

Revista Mexicana de Investigación Educativa

COMIE

comie@servidor.unam.mx

ISSN (Versión impresa): 1405-6666

MÉXICO

2005

Inés Dussel

¿SE RENUEVA EL ORDEN DISCIPLINARIO ESCOLAR? UNA LECTURA DE LOS
REGLAMENTOS DE CONVIVENCIA EN LA ARGENTINA DE LA POST-CRISIS
Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, año/vol. 10, número

027

COMIE

Distrito Federal, México

pp. 1109-1121

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

¿SE RENUEVA EL ORDEN DISCIPLINARIO ESCOLAR?

Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis¹

INÉS DUSSEL

Es bien sabido que la escuela tiene una función fundamental en la socialización de los jóvenes en un orden social determinado. Uno de los sociólogos más importantes de la educación, Èmile Durkheim, subrayó hace cien años el valor del sistema educativo en la conformación de un orden moral y político de la sociedad. John Dewey, en 1916 en el texto *Democracia y educación*, también enfatizó que la escuela actúa como un microcosmos que promueve conductas políticas. Para él, la democracia era antes que nada un modo de vida asociada, una experiencia conjunta comunicada, y la educación era un ambiente social privilegiado para formar estos “hábitos del corazón” necesarios para esa vida en común. Más allá de la dirección que se le imprima a esta formación, hay acuerdo en que el espacio de la escuela constituye un campo de experiencias en el cual se aprenden ideas y prácticas sobre la legalidad, la legitimidad, la justicia, la construcción de un orden social y la resolución de conflictos, y en ese sentido da indicios sobre procesos más generales que tienen lugar en la sociedad.

Una manera de analizar la formación política que propone la escuela es estudiar el orden disciplinario que instaura. Si bien puede objetarse que, sobre todo en nuestro país, el “orden legal” y el “país real” están lejos de coincidir (cf. O’Donnell, 2002) y que la escuela está en crisis como institución de socialización privilegiada (cf. Dubet, 2002, 2004), la formulación de un orden disciplinario sigue reflejando lo que los órganos legislativos

Inés Dussel es coordinadora del área de Educación de FLACSO/Argentina, Ayacucho 551, Capital Federal, CP 1026, República Argentina. CE: idussel@flacso.org.ar

de la sociedad consideran como apropiado para el funcionamiento de las mismas; y esto –aunque no sea lo que efectivamente sucede en las escuelas, ni dé cuenta de todos los aprendizajes políticos que realizan docentes y alumnos en sus aulas y pasillos– sin duda da indicios sobre la cultura política educativa y sobre las formas en que se piensa la convivencia, el disenso y el conflicto en las escuelas. Como veremos, esos indicios no son menores ni irrelevantes.

El orden disciplinario escolar ha sido objeto de numerosos estudios, tanto en su configuración histórica como en sus dilemas actuales. Los trabajos de Vigarello (1978), Rousmanière *et al.* (1997), Caron (1999), McWilliam (1999) y Meirieu (2002), entre muchos otros, muestran el desplazamiento de las formas disciplinarias centradas en la autoridad burocrático-legal a formas reflexivas e individualizadas, fundadas en discursos psico-pedagógicos y en la idea de contrato o negociación con los niños y jóvenes. Una línea importante de estudios se orienta hoy a analizar las causas de la indisciplina y la violencia escolares, prestando especial atención a cómo está atravesada por cuestiones de clase, género o etnia (Charlot, 1997; Ferguson, 2000). Estudios latinoamericanos señalan que la disciplina fue y es parte central de la función custodial de la escuela, que significa tanto vigilancia como cuidado, y el estar bajo la responsabilidad del establecimiento y, en ese sentido, debe ser considerada como algo que supera a las discusiones espasmódicas sobre la indisciplina y la violencia (cf. Furlán, Saucedo y García, 2004). Sobre el caso argentino, merecen destacarse el trabajo de Puiggrós (1990), que aborda la historia de la disciplina escolar, así como los estudios de Tiramonti (1993) y de Kantor (2000) sobre las experiencias de los consejos de escuela en la provincia de Buenos Aires y los reglamentos de convivencia de la ciudad de Buenos Aires, respectivamente.

