

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
27

2007

**“Escuela, Barrio y Control Social. De la Condena a la Demanda”,
Por Alejandro Isla y Gabriel D. Noel,
Propuesta Educativa Número 27 – Año 14 – Jun. 2007 – Vol1 – Págs. 29 a 36**

Escuela, Barrio y Control Social. De la Condena a la Demanda

ALEJANDRO ISLA* Y GABRIEL D. NOEL**

Introducción

Como sucede con frecuencia con muchos de los conceptos teóricos producidos en los ámbitos de las ciencias sociales, la noción de **control social** ha sido objeto de diversas apropiaciones por fuera de sus contextos de origen. Apenas puede dudarse de que el ámbito de la escuela y lo escolar es uno de aquellos en donde la misma ha suscitado mayor interés y en el cual se ha desplegado con inusual fuerza y cobertura. Más allá del truismo de que toda apropiación supone reinterpretación, los usos escolares del concepto suelen estar acompañados de poderosas resonancias morales que desbordan sus usos pretendidamente descriptivos o analíticos.

Rastrear algunos de los cambios recientes en estas valoraciones escolares del concepto que nos ocupa es el primer objetivo de este texto. Así, nos centraremos sobre lo que podríamos llamar la “teoría nativa” del control social, esto es, sobre los significados y usos que los agentes del sistema escolar, así como algunos de sus comentaristas allende los muros, dan al mismo. Intentaremos mostrar cómo a la luz de determinados cambios sociales y culturales recientes puede hablarse de una modificación —ya que no de una inversión— de la carga valorativa del concepto, que ha migrado de una **condena** inequívocamente negativa y cuasi unánime a la emergencia de una serie de **demandas** más o menos ambiguas que lo colocan en el centro de una serie de reclamos a diversas escalas, o al menos muy cerca de él.

En segundo lugar, postularemos que estas demandas de cambios en la institución provienen de una interacción directa entre la escuela y el contexto social más amplio que la circunda: esto es, el barrio. Veremos que esa interpelación difusa —y en general confusa— de la sociedad a la escuela, no es otra cosa que una demanda sobre el Estado del que la escuela es una de sus instituciones paradigmáticas y quizás la última que sobrevive de manera visible e identificable como interlocutor en estos barrios. Asimismo, señalaremos cómo en los últimos tiempos esta demanda se incrementó acompañando los más diversos reclamos de seguridad¹, tanto frente a la violencia delictiva como a formas larvarias y menos visibles de trasgresión, amplificadas por los discursos de la mayoría de los medios.

1. La narrativa disciplinaria del control social en ámbitos educativos

Mucho de la prolífica literatura que se ha producido en los últimos treinta años en torno la escuela —en el amplio espectro que abarca desde la específicamente didáctica hasta la de ambiciones sociológicas o antropológicas, pasando por la pedagógica—, así como las apropiaciones y reelaboraciones que de ella encontramos en los discursos de los actores con los que nos encontramos a diario en la cotidianidad escolar, coincide en hacer un uso del concepto de “control social” que lo hace objeto de una atribución peyorativa y, por tanto, de una inequívoca condena moral. Más



*Antropólogo. Investigador de CONICET. Director del Programa de Antropología Social y Política de FLACSO - Argentina.

**Antropólogo. Becario del Proyecto “Violencia, Sociabilidad, Cultura Política y Seguridad Pública en Conglomerados Urbanos” (UNCPBA) e Investigador del Programa de Antropología Social y Política de FLACSO.

allá de los matices que puedan encontrarse tanto en los textos como en sus diversas lecturas, la mejor prueba de la extensión de esta atribución condenatoria la hallamos en los discursos de los diversos agentes del sistema escolar —docentes, directivos, miembros de los gabinetes psicopedagógicos— para quienes esta enunciación del “control social” como reprochable y reprobado aparece como poco menos que indudable y su alternativa, por tanto, como indefendible.

