleichmar, 2002: 43).

La mirada de esta psicoanalista advierte la relevancia de sostener políticas de subjetivación que den un lugar social a las nuevas generaciones. Algo de esto puede ofrecer la escuela en sus normas, sus hábitos y sus sanciones.

Centro de Estudiantes del Colegio Nacional de Buenos Aires



La participación de los estudiantes en la vida escolar es parte de su formación democrática y ciudadana.



Es necesario, entonces, volver a analizar en cada contexto específico cuáles son los efectos de la normativa escolar y de su ausencia. Allí donde se desmorona el disciplinamiento tradicional no hay mayores grados de libertad, sino "la ley de la selva". Si la cotidianeidad del aula descrea de sus reglas básicas, si nadie se hace cargo de sostenerlas, son los mismos estudiantes quienes lo sufren hoy:

*Si la escuela represora era el modelo cuestionable en 1983, hoy el riesgo es que construyamos una escuela de la impunidad, si no articulamos suficientemente las normas de las escuelas a las sanciones adecuadas para la gravedad de cada caso. No se trata de volver a los cánones del pasado, sino de rever la necesidad de la autoridad que, a todas luces, es indispensable para el desarrollo adecuado de la personalidad y para la convivencia de los grupos. No se trata básicamente de una autoridad arbitraria o heterónoma, sino de una autoridad lo más democrática posible, pero con la firmeza suficiente para garantizar el cumplimiento de las leyes que forman parte de*

*los acuerdos de convivencia. [...] la escuela impune es tanto o más autoritaria que los autoritarismos conocidos, ya que es más eficazmente destructora de legitimidad (Siede, 1997: 25).*

El ejercicio responsable de la autoridad en la regulación de la vida social escolar implica volver a dar sentido a las sanciones, con una finalidad democrática y transformadora:

*Sancionar es, de hecho, atribuir al otro la responsabilidad de sus actos e, incluso si esta atribución es prematura en su constitución, incluso si es, stricto sensu, en el momento en que se hace, un señuelo —porque el niño no está precisamente educado ya—, contribuye a su educación al crear progresivamente en él esta capacidad de imputación a través de la cual se construye su libertad. El que ha cometido la falta quizá no habrá actuado por su propia voluntad, quizás habrá sido el juguete de la influencia de su entorno o, simplemente, de sus impulsos [...] pero el hecho de atribuirle la responsabilidad de sus actos, en cierto modo, lo pondrá en situación de preguntarse progresivamente sobre estos, y de ser, cada vez más,*

*el verdadero actor de estos. Quizás, de un modo más radical, al anticipar una situación social futura, anticipamos al sujeto libre y le permitimos convertirse en tal (Meirieu, 2001: 70-71).*

En el texto, el sentido de la sanción se establece por su potencial trascendente, porque habilita en el otro la posibilidad de ser libre a partir de reconocer poder sobre sus actos. De este modo, sancionar es quebrar la inercia del "pobrecito", de considerar que los chicos son como son y hacen sólo lo que pueden. Desde este punto de vista, renunciar a las sanciones es eliminar una herramienta de constitución subjetiva.

La pedagogía actual aborda con nuevos bríos algunos viejos problemas y trata de hallar formulaciones más ajustadas a lo que la escuela puede y debe hacer en el presente. Quedan muchas preguntas abiertas y caminos de investigación aún inexplorados, pero el recorrido permite revisar y recrear algunas de las convicciones básicas que dan sustento a la normativa escolar.

## CONCLUSIONES

**H**emos visto que la escuela es una institución surgida en un contexto muy diferente que necesita revisar su sentido actual. Esto no significa algo bueno o malo en sí mismo, sino la apertura de una instancia de profundo debate que el tiempo dirá si resulta fértil. Asimismo, para quienes afrontamos cotidianamente la tarea de las aulas, es una situación llena de ansiedades y desprovista de certezas, particularmente en las cuestiones vinculadas a la normativa escolar y la educación para la libertad.

Las normas escolares sufren transformaciones semejantes a las que padece la ley en las sociedades políticas actuales, aunque con variantes y determinaciones específicas del contexto escolar, lo cual impide el traspaso liso y llano de las conclusiones construidas en un nivel de análisis al otro. Hecha esta salvedad, hay que reconocer flujos en uno y otro sentido. El disciplinamiento es una tradición en decadencia, no

porque la escuela lo haya expulsado de su seno, sino porque las instituciones sociales dejan cada vez menos marca en las subjetividades contemporáneas. La disciplina va muriendo pero eso no supone que crezca la libertad. En su reemplazo, no hay mayor autonomía en las relaciones sociales dentro de la escuela sino menor lazo solidario, menos vínculo entre los estudiantes, los docentes y la tarea. Por tal motivo, el ideal de autonomía necesita ser reconstituido en diálogo con la solidaridad y el reconocimiento del otro, pues no se trata de combatir el poder omnímodo de las disciplinas sino los riesgos crecientes de aislamiento y fragmentación social.