Un breve repaso por la historia reciente argentina avala la hipótesis sobre la relación cercana entre orden disciplinario escolar y el político. La restauración de los gobiernos democráticamente elegidos en 1983 colocó a la disciplina escolar como un asunto central para contrapesar la experiencia represiva de la dictadura. Una de las primeras medidas de la administración alfonsinista (1983-1989) fue derogar el régimen disciplinario de las escuelas, que era todavía regido por el reglamento De la Torre de 1934. A lo largo de la década de los ochenta y principios de los noventa, hubo importantes cambios en la vida de las escuelas. Las asociaciones coo-

peradoras recuperaron protagonismo en la administración, también debido a la crisis financiera y a las necesidades de sostenimiento económico y los centros de estudiantes adquirieron mayor peso en las secundarias y terciarias, contribuyendo a una renovación de la participación política de los jóvenes.

En aquellos años, hubo algunos ensayos para introducir consejos de gobierno escolar que incluían a los docentes, los padres y los estudiantes, que no fueron siempre exitosos (cf. Tiramonti, 1993). Hacia comienzos de los noventa, estos consejos empezaron a ser criticados por su burocratización, corrupción, o excesiva politización (lo cual debería ser leído más bien como partidización o cooptación por la lógica de los partidos políticos). Las políticas de descentralización que se pusieron en marcha a partir de 1991 rara vez hablaron en términos de una mayor participación comunitaria y social y se fundamentaron, más bien, en discursos sobre el federalismo y la participación de los gobiernos provinciales en el gobierno de la educación. En algunos casos, los consejos escolares persistieron, pero se volvieron mucho menos importantes en términos de las estrategias de reforma que se diseñaron en esa época. La autonomía escolar fue pensada más como un resultado de competencias profesionales-técnicas y referida a contenidos pedagógicos y administrativos, que como objeto y resultado de una experiencia vital colectiva democrática, tal como lo planteaba Dewey.

Hacia el final de la década de los noventa, sin embargo, surge un renovado interés en la disciplina y el gobierno escolar, esta vez impulsado por preocupaciones por la crisis de la autoridad adulta, y se desdibujan las fronteras entre lo permitido y lo prohibido tanto en las escuelas como en la sociedad adulta (cf. Etcheverry, 2000). El discurso sobre la disciplina, vinculado muchas veces con el de la seguridad ciudadana, construye una asociación entre la relajación de las normas y la crisis de la autoridad adulta, por un lado, así como el incremento de la delincuencia juvenil y la violencia escolar, por otro.² Se funda, muchas veces, en una expansión del miedo como forma primaria de vinculación con el mundo, con los otros (cf. Reguillo, 2000). A este discurso se asocia también un lenguaje “experto” psicopedagógico que promueve la autonomía y la responsabilidad como ejes del trabajo pedagógico y de la formación disciplinaria.

En los últimos años, se ha renovado la forma de establecer sistemas de disciplina y gobierno en las escuelas de la mayoría de las jurisdicciones.

En cuanto a la política educativa estatal, debe destacarse que entre 2001 y 2003, en la ciudad y en la provincia de Buenos Aires se decretaron nuevos sistemas disciplinarios escolares que facultan a los planteles a decidir sus reglamentos. Sus relaciones con el nuevo auge de movilización ciudadana previo y posterior a la crisis de 2001 deberían analizarse, pero puede señalarse que la simultaneidad de estos procesos no es un dato menor. Se establecen criterios generales y, en el caso de la provincia de Buenos Aires, se establecen mecanismos concretos (encuestas a padres y estudiantes) para la confección de los estatutos. En otras jurisdicciones se está avanzando en la misma dirección.