A su vez, este posicionamiento moral se articula en una “teoría nativa” más o menos explícita, o al menos que se puede explicitar. Efectivamente: cuando se pide a los actores del ámbito escolar que den cuenta de este “malestar” con el concepto de “control social”, invariablemente recurrirán a un *corpus* establecido de *auctoritates*, entre las que se destacan de manera prominente la *vulgata* psicoanalítica, Foucault —de quien se cita en manera cuasi-exclusiva su *Vigilar y Castigar*²— Bourdieu —más recientemente, y ligado al concepto de “reproducción”— y un sinnúmero de analistas de la “cultura popular”, en cualquiera de sus numerosas formulaciones (Piña, 1987). Cabe señalar que en la mayor parte de los casos, este *corpus* legitimador de la desconfianza hacia el concepto de control social y sus cognados no nace de una lectura directa de los autores mencionados, sino más bien de una adscripción de los mismos a posturas convergentes que se les atribuyen, mediadas por glosas orales y escritas que circulan constante e intensamente en los ámbitos de la educación. Como quiera que sea, siempre según esas apropiaciones, los autores mencionados son percibidos como construyendo conjuntamente una suerte de marco interpretativo de lo escolar y su relación con el control social, al que subyace una serie de supuestos que aparecen como de gran predicamento entre los agentes del sistema escolar, así como entre algunos de sus comentaristas. Según los mismos:

- La escuela sería una institución disciplinaria, entendiendo “disciplinaria” en el sentido de que buscaría construir esas subjetividades seriadas de las que hablara Foucault (2002).
- La construcción de esas subjetividades implicaría una “represión” o “borramiento” de las particularidades de los sujetos, en particular de aquellas que implican la adhesión a formas culturales subordinadas o “populares” que la escuela reemplazaría por una homogeneidad grata a la “cultura dominante”.
- Este proceso de construcción de subjetividades sería a su vez parte del proceso de dominación instaurado desde las clases dominantes a través del Estado —aparezca o no éste explícitamente formulado bajo la cobertura de la “hegemonía” gramsciana—, proceso en el cual la escuela formaría parte de manera privilegiada. A este esfuerzo puede denominárselo “control social” y el mismo sitúa a la escuela —aunque Althusser rara vez aparezca en la lista de *auctoritates* ya mencionadas— como parte fundamental y privilegiada del aparato de control ideológico del Estado.

Indudablemente a estos supuestos pueden agregarse algunos más, pero nuestra experiencia de campo muestra que estas tres premisas bastan en gran medida para describir un modo habitual de entender las relaciones entre “escuela” y “control social” entre los agentes del sistema escolar y muchos de sus comentaristas. Puesto en limpio: la escuela recibiría del Estado —en forma más implícita en ocasiones, más explícita en otras— la misión de fabricar sujetos³ disciplinados, obedientes y más o menos equivalentes; lo cual implica, en el caso de grupos divergentes, subordinados o subalternos, alguna forma de represión de su especificidad o aún de su “autenticidad” (Narodowski, 1999, pág. 302). Apenas necesitamos recordar que en esta construcción interpretativa de la escuela y lo escolar, el proceso de disciplinamiento delegado en la escuela por el Estado o los sectores dominantes de los que éste es instrumento es considerado deletéreo y moralmente censurable —por tanto, objeto unánime de **condena**— lo cual no deja de tener, como veremos, consecuencias paradójicas para aquellos involucrados íntimamente con el mismo.

Si bien dar cuenta de las razones y de la genealogía de esta actitud, que oscila entre la desconfianza y la abierta hostilidad requeriría de un texto al menos similar a este en extensión, puede afirmarse no obstante que, puesta en perspectiva histórica, la emergencia de esta narrativa fuertemente contestataria respecto de la escuela y de sus propósitos es comprensible o aún esperable en un escenario como el de la Argentina post-dictadura. Efectivamente, si tenemos en cuenta los esfuerzos explícitos llevados a cabo durante el proceso de la llamada “transición democrática” para erradicar el autoritarismo en diversas áreas de la vida social y cívica —e indudablemente la escuela ocupa aquí un lugar central— mal puede extrañarnos la emergencia de una narrativa como esta, o su inequívoco alineamiento moral (Pierella, 2006). Así fue que durante al menos dos décadas —y quede claro que el cálculo no puede ser aquí más que aproximativo— estos relatos sobre la escuela, el control social y sus mutuas

relaciones fueron articulándose con intensidad creciente, incorporando por acreción —como hemos ya señalado— autores y posturas que les permiten referir sus afirmaciones a algunos de los nombres más prestigiosos de las ciencias sociales contemporáneas.