En el contexto de una sociedad en acelerado proceso de transformación, necesitamos construir respuestas situacionales, pero con claridad de convicciones acerca de lo que la escuela se propone. Asimismo, la mera constatación de un

Estado ausente o débil en las políticas de subjetivación no tiene por qué conllevar un renunciamiento a exigir mayor compromiso de quienes lo conducen. El Estado puede y debe intervenir en la construcción de un orden social justo dentro y fuera del aula, en el fortalecimiento del lazo social que permite incluir a cada habitante y habilitarlo en el ejercicio de la ciudadanía. La escuela tiene parte de esa responsabilidad. Es probable que tengamos menos eficacia que en otros tiempos de mayor analogía entre instituciones y es posible que esto genere nuevas fricciones entre las escuelas y las comunidades en las que se insertan, pero necesitamos asumir que hoy educar es un acto político de carácter contracultural. Sólo así es posible reformular lo que queremos hacer desde las aulas: educar para la libertad, incluir a todos, reconocer a cada uno en su cultura y en su identidad.

## Bibliografía

- Antelo, Estanislao y Abramowski, Ana Laura: *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2000.
- Apple, Michael: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Arendt, Hannah: "La crisis de la educación", en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, [1956] 1996.
- Bandura, Albert: *Teoría del Aprendizaje Social*, Madrid, Espasa-Calpe, 1982.
- Barcos, Julio R.: *Cómo educa el Estado a tu hijo*, Buenos Aires, Acción, 1928.
- Bleichmar, Silvia: *Dolor país*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2002.
- Cajiao, Francisco: *Poder y justicia en la escuela colombiana*, Santa Fe de Bogotá, Fundación FES, 1994.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio: *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Cousinet, Roger: *La escuela nueva*, Barcelona, Luis Miracle, 1967.
- Durkheim, Emile: *La educación moral*, Buenos Aires, Schapire, 1972.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina: *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Dussel, Inés: "La escuela y la construcción de un orden democrático: dilemas de la autoridad pedagógica contemporánea", en *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.
- : "Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela", en Silvina Gvirtz (comp.), *Textos para pensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo: *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Freire, Paulo: *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI Editores, 1994.
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.): *Educar: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante, 2005.
- Furlán, Alfredo: "La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar", en Silvina Gvirtz (comp.), *Textos para pensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Foucault, Michel: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1976.
- Giroux, Henri A.: *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI Editores, 1998.
- Gómez, Marcelo Flavio: *Sociología del disciplinamiento escolar*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.
- Gvirtz, Silvina (comp.): *Textos para pensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Jackson, Philip W. et al.: *La vida moral en la escuela*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Kaplan, Carina: *La inteligencia escolarizada*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- Kant, Immanuel: *Pedagogía*, Madrid, Akal, [1803] 1983.
- Lafuente Machaín, Ricardo de: *La plaza trágica*, Buenos Aires, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1962.
- Leiras, Marcelo: *Los derechos del niño en la escuela*, Buenos Aires, Unicef Argentina, 1994.
- Maldonado, Mónica: *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*, Buenos Aires, Eudeba, 2000.
- Meirieu, Philippe: *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro, 2001.
- : *Frankenstein educador*, Barcelona, Alertes, 1996.
- Miller, Alice: *Por tu propio bien*, Barcelona, Tusquets, 1980.
- Narodowski, Mariano: *Especulación y castigo en la escuela secundaria*, Tandil, UNICEN, 1993.
- Neill, A. S.: *Maestros problema y los problemas del maestro*, México, Editores Mexicanos Unidos, [1940] 1975.
- : *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, México, Fondo de Cultura Económica, 1963.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.): *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Nino, Carlos: *Un país al margen de la ley. Estudio de la anomia como componente del subdesarrollo argentino*, Buenos Aires, Ariel, 2005.
- O'Donnell, Guillermo: *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Palacios, Jesús: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia, 1978.
- Parra Sandoval, Rodrigo et al.: *La escuela violenta*, Santa Fe de Bogotá, TM Editores-Fundación FES, 1992.
- Piaget, Jean: "Los procedimientos de la educación moral", en *De la pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- : *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Martínez Roca, [1935] 1984.
- Power, F. C. y Higgins, A.: *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- Puig Rovira, Joseph María: *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1996.
- Puiggrós, Adriana: *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
- : *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la educación argentina I*, Buenos Aires, Galerna, 1994.
- Salessi, Jorge: *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*, Rosario, Beatriz Viterbo Editora, 2000.
- Santos Guerra, Miguel Ángel: *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2003.
- Siede, Isabelino: *Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos*, Buenos Aires, Dirección de Currícula del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1997.
- Tedesco, Juan Carlos: *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar, 1986.
- Trilla, Jaume: *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Alertes, 1985.
- : *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*, Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 1992.
- Uhl, Siegfried: *Los medios de educación moral y su eficacia*, Barcelona, Herder, 1997.
- Weber, Max: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Barcelona, Península, 1973.

## Agradecimiento

El equipo de Publicaciones de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente agradece a Claudio Gallina por la autorización para reproducir su obra "La creación", del año 2005.



**Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología**, Lic. Daniel Filmus  
**Secretario de Educación**, Lic. Juan Carlos Tedesco  
**Subsecretaria de Equidad y Calidad**, Lic. Alejandra Birgin  
**Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente**,  
 Lic. Laura Pitman

**Coordinadora del Área de Desarrollo Profesional Docente**, Lic. Silvia Storino  
**Coordinadora del Programa de Capacitación Explora**, Lic. Viviana Celso  
**Coordinación editorial**,  
 Lic. Rafael Blanco

**Edición**, Lic. Germán Conde  
**Diseño y diagramación**,  
 DG María Eugenia Más  
**Corrección**, Lic. Paola Pereira  
**Documentación**,  
 María Celeste Iglesias

[www.me.gov.ar/curriform](http://www.me.gov.ar/curriform)