En el caso de la ciudad de Buenos Aires, el Sistema escolar de convivencia fue aprobado en 2001 y establece que cada escuela debe decidir sus propias reglas disciplinarias a través de un consejo de convivencia. A pesar de su flexibilidad, prescribe que el consejo tendrá necesariamente docentes, estudiantes, preceptores, representantes de las asociaciones estudiantiles y padres, y lista una serie de sanciones posibles, que abarcan desde la reprimenda oral a la separación de la escuela.

El cambio de un gobierno centralizado a uno descentralizado —en el cual cada escuela tiene un grado considerable de autonomía— es destacable, más aún teniendo en cuenta que es uno de los pocos ámbitos en los que las escuelas pueden legalmente ejercer una autonomía —en otros, las escuelas “ejercen” esa acción sin necesariamente estar amparadas por las normas, y ahí se dan curiosos juegos entre la norma y la transgresión para el funcionamiento cotidiano de las instituciones (cf. Ochoa, en prensa; Kessler, 2002).

La revisión de veinte reglamentos de convivencia de escuelas públicas secundarias de la ciudad prevé pistas interesantes sobre cómo se concibe la vida común, el consenso y el conflicto en las escuelas.³ Debe recordarse que éstas son reglas que las escuelas se han dado a sí mismas después de la crisis de 2001 y, por ello, también contienen elementos interesantes para pensar las continuidades y las rupturas de un orden político, de la manera de pensar las instituciones y de los saberes y estrategias que se ponen en juego. Nos propusimos estudiar esta normativa desde un cuerpo teórico que analizara los discursos y fundamentaciones que utiliza, los actores y procesos que define así como las formas que propone para resolver conflictos.

Bernard Charlot (1997) señala que se ha vuelto difícil “decir la ley”, colocarse en el lugar de fijar la norma, ante la crisis de autoridad que

afecta a las instituciones estatales y a los adultos en general (cf. Arendt, 1954:173-196 y Delumeau y Roche, 2000, sobre esta crisis). Esta dificultad es todavía más aguda en la Argentina con la profunda crisis política que se está atravesando y que sólo recientemente parece mostrar algunos signos más alentadores. Nos interesa estudiar sobre si esta dificultad es asumida, y cómo, por los nuevos sistemas disciplinarios; si se imaginan instituciones estatales, incluyendo a las escuelas, con capacidad y voluntad legislativa, y adultos que “dicen” la ley.

Otro interés particular de nuestro proyecto fue definir cómo se conceptualiza al transgresor en la cultura política de las escuelas, y qué estrategias de intervención se definen ante la transgresión. Charlot (1997) habla del retorno de dos figuras del siglo XVIII en el discurso sobre la disciplina escolar: las “clases peligrosas” y el “niño salvaje”, que generalmente se declinan juntas al hablar de los hijos de los salvajes (cf. también Guy, 2002). En nuestro contexto es común escuchar que la dificultad de enunciar o instaurar la ley se vincula con la masificación de la escuela media y el acceso de sectores de la población con otros códigos y disposiciones disciplinares a las habituales en los alumnos de la escuela media. Los “hijos de los salvajes” de hoy son, muchas veces, objeto de prácticas expulsivas por parte de los adultos en la escuela, que no saben o no pueden instaurar otros órdenes normativos; otras veces se les incluye a costas de no establecer ninguna frontera entre lo permitido y lo prohibido, y la escuela se vuelve espacio también de prácticas ilegales y donde es posible hacer y decir todo (Duschatzky y Corea, 2002).

Uno de los elementos que saltan a primera vista en los reglamentos es que se habla en términos de las responsabilidades que tienen los estudiantes, y sólo dos utilizan el lenguaje de los derechos y obligaciones, más vinculado con los discursos sobre la ciudadanía. Por ejemplo, uno de los estatutos señala que, a través de las normas de convivencia, los estudiantes aprenden cuestiones importantes: que el conflicto es parte integral de la vida, que los problemas pueden solucionarse con el diálogo, que cada estudiante debe asumir su propia responsabilidad, que el enojo y la irritabilidad deben ser expresadas a través de un lenguaje respetuoso, entre otros asuntos. Otros son más concisos pero comparten los supuestos: por ejemplo, la definición de una escuela técnica que señala que el sistema de convivencia es una estrategia de gestión de los conflictos y que involucra una permanente autorreflexión. El lenguaje político-legal de los derechos y

obligaciones es reemplazado por un discurso psicológico, muchas veces de la psicología cognitiva, planteando la importancia de estrategias de resolución de problemas como la base de la conducta cotidiana.