Asimismo —y esto resulta crucial, como veremos, a los fines de nuestra argumentación— durante el proceso inicial de construcción de esta narrativa se dio por sentado que estos objetivos delegados en la escuela **se cumplieran**. Es decir, puesto de modo ligeramente distinto, que la escuela —al igual que las restantes instituciones disciplinarias de la modernidad— tenía éxito, por regla general, en su proceso de disciplinamiento y homogeneización de las subjetividades. Desmantelar esta escuela requería de un esfuerzo explícito que habría de consistir, en gran medida, en eliminar las trabas que la misma oponía a la libre expresión de la subjetividad “auténtica” de sus alumnos⁴.

Sin embargo —y aún cuando esta narrativa conserve hoy predicamento en numerosos sectores de los ámbitos educativos y pedagógicos— a medida que han avanzado y se han profundizado los drásticos cambios que han transformado la estructura social de la Argentina en los últimos años (Beccaria y Vinocur, 1991; Isla *et alii*, 1999; Guadagni *et alii*, 2002, entre otros), comienza a difundirse en ámbitos escolares —y sobre todo en aquellos que reciben su alumnado de unos sectores populares que han visto fuertemente alteradas sus inserciones estructurales y, correlativamente, sus formas de sociabilidad y subjetividad, así como sus moralidades de clase (Isla y Míguez, 2003; Kessler, 2004; Merklen, 2005)— la sospecha de que la escuela se encuentra crecientemente interpelada por una clase de problemas que no son aquellos que provienen de un exceso de disciplinamiento, sino más bien de la imposibilidad de producir los efectos esperados o aún cualquier clase de efectos —según el grado de pesimismo de quien escriba— sobre poblaciones que ya no responden a lo que la institución escolar espera de sus alumnos: como lo ha expuesto Cristina Corea (Corea y Lewkowicz, 2004, pág. 52ss), los problemas que se le presentan a una institución escolar que “subjetiva en exceso” no son los mismos que se le plantean a una que “encuentra dificultades para subjetivar”.

Siendo así, apenas puede sorprendernos la constatación de que en los últimos años comienza a cambiar no sólo el sentido sino también la carga moral del concepto de “control social” —no sin ambigüedades, claro— al punto que observamos en los discursos de muchos de los agentes del sistema escolar, así como de sus analistas, que aquello que otrora se condenara inequívoca y unánimemente como “disciplinamiento” comienza ahora, lenta pero constantemente, a ser enunciado bajo la forma de una **demanda** —a la vez que de un lamento por su ausencia, y la referencia a supuestos “excesos” en la iconoclasia libertaria post-dictatorial—, como requisito para la construcción de subjetividades que permitirían una articulación más o menos inteligible con el mercado de trabajo o el acceso a determinados derechos de ciudadanía (Duschatzky, 1999; Duschatzky y Corea, 2002).

Indudablemente, como hemos ya señalado, la narrativa del control-social-como-disciplina persiste en ámbitos escolares, y del mismo modo, apenas se encontrará alguno de sus actores que afirme la necesidad o la deseabilidad de que la escuela se ocupe del “control social” o funcione como su proveedora o garante. Sin embargo, en las enunciaciones de actores y comentaristas aparece cada vez más un análogo del mismo que permite, bajo una formulación comprensiva y compasiva, escapar a las connotaciones moralmente deletéreas del analogado principal: nos referimos, al casi omnipresente término “*contención*” y a los debates que el mismo suscita respecto de los objetivos declarados de la escuela.

2. La “contención” y los objetivos explícitos de la escuela

Cuando uno frecuenta la escuela contemporánea —y en particular la de barrios populares— observa una serie de conflictos recurrentes y persistentes en torno de su **propósito** explícito. Estos conflictos oponen habitualmente dos polos en tensión expresados en la oposición “*enseñar*” versus “*contener*” o alguna de sus variantes, como “*educación*” versus “*asistencialismo*”. La forma habitual que asume el dilema implica una pregunta implícita acerca de **qué debe hacer una escuela que recibe una población con carencias materiales importantes**.

Cabe destacar que, más allá de cómo se posicionen normativamente los distintos actores respecto de esta oposición, existe una percepción compartida de manera casi unánime —tanto

entre los agentes del sistema escolar como entre los vecinos del barrio que cuentan con una experiencia de escolarización significativa— acerca de la existencia efectiva de dos circuitos educativos que comprenderían dos clases claramente diferenciadas de: “*escuelas para ricos*” y “*escuelas para pobres*”; con la correspondiente duplicidad de objetivos: “*enseñar*” en el primer caso y “*contener*” en el segundo⁵. Si bien en una gran cantidad de casos esta división es moralmente impugnada sobre la base de que funciona de manera discriminatoria y de que conspira contra la supuesta universalidad del derecho a la educación así como contra el principio de igualdad de oportunidades, los posicionamientos morales y las prescripciones que de ellos se siguen varían, como veremos, considerablemente.

Así, tenemos respecto de la mencionada oposición entre “*enseñar*” y “*contener*” por un lado, a aquellos actores que señalan que una de las causas del omnipresente deterioro percibido en torno de la educación o de la escuela es el reemplazo efectivo de su explícito propósito educativo por un propósito “*asistencialista*” —el término es siempre usado en sentido peyorativo— que deviene el inconfesado pero manifiesto objetivo principal de la escuela:

“Lo que pasa es que tenemos que entender que si queremos recuperar el papel que la escuela [antiguamente] tuvo, tenemos que dejarnos de joder, tenemos que dejar el asistencialismo para las instituciones que se ocupan de eso y en la escuela dedicarnos a enseñar.” (Julieta, Directora de escuela)

Mientras que, por otro lado, tendríamos a aquellos que defienden la necesidad de que la escuela —en ocasiones señalada explícitamente como “*último bastión de lo público*”— se ocupe de atender necesidades urgentes a las que ya ninguna otra institución se dedica:

“Muchos te dicen: ‘que la escuela se dedique a enseñar y no a dar de comer’. Sí, fenómeno, todos de acuerdo... ¿Pero como le enseñás a un pibe que se duerme o se desmaya del hambre? Y si el chico no puede venir porque no tiene zapatillas y llovió y vos viste lo que son los días de lluvia acá, que es la muerte... ¿Quién se encarga? Porque si el chico no viene, todos protestan y enseguida te dicen: ¡que vaya la [Orientadora] Social!, pero zapatillas no le da nadie.” (Analía, Orientadora Social)

Aún así, la oposición entre “*educación*” y “*contención*” no siempre es tan tajante como las tomas de posición abstractas de los actores suelen presentarla: en principio y esperablemente, ninguno de los agentes del sistema escolar niega que el propósito de la escuela sea enseñar. Sucede que existen profundas diferencias entre aquellos que, como Julieta, entienden “*enseñar*” en un sentido estricto y que sostienen que la atención de necesidades insatisfechas por parte de la escuela —aún cuando constituyan un prerrequisito reconocido de la enseñanza— frecuentemente conspira contra este propósito, y aquellos que, como Analía, afirman que si la escuela no provee estos recursos nadie lo hará y que, en cualquier caso, el proceso de enseñanza no podrá llevarse a cabo.

La incertidumbre alcanza también al significado de “*contener*” que rara vez se reduce a la provisión frente a un estado de carencia material. Aquí es donde “*contener*” se acerca de manera indisimulable a algunos de los elementos habitualmente incluidos bajo la descripción de “*control social*”, dado que también puede incluir, según diferentes interlocutores, mantener a los chicos alejados de la calle y sus influencias perniciosas; compensar la imputada deprivación moral y afectiva de la que los chicos serían objeto en sus hogares; complementar o sustituir una socialización primaria que se supone ausente o deficiente; o regular —particularmente en los usos de algunos padres y allegados a los alumnos— la indisciplina de los “*quilomberos*”, generalmente los “*hijos de los otros*” y, en ocasiones específicas, sus propios hijos. Cuando “*contener*” asume estos contenidos puede entenderse pacíficamente como complementario de “*enseñar*” —y, por tanto, sostener que la escuela debe hacer tanto una cosa como la otra— o incluso puede transformarse en una nueva acepción de “*enseñar*”, que pone las concepciones habituales de enseñanza entre paréntesis:

“Lo que yo creo es que con estos chicos los contenidos no son lo fundamental: lo fundamental es inculcarles [esos] hábitos [de higiene y convivencia] que no aprenden en la casa.” (Mario, Docente de EGB II)