Las “responsabilidades” que promueven los reglamentos de convivencia incluyen, entre otros: respeto mutuo a la propiedad escolar, a los símbolos patrios (bandera, himno) y atención que, generalmente, están asociados con el comportamiento de los alumnos y no con el de los docentes. Una escuela dice explícitamente que debe desalentarse a los alumnos a traer dinero, así como implementos costosos, ya que no se hace responsable de elementos perdidos o robados en sus instalaciones. Algunas escuelas optan por una “ética de grupo” que subraya el peso del colectivo de la comunidad escolar. En este caso, el ideal de armonía y consenso es tan fuerte que la transgresión se vuelve un asunto muy serio, percibido como una “traición” a la ética escolar. Sólo cuatro de las 20 escuelas mencionan que los adultos tienen algún tipo de responsabilidad u obligación, mientras que el resto supone que los estatutos disciplinarios tienen la función de controlar el comportamiento de los estudiantes.

En este punto es interesante asociar la falta de inclusión de los adultos dentro de la ley escolar con algunas características propias de las culturas políticas latinoamericanas, notablemente de la argentina: la ley es asunto de débiles, de no poderosos, porque quienes pueden, la sortean mediante conexiones o sobornos. Guillermo O’Donnell ha estudiado la debilidad y la ineficacia de la ley en la región, y cita una frase de Getulio Vargas, el presidente brasileño y líder de uno de los movimientos populistas más fuertes del continente, que bien podría haber sido dicha por otros políticos de la región: “Para mis amigos todo, para mis enemigos, la ley” (O’Donnell, 2002:305). La no inclusión de los adultos en la ley escolar, lejos de fundar una asimetría necesaria para la tarea pedagógica (que en todo caso sería deseable fundar en una legitimidad cultural y ética democrática) refuerza la idea de que sólo los débiles son objeto de regulación normativa, y que para la convivencia entre adultos y adolescentes no hay marco político-legal que explicitar, y que deba ser sometido a discusión y a negociación.

Esto se evidencia también en la importancia, en todos los reglamentos analizados, de la regulación de las normas de “presentación y conducta adecuadas” en las escuelas. Todas incluyen referencias a fumar, tomar alcohol y practicar juegos violentos. La vestimenta y comportamiento ade-

cuado es primariamente una “responsabilidad” de los estudiantes (no hay referencias a qué sucede si un profesor fuma en clase, por ejemplo). Como pasa en otros sistemas escolares, la presentación del yo (Goffman) es un aspecto relevante de las interacciones escolares (cf. Dussel, 2001). En Argentina, mientras que hasta 1984 los estudiantes secundarios usaban el guardapolvo (bata) blanco como uniforme en el caso de las mujeres y el saco *blazer* azul con pantalón gris en el caso de los varones, desde ese entonces se produjo una liberalización de los códigos de vestimenta, que ha convertido al tema en un terreno especialmente conflictivo en las relaciones entre adolescentes y adultos. La mayoría de los reglamentos de convivencia incluyen listas con las piezas que no pueden vestirse en las escuelas: remeras de clubes de fútbol, gorras de beisbol, pantalones anchos, pantalones cortos o minifaldas. En la mayoría se explicita que las mujeres no pueden usar aros ni pintura cosmética, y que los varones, en caso de tener pelo largo, deben usarlo atado.

Esta inclusión en los códigos del tema del vestuario se hace, entonces, a través de lo que no se permite, de un listado de exclusiones, y también de consideraciones generales sobre la necesidad de una vestimenta apropiada y adecuada. Lo que es interesante es que la regulación del vestuario debe incluir alguna apertura o flexibilidad, ya que aparece en oposición a la rigidez de los uniformes.

La noción de una “vestimenta adecuada” o “apropiada” se convierte así en un elemento poderoso de regulación, pero que abre el juego a interpretaciones muy variables de la norma. Esta idea de la “vestimenta apropiada”, por otra parte, ha estado presente en las escuelas argentinas al menos desde finales del siglo XIX, antes de la aparición de las batas como código de vestimenta uniformizador. Los docentes insistían entonces en que era necesario que los alumnos concurrieran vestidos “en forma decente” a la escuela,⁴ en un movimiento que era a la vez una imprecación estética, política y moral. Sin embargo, la noción de lo que es “apropiado” e “inapropiado” es muy distinta hoy a la que había en 1880, y sus fronteras son continuamente redefinidas por las estrategias de mercadotecnia y las culturas juveniles, entre otros elementos en juego (por ejemplo, la noción de lo que está “de moda” o es “cool/tiene onda” es algo que cambia perpetuamente –de hecho, no hay manera de estar “a la onda” si uno no busca permanentemente cuál es la última tendencia). El hecho de que se “individualizó” (es decir, se convirtió en responsabilidad del indi-

viduo) lo que es “apropiado” e “inapropiado” implica un trabajo mucho más cuidadoso y atento sobre sí mismo, un continuo monitoreo de sí mismo y de los otros.

Según distintos analistas (Lahire, 2004; Ehrenberg, 2000; Sloterdijk, 2005), estamos viviendo una transición en las formas del individualismo que organizan la vida comunitaria. Si en el siglo XVIII se priorizaba el amor propio; en el XIX, la sagrada búsqueda del yo, y el siglo XX fue el del narcisismo (Lasch, 1999), ahora estamos pasando a una época del individualismo del auto-diseño, del trabajo permanente y sostenido para convertir a la propia existencia en un objeto estético original y creativo (Sloterdijk, 2005:15).

La educación de las “pasiones”, incluyendo las pasiones consumistas (Hunt, 1996), a través de la intervención en los estilos de vida de los individuos, es un cambio muy importante en la regulación de la conducta social, que tiene una gran influencia en la organización de las conductas políticas y morales. Se promueve un trabajo activo y práctico de los individuos en el diseño de sus vidas cotidianas, que ya no se hace en nombre de una ética protestante del esfuerzo sino en el de los placeres y satisfacciones (Rose, 1999; cf. también Himanen, 2002). El individuo se vuelve responsable de una auto-actualización permanente, de una recreación sin fin, en un trabajo continuo sobre sí mismo para desarrollar plenamente sus capacidades. La “moral heterónoma” de cada individuo, que en tan gran estima tenían Lawrence Kohlberg y Jürgen Habermas, plantea enormes problemas a la hora de pensar en funcionamientos de las instituciones y sobre todo en las escolares (cf. Meirieu, 2002).

En la definición de las sanciones a la transgresión, las cuestiones de la responsabilización individual se vuelven más importantes. Algunas escuelas tienen un sistema de créditos para las sanciones que suponen perder puntos cada que se comete una transgresión. Por ejemplo, los estudiantes comienzan el año con 100 créditos y pierden 15 cada vez que faltan a clase sin justificación, cinco si tiran basura en un lugar indebido, y entre 10 y 50 créditos si no muestran respeto por los símbolos patrios. El objetivo es producir un estudiante que pueda calcular costos y beneficios, una persona especulativa que administre sus créditos adecuadamente (Narodowski, 1999). Las escuelas que no tienen un sistema de créditos proponen un incremento gradual de las penalidades, una gradualidad que también puede promover la especulación y el cálculo como estrategias de acción. Sin

embargo, esta idea de un “sujeto calculador” es coartada por el hecho de que cada sanción debe notificarse a los padres y ellos son quienes, en última instancia, son moralmente responsables por la conducta de sus hijos, reinstituyendo la noción de los adolescentes como menores incapaces de autorregulación y autonomía.