“Mirá [qué se yo], por ahí me preguntas y los chicos no saben jugar al handball, no saben [el reglamento] pero yo [también me ocupo] de enseñarles otras cosas: de enseñarles que hay re-

glas, que a las reglas uno las tiene que respetar, a saludar, a decir gracias... y para mí todo eso es más importante.” (Matías, Docente de Educación Física de EGB III)

Otra acepción sumamente extendida del vocablo “contener” —sobre todo entre los directivos, inspectores y demás autoridades del sistema escolar— es la que lo entiende de manera cuasi-literal como **mantener a cualquier precio a los chicos en el interior del sistema escolar, hasta que cumplan con el ciclo obligatorio**. Interesantemente, aún cuando aleguen no compartirlo, la existencia de este objetivo es declarada por casi todos los docentes y atribuida a la mayor parte de los directivos, más allá de que éstos lo sostengan explícitamente o no. La fundamentación de este objetivo implícito o explícito es múltiple: por un lado es imputado, de diversas maneras y sobre la base de distintos reclamos de legitimación, a los escalones jerárquicos más altos del sistema escolar (Inspección, Consejo Escolar, Dirección General de Escuelas, Secretaría o Ministerio de Educación); por otro, argumentado de forma más pragmática, se lo enuncia como dirigido a evitar lo que frecuentemente aparece —sobre todo en los relatos de los directivos— como el peligro principal al que se enfrentan las escuelas pequeñas de barrios populares en tanto institución, esto es el “vaciamiento”, la “pérdida de matrícula” y especialmente su corolario final, el cierre del establecimiento o su fusión con otra escuela vecina.

Indudablemente, para aquellos agentes del sistema escolar activamente identificados con el polo del “enseñar”, el fin no justifica los medios y las actividades encaminadas a la “contención”, especialmente aquellas que involucran recursos materiales son, como hemos ya mencionado, calificadas casi unánimemente con la etiqueta peyorativa de “asistencialismo”. Según aquellos actores que adhieren consistentemente a esta visión, el asistencialismo fomenta el deterioro de la función educativa de la escuela, en la medida en que, al definirla de forma consistente con las actitudes y disposiciones imputadas a los sectores populares —“esta gente está demasiado acostumbrada a que se les de, a que todo les venga de arriba”— desplaza y desdibuja sus expectativas y demandas respecto de la institución, posicionándola como “otro lugar más al que ir a pedir cosas, más que como el sitio donde se viene a aprender”:

“... a partir del momento en que la escuela empieza a darle al chico zapatillas, comida, útiles... el chico [y los padres] ven eso como una obligación de los maestros de atender requerimientos de esa naturaleza. Entonces [en la medida en que es visto como una obligación] cuando se puede, no es apreciado, y cuando no se puede te dicen de todo, te insultan de arriba abajo.” (Docente de la EGB II)

Con una frecuencia prácticamente unánime, el “asistencialismo” es encarnado por los docentes y directivos que adhieren a esta postura en la doble sinécdoque de “las zapatillas” y “el comedor”. Sobre este último en particular se deposita una enorme carga tanto emocional como moral que, en el caso de muchos docentes involucrados en tareas relacionadas con el mismo, se traduce en una cuota altamente visible de indignación y frustración que, en sus formas más articuladas, aparece bajo la imputación de que la participación del docente en tareas no directamente relacionadas con la educación —“servir un plato de comida”— socava la distancia de rol necesaria para definir el marco educativo, haciendo que los chicos asimilen al docente a figuras familiares por las que no tienen respeto y, por tanto, desvalorizando su función:

“[Todo este deterioro] empezó a partir de la instalación de los primeros comedores. Porque antes la escuela era el lugar del saber, donde un maestro que sabía impartía conocimientos a los chicos, que no sabían. Pero cuando el maestro ya no [sólo] da clase, sino que tiene que servir un plato de comida, el chico dice ‘Ah, es igual que mi vieja’ y te pierde el respeto. Y no lo recuperás más, ¿eh? Entonces tenés una escuela desvalorizada y [en consecuencia] un maestro desvalorizado. El otro día tuve una pel... disc... un intercambio con la cocinera porque me pidió si podía ayudarla a servir [la comida] y yo me negué. ‘Me faltaron dos personas’ me dijo, y yo le dije ‘No. ¿Porque cuando faltan dos docentes, [acaso] te pido que vayas a dar clase?’ Yo no sirvo. ¿Y sabés por qué? Porque si los chicos me ven servir se va al piso todo el respeto que me gané.” (Mario, Docente de EGB II)

Una vez más, la naturaleza de la oposición debe matizarse: del mismo modo que los defensores de la escuela como espacio de “contención” —los pragmáticos— no niegan su función “educativa”, una mayoría notable de los normativos que definen su propósito como “enseñar” reconocen —aún de mala gana— la necesidad de algunas de las prácticas que califican como “asistencialismo” y argumentan tolerarlas como “un mal necesario, dada la [situación de] crisis... porque, sí, es cierto [que] no se puede dar clase a un chico que viene con hambre o que tiene frío”.