En otro caso, se propone que las sanciones menores consistan en talleres de autorreflexión sobre la convivencia. En esos casos, parece apelarse más al trabajo sobre uno mismo que deben realizar los alumnos. Cabe señalar, sin embargo, la ironía de que el taller de reflexión sobre convivencia aparezca asociado con el “castigo escolar”. Pareciera que la solución de los conflictos sólo puede lograrse mediante el trabajo sobre uno mismo y escasamente mediante el diálogo con otros o la aplicación de un límite claro.

Por otro lado, la limitación de los reglamentos de convivencia al control de la indisciplina de los estudiantes condiciona, también, el poner en juego otros sentidos de la idea de disciplina que hacen a la formación política, ética y cultural de los estudiantes. Al respecto, señala Alfredo Furlan que:

Actualmente [...] la cuestión de la disciplina aparece cuando las cosas van mal: es decir, sale a relucir cuando emergen los problemas de indisciplina. [...] Mientras la disciplina funcione como reacción remedial frente a los comportamientos disruptivos de los alumnos, es decir, como construcción “ad hoc” y “post festum”, y no como proyecto educativo sustantivo de la escuela, es muy difícil digerirla, en particular si conservamos algo del discurso de las “pedagogías progresistas” (Furlan, 2004:172-173).

De manera interesante, la mayoría de las escuelas acuerdan en establecer las faltas de respeto a los símbolos patrios como una falta muy severa, en muchos casos la que más sanción recibe, incluso permitiendo la separación o expulsión del colegio. Llama la atención que este consenso no sea cuestionado a pesar del declive de los nacionalismos (Grimson, 2003) y constituye una evidencia de las complejas traducciones que las dinámicas culturales y sociales tienen cuando afectan a la institución escolar.

La regulación de la disciplina escolar como aparece en los reglamentos de convivencia, entonces, combina viejos y nuevos temas y estrategias. El gobierno de las escuelas, tal como emerge de las normas que ellas están

escribiendo para sí mismas, es el resultado de discursos híbridos que combinan lo viejo y lo nuevo de formas que no son siempre predecibles y que no se reducen a una sola “voluntad de dominio”, como decía Nietzsche. La mayoría de los reglamentos están formulados en términos de responsabilidades y consensos y enfatizan como necesarias para el aprender a vivir juntos: la flexibilidad, la adaptabilidad y la re-educación de la voluntad. Proponen el diálogo y la resolución de problemas como estrategias, en una forma similar a lo que los discursos del *management* proponen para las organizaciones económicas (Rose, 1999).

Pero, por otro lado, muchos de ellos todavía consideran a los adolescentes como menores incapaces de autogobierno y ponen el acento en una idea de “responsabilidad” que se parece demasiado a la vieja idea de la obediencia disciplinaria de antiguos reglamentos (por ejemplo, cuando se dice que los estudiantes son responsables de obedecer las reglas). La producción de un sujeto especulativo y calculador es contrabalanceada por el peso de la obediencia y las sanciones tradicionales. Reiterando una vieja relación entre el Estado y la infancia marginal (Guy, 2002), las normas de convivencia posicionan a los adolescentes como “sujetos-del-paternalismo”, incapaces de monitorearse responsablemente y sin embargo obligados a hacerlo en muchos otros aspectos de la vida escolar. Podría decirse que ahí es donde aparece más claro las dificultades de esta autoridad adulta de “decir la ley”: a medio camino entre una autoridad puramente tradicional, centrada en la palabra adulta, y otra totalmente autorreflexiva, el orden disciplinario que propone la escuela parece no pisar sobre suelo seguro.

En suma, las contradicciones y limitaciones que aparecen en este nuevo orden disciplinario escolar, sostenido en la legislación que las propias escuelas están dándose a sí mismas, hablan de la dificultad de generar formas de organización más democráticas que contengan el conflicto, el disenso y la discusión como elementos centrales. La ley no es pareja para todos, ni parece necesario explicitar las relaciones asimétricas de poder y proteger a los más débiles del abuso de los poderosos en la institución escolar. La “responsabilidad”, que podría asociarse con formas de gobierno más individualizadas pero también con prácticas de libertad más amplias, sigue todavía asimilada, globalmente, a la obediencia tradicional. En esa dirección, todavía falta mucho por hacer por construir instituciones más democráticas, que hagan lugar a las razones de las minorías y que se pregunten

permanentemente por la justicia de sus actos. Quizás sería necesario pensar este orden disciplinario como un orden político-pedagógico (en la dirección que propone Furlan, 2004), que promueva que los alumnos, pero también los docentes, los directivos y hasta los funcionarios, puedan “tomar la palabra”, su palabra, lo que implica tanto hablar y articular un pensamiento como escuchar y dialogar con otros, sumarse a una conversación que nos precede y que se continuará cuando ya no estemos, que es la conversación de la sociedad humana. Una conversación que no siempre es armoniosa, que no se produce necesariamente en la misma lengua, pero que debiera involucrarnos a todos, que debiera valorar el aporte original que cada uno quiera y pueda hacerle, si la sociedad se propone ser democrática y plural.

Notas

¹ Con la expresión “la Argentina de la post-crisis”, nos referimos a la situación actual, posterior a la gran crisis de los años 2001-2002, que combinó una recesión económica prolongada con una deslegitimación y desestructuración de la representación política tradicional, acusada de corrupción e ineficacia para resolver los graves problemas en curso. El detonante fue el congelamiento de los depósitos y cuentas bancarias en diciembre de 2001, que provocó manifestaciones populares que llevaron a la caída del presidente De La Rúa, y que fue seguido por cuatro presidentes interinos en pocas semanas, lo que mostró la debilidad del sistema político en su conjunto.

Esta crisis produjo un brusco empobrecimiento de amplias capas de la población, aumento de las ya altas cifras de desempleo y fenómenos de movilización por fuera de los partidos políticos en asambleas vecinales y piquetes de desocupados, que tendieron a diluirse un par de años después. Los efectos en el sistema educativo fueron muchos, entre ellos una presión por asistencia social (comida, redes de contención psicológicas y médicas) más fuerte y demandas “políticas” (relativas al orden escolar) más radicalizadas tanto por parte de las familias como de los alumnos.

² Estos discursos recogen muchas veces visiones conservadoras y nostálgicas de órdenes disciplinarios rígidos e incontestables, aunque también hay otros de corte más humanista. Para

una revisión interesante sobre los cambios en la autoridad parental, véase Delumeau y Roche, 2000. Para una discusión sobre la prevalencia de discursos sobre la violencia juvenil y la criminalización de la pobreza, especialmente de los jóvenes varones pobres, en Argentina, véase Kessler, 2002; Isla y Míguez, 2003.

³ La investigación se realizó en 2003; visitamos 40 escuelas secundarias públicas; de ellas, 20 facilitaron la documentación, 17 no lo hicieron argumentando que no es información pública, mientras que tres demoraron la respuesta y finalmente nunca contestaron.

⁴ Uno de los maestros normales que vinieron “importados” por Domingo Faustino Sarmiento a mediados del siglo XIX destacaba que cuando se hizo cargo de la Escuela Normal de Tucumán debió cambiar las pautas de vestimenta de los alumnos. “Aquí, escribió en una de sus cartas familiares entre 1875 y 1877, los niños más pobres van completamente desnudos o apenas con una camisa andrajosa, y aun aquellos de clase media, sin lavarse ni peinarse, y vestidos con ropas que consideraríamos apropiadas sólo para los mendigos. [...] Hemos librado batalla, y con sólo rehusar la entrada a los que no concurren decentemente vestidos, se ha producido un cambio milagroso. La escuela tiene fama de estar muy por encima de cualquier otra de la ciudad, y antes de perder la oportunidad de enviar a sus hijos aquí, los padres han preferido comprarles ropa nueva” (citado en Houston Luiggi, 1965:104).