3-La visión desde el barrio

Aún cuando rara vez se plantee explícitamente en esos términos, la tensión entre los polos del “enseñar” y del “contener” a la hora de definir o jerarquizar el propósito explícito de la escuela está lejos de ser una discusión exclusiva de los agentes del sistema escolar. También los vecinos de los barrios de estas escuelas difieren —aunque con un grado saludablemente mayor de variedad, ambigüedad y vacilación atribuible a la normal heterogeneidad social así como a las fuertes crisis que el país ha padecido en las últimas décadas— sobre qué es lo que debe procurar la escuela. Como es de esperar, esto se expresa en sus evaluaciones de lo que constituye una escuela “buena” o “mala”.

Considerada desde el lado de la demanda, puede verse que aquellos vecinos que han pasado por una trayectoria escolar más o menos extendida en el tiempo son los primeros en reclamarle a la escuela una educación de calidad, evaluada comparativa y retrospectivamente por referencia a la propia experiencia educativa. En contraste, aquellos que no han pasado por una experiencia de esa clase —sobre todo los más jóvenes fuertemente golpeados por los procesos sociales y culturales de los '70 y '90— solicitan de la escuela, con mayor o menor grado de vehemencia, la provisión de determinados bienes —mayormente útiles, prendas y zapatillas— y servicios, de los cuales el comedor y el cuidado de los niños durante las horas de trabajo suelen ser los más salientes. Así, mientras estos últimos demandan “contención” en el sentido del término más cercano a “provisión” —que los docentes suelen llamar “asistencialista”— los primeros la demandan en la segunda de sus acepciones, esto es, la que hemos asimilado a “control social” —el disciplinamiento de los “quilomberos”, tanto los hijos de otros como, en ocasiones, sus propios hijos. Resulta hasta cierto punto paradójico —aunque de ningún modo sorpresivo— que sean aquellos destinatarios del esfuerzo pretendidamente “emancipatorio” de la escuela quienes en ocasiones demanden con mayor fuerza disciplinamiento por parte de la misma; disciplinamiento, huelga decir, casi siempre dirigido a “los otros” y a los hijos de esos “otros”, aún cuando en circunstancias específicas la demanda pueda enunciarse respecto de los propios hijos ante una situación de “desborde” o impotencia confesa.⁶

Sin embargo, a diferencia de muchos de sus contrapartes al interior de la escuela, estos vecinos con una experiencia de escolarización no impugnan de suyo el que la escuela se ocupe de tareas relacionadas con la contención: de acuerdo con la lógica de la provisión (Kessler, 2004), estos actores aprueban —o al menos no censuran— el recurso a la escuela como proveedora de bienes y servicios, siempre y cuando la necesidad sea tal que lo justifique.⁷

4. “Contención” y control social

Como hemos visto, la actitud de los diversos actores que conviven en el escenario escolar de barrios populares respecto tanto del significado como de la necesidad u oportunidad de la contención, varían considerablemente, aún cuando sometan a todos ellos a no pocas tensiones y conflictos. Sin embargo, hemos visto que al menos algunos de esos actores —en particular los allegados de alumnos que han pasado por una experiencia de escolarización relativamente sostenida o extendida en el tiempo, así como un puñado de docentes y directivos— utilizan el término “contención” de manera tal de volverlo análogo, cuando no sinónimo, de “control social”, entendido como un cierto disciplinamiento que busca modelar subjetividades más o menos normadas, o —en su versión sociológica más habitual, la de la *via negationis*— evitar la desviación allí donde existe una tendencia marcada o potencial hacia la misma (Downes y Rock, 1995, pág. 241-268).

Así, para estos actores el **control social** no reviste ese inequívoco carácter de reprobación moral que la narrativa disciplinaria de la escuela solía endilgarle, sino que aparece, como lo hemos señalado, bajo la doble forma de una queja y de una demanda ante una ausencia que se juzga intolerable. De este modo se explica el que diversos actores reclamen desde el barrio la imposición de *un orden*, demanda ambigua que abarca todo el espectro que lleva desde un mejor funcionamiento institucional hasta las connotaciones más explícitamente represivas que encontramos, por ejemplo, en Tucumán, consistentes con los valores articulados en la cultura política local (Isla, 2000).

Como esperamos haber mostrado, estas demandas someten a la narrativa de la escuela disciplinaria a una serie de tensiones en relación con las cuales cada actor —y *a fortiori*— cada establecimiento intenta navegar como puede; olvidando o soslayando en ocasiones que la escuela —además de ser un dispositivo para la transmisión de conocimientos y normas— es un espacio propicio para la reflexión sobre diversas problemáticas que atañen a los actores que la conforman.

Bibliografía

- ARENDT, Hannah, "La Crisis en la Educación" en ARENDT, Hannah *Entre el Pasado y el Futuro. Ocho Ejercicios sobre la Reflexión Política*, Barcelona, Península, 1996, (1954).
- BECCARIA, Luis y VINOCCUR, Pablo, *La Pobreza del Ajuste o el Ajuste de La Pobreza*, Buenos Aires, UNICEF Argentina, 1991.
- COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio, *Pedagogía del Aburrido. Escuelas Destituídas, Familias Perplejas*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- DOWNES, David and ROCK, Paul, *Understanding Deviance. A Guide to the Sociology of Crime and Rule-Breaking*, Oxford, Clarendon Press, 1995.
- DUSCHATZKY, Silvia, *La Escuela como Frontera. Reflexiones sobre la Experiencia Escolar de Jóvenes de Sectores Populares*, Buenos Aires, Paidós, (1999).
- ————— y Cristina COREA, *Chicos en Banda. Los Caminos de la Subjetividad en el Declive de las Instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- FOUCAULT, Michel, "Il faut défendre la société", Gallimard Seuil, Paris, 1997, (1975-76).
- ————— *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002, (1975).
- ————— "Sécurité, Territoire, Population", Gallimard Seuil, Paris, 2004, (1977-78).
- GUADAGNI, Alieto, Miguel CUERVO y Dante SICA, *En Busca de la Escuela Perdida. Educación, Crecimiento y Exclusión Social en la Argentina del Siglo XXI*, Buenos Aires: Instituto Di Tella-Siglo XXI, 2002.
- ISLA, Alejandro, "Los Apoyos de Bussi: Valores Domésticos, Espacios Públicos en el Presente Tucumano", en SVAMPA, Maristella *Desde Abajo. La Transformación de las Identidades Sociales*, Buenos Aires, Biblos-UNGS, 2000.
- —————, LACARRIEU, Mónica y SELBY, Henry, *Parando la Olla: Transformaciones familiares, representaciones y valores en los tiempos de Menem*, Buenos Aires, Norma, 1999.
- ————— y MÍGUEZ, Daniel, *Heridas Urbanas. Violencia Delictiva y Transformaciones Sociales en los Noventa*, Buenos Aires, de las Ciencias, 2003.
- KESSLER, Gabriel, *Sociología del Delito Amateur*, Buenos Aires: Paidós, 2004.
- MERKLEN, Denis, *Pobres Ciudadanos. Las Clases Populares en la Era Democrática Argentina (1983-2003)*, Buenos Aires, Gorla, 2005.
- NARODOWSKI, Mariano, "La Educación Pública. El Fin(al) de Otra Ilusión", en ALTAMIRANO, Carlos (Ed.), *La Argentina en el Siglo XX*, Buenos Aires, Ariel-Universidad Nacional de Quilmas, 1999.
- PIERELLA, María Paula "Infancia y Autoridad en el Discurso Pedagógico Posdictatorial", en CARLI, Sandra, *La Cuestión de la Infancia. Entre la Escuela, la Calle y el Shopping*, Buenos Aires, Paidós, 2006.
- PIÑA, Carlos, "Lo Popular. Notas sobre las Clases Subalternas", en AAVV *Espacio y Poder. Los Pobladores*, Santiago de Chile, FLACSO. 1987.