Bibliografía

- Arendt, H. (1954). *The crisis in education. Between past and future. Six exercises in political thought*, Cleveland, OH: Meridian Books.
- Caron, J. C. (1999). *À l' école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle*, París: Aubier.
- Charlot, B. (1997). "Violencias escolares: representaciones, prácticas et normas", en Charlot y Émin (eds.) *Violences à l'école. État des savoirs*, París: Armand Colin.
- Delumeau, J., y Roche, D. (eds.). (2000). *Histoire des pères et de la paternité*, 2a ed., París: Larousse.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, París: Editions du Seuil.
- Dubet, F. (2004). "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en Tenti (ed.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Sobre los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2001). *School Uniforms and the Disciplining of Appearances: Towards a Comparative History of the Regulation of Bodies in Early Modern France, Argentina, and the United States*, tesis doctoral, Department of Curriculum & Instruction, Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.
- Ehrenberg, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Etcheverry, G.J. (2000). *La tragedia educativa*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferguson, A. A. (2000). *Bad Boys. Public Schools in the Making of Masculinities*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Furlan, A. (2004). "Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos", en Furlan, Saucedo y García (coords.) *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Furlan, A.; Saucedo, C. y García, B. (coords.) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Grimson, A. (2003). "La nación después del deconstructivismo. La experiencia argentina y sus fantasmas", *Sociedad*, núms. 20-21:147-162.
- Guy, D. (2002). "The State, the Family and Marginal Children in Latin America", en Hecht (ed.), *Minor omissions. Children in Latin American History and Society*, Madison, WI: The University of Wisconsin Press, pp. 139-164.
- Himanen, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, Buenos Aires: Planeta.
- Houston Luiggi, A. (1965). *Sesenta y cinco valientes. Sarmiento y las maestras norteamericanas*, Buenos Aires: Ágora.
- Hunt, A. (1999). *Governing morals. A Social History of Moral Regulation*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Isla, A. y D. Míguez (eds.) (2003). *Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*, Buenos Aires: Editorial de las Ciencias/FLACSO.

- Kantor, D. (dir.) (2000). *Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio*, Buenos Aires: Secretaría de Educación/Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Kessler, G. (2002). "Entre fronteras desvanecidas. Lógicas de articulación de actividades legales e ilegales en los jóvenes", en Gayol y Kessler (eds.), *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires: Manantial/Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, París: La Découverte.
- Lasch, C. (1999). *La cultura del narcisismo*, Barcelona: Andrés Bello.
- McWilliam, E. (1999). *Pedagogical Pleasures*, Nueva York: Peter Lang.
- Meirieu, P. (2002). *Le pédagogue et les droits de l'enfant: histoire d'un malentendu?*, Condé-sur-Noireau: Éditions du Tricorne.
- Narodowski, M. (1999). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*, Tandil, Provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro.
- Ochoa, L. (en prensa). *La ley y la transgresión en la gestión escolar: un estudio de caso en el conurbano bonaerense*, tesis de maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- O'Donnell, G. (2002). "Las poliarquías y la (in)efectividad de la ley en América Latina", en Méndez, O'Donnell y Pinheiro (eds.), *La (in)efectividad de la ley y la exclusión en América Latina*, Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires: Galerna.
- Reguillo, R. (2000). "La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas", en Rotker (ed.) *Ciudadanas del miedo*, Caracas: Nueva Sociedad.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing political thought*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Rousmanière, K.; K. Dehli, et al. (eds.) (1997). *Discipline, moral regulation, and schooling. A social history*, Nueva York / Londres: Garland Publ.
- Sloterdijk, P. (2005). *Sobre la mejora de la buena nueva. El "quinto" Evangelio según Nietzsche*, Madrid: Siruela.
- Tiramonti, G. (1993). "Análisis crítico de los consejos de escuela de la provincia de Buenos Aires", en *Propuesta Educativa*, núm. 9.
- Vigarello, G. (1978). *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, París: Jean Pierre Délarge.