Notas

1 Los reclamos aumentaron de manera superlativa cuando el 28 de septiembre de 2004 se produjo la "masacre de Carmen de Patagones". Por primera vez en Argentina, un chico de 15 años con una pistola 9 mm mató a 3 compañeros e hirió a varios en el aula de su escuela.

2 Obviando sus *Cours au Collège de France* (Foucault, 1997, 2004) en los cuales matiza y discute varias de las ideas expuestas en forma más cruda y taxativa en *Vigilar y Castigar*.

3 En el doble sentido que el término admite en inglés o en francés, y que se pierde en castellano, esto es "sujetos" y "súbditos".

4 Para una caracterización detallada y crítica de este supuesto y otros relacionados, véase Arendt (1954).

5 El grado de consenso respecto de la pertenencia de una escuela concreta a una u otra categoría alcanza la unanimidad entre los agentes del sistema escolar; lo cual no sorprende en la medida en que la calificación y *ranking* de las escuelas en términos de "nivel" y expectativas es uno de los temas más debatidos por los docentes; sobre todo en concursos y actos públicos. En el caso del 'barrio' o de los allegados de los alumnos, existe una mayor ambigüedad en la adscripción y calificación de las escuelas, salvo en el caso de las escuelas situadas de manera notoria en uno u otro de los extremos de la escala.

6 Respecto de estas posturas extremas que reclaman de la escuela una suerte de "control del riesgo", Guillermina TIRAMONTI advertía en una entrevista que esas demandas conducían "al reformatorio" (reportaje publicado en *Página 12*, el 12 de Octubre de 2004).

7 Aún así, muchos de estos actores se encargan de aclarar repetidamente que ellos no se incluyen en el grupo de los que padecen una necesidad tal, y montan estrategias retóricas de distinción destinadas a marcar y subrayar la distancia con sus vecinos emergentes, afirmando con orgullo no necesitar recurrir al comedor escolar, o negándose a solicitar útiles o zapatillas a la escuela, incluso cuando unos y otras representan gastos sumamente onerosos – y por consiguiente, una frecuente necesidad de endeudarse – para ellos. Asimismo, la censura moral hace su aparición siempre que se considera que uno o más vecinos han recurrido a la provisión de bienes o servicios por parte de la institución escolar "por comodidad" o "sin real necesidad"

Resumen

La noción de **control social** ha sido objeto de diversas apropiaciones entre las que se destacan las del ámbito escolar. En el presente trabajo nos proponemos rastrear algunos de los cambios recientes en las valoraciones morales del concepto, intentando reconstruir los significados y usos que los agentes del sistema escolar dan al mismo. Procuraremos mostrar como a la luz de determinados cambios sociales y culturales recientes puede hablarse de una modificación de la carga valorativa del concepto, que ha migrado de una **condena** inequívocamente negativa y cuasi unánime a la emergencia de una serie de **demandas** más o menos ambiguas que lo colocan en el centro de una serie de reclamos a diversas escalas.

Asimismo propondremos que estos pedidos de cambios en la institución pueden explicarse por referencia a la interacción entre la escuela y el contexto social que la circunda (el barrio). Postularemos que éstos expresan demandas sobre el Estado y señalaremos como en los últimos tiempos esta demanda se incrementó acompañando los más diversos reclamos de seguridad, tanto frente a la violencia delictiva como a formas larvarias y menos visibles de trasgresión, amplificadas por ciertos discursos de los medios.

Palabras clave

Barrios Populares, Control Social, Contención, Escuela, Seguridad

Abstract

The concept of social control has been subjected to several appropriations, especially in educational settings. The following paper intends to track down some recent changes in the moral readings of the concept in said settings, through the reconstruction of both the meanings and the uses that the agents of the school system ascribe to it. We will try to show the way in which a series of recent social and cultural changes have allowed for a change of the moral value implied in the concept, which has turned from an almost unanimous rejection to the emergence of several demands that, even when ambiguous, have propped it in the center of diverse claims on different scales.

We will also propose that these demands of change thrust upon the institution can be explained through recourse to the interaction between school and the wider context that surrounds it (the neighborhood). We claim that they express claims addressed to the State and we will point that this demand grew recently along with several claims asking for security on the face of both criminal violence as well as less visible transgressions, amplified by the discourse of the media.

Key words

Working-class Neighborhoods, Control Theories, Containment, School, Security