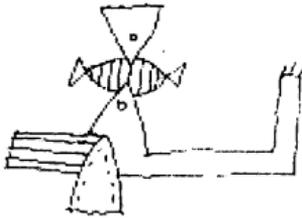


Contextos y cotidianidad escolar fragmentada

Elena Libia Achilli *



Resumen

Este artículo deriva de una línea de investigación que desarrollamos en contextos de pobreza urbana y diversidad socioétnica. Se intenta presentar determinados planteamientos de carácter teórico-metodológico con el objetivo de discutir las problemáticas de la *contextualización* de *configuraciones cotidianas* de procesos bajo estudio.

En tal sentido, el trabajo cuenta con dos partes. En la primera, se explicitan algunas consideraciones relativas a la misma noción de «contexto». Luego, se hace referencia a distintos *niveles* o *escalas contextuales* para señalar ciertas tendencias hegemónicas. En la segunda parte, se presentan algunos indicios de la continuidad de tales tendencias a nivel de la cotidianidad escolar.

Summary

This article derives from a line of research we developed from the urban poverty and socioethnic diversity context. Its purpose is to present theoretical methodological outlinings with the objective to discuss the problems *in context of everyday configurations* of the processes under study.

In that respect the work is divided into two parts. The first one explains some considerations related to the notion of «context» itself. After some references different *levels* o *scale of context* are mentioned to point out certain hegemonic tendencies. In the second part some clues of the continuity of such tendencies to the level of the daily schooling are analyzed.

* Antropóloga. Profesora Titular Ord. de *Metodología (Orientación Sociocultural)*. Escuela de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes. Investigadora del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

INTRODUCCION

En este trabajo me interesa presentar -de un modo parcial y preliminar- algunas consideraciones que nos planteamos como necesarias para la *contextualización* de procesos que analizamos en sus *configuraciones cotidianas*¹.

La intención es realizar algunos planteamientos teórico-metodológicos que permitan discutir dicha problemática desde una perspectiva *relacional*, sabiendo de las dificultades que ello supone. En otras palabras, pretendo prestar atención no sólo a la construcción de referentes *contextuales* de las prácticas y relaciones que se configuran en la *cotidianidad* de la vida escolar y urbana sino, también, plantear las *articulaciones* entre diferentes escalas de contextos con el objeto de mostrar cierta *tendencia hegemónica estructural*². Tendencia que presentaré a modo de una *lógica profunda* que, con las características del momento actual, va penetrando en los distintos ámbitos. De ahí que este trabajo gire alrededor de lo que entendemos, de un modo general, como *procesos de fragmentación sociocultural*. Es decir, como un proceso de *atomización* que se expresa en distintas escalas y con particulares *continuidades* a nivel de las *configuraciones cotidianas*.

De algún modo, en estos planteamientos, subyace implícitamente - y sin posibilidades de desarrollar en este artículo- cierto malestar con algunas tendencias teóricas actuales. Fundamentalmente con aquellas que, aún desde diferentes perspectivas conceptuales, producen una des-historización de los procesos socioculturales. Ya sea, superponiendo aspectos o dimensiones de una problemática sin jerarquización alguna o dicotomizándola en análisis centrados únicamente en las dimensiones simbólicas/subjectivas.

Por ello, teniendo como trasfondo tales preocupaciones teóricas y metodológicas, intento plantear un modo de conocer las configuraciones cotidianas destacando aspectos vinculados al contexto estructural enfocado como *tendencia hegemónica*. Esto implica que queden fuera del análisis otras prácticas y relaciones que podrían entenderse como parte de procesos *diferentes* a los que aquí destacaremos. Algunos pueden ser, incluso, *transformadores* de lo hegemónico y, por ello, *contrarios* a los procesos que describiremos. En tal sentido, esta presentación resulta parcial al tomar en consideración sólo aquellos procesos que marcan una tendencia estructural

ral. Un límite de este trabajo es que deja fuera *otros* procesos cuyo contenido consideramos, también, importante identificar y describir si pretendemos una apertura más compleja -dialéctica- al conocimiento de la vida sociocultural de las escuelas.

No obstante, podríamos justificar esta parcialidad a partir de nuestra intención por focalizar en un modo de *contextualización estructural* de la heterogeneidad de procesos analizados en sus configuraciones cotidianas. Contextualización que, centrada en una *lógica de fragmentación sociocultural*, forma parte de las *condiciones y límites* de una época al interior de las cuales se desenvuelven las prácticas y significaciones que diariamente construyen los sujetos.

En síntesis, explicitaré, en primer lugar, algunas consideraciones relativas al enfoque desde donde entendemos a esas *configuraciones cotidianas en contexto*. Luego, me referiré a los distintos niveles o escalas de contextos que privilegiamos para entender los procesos de fragmentación sociocultural. En segundo lugar, mostraré indicios de la continuidad de esa *lógica de fragmentación sociocultural* a nivel de la cotidianidad escolar. Concluiré sintetizando aspectos tratados con la intención de remarcar los límites e implicancias de la presentación.

I. LA COTIDIANEIDAD ESCOLAR EN CONTEXTO

1. Algunas consideraciones teóricas metodológicas generales

“Las funciones específicas de “lo hegemónico”, “lo dominante” deben ser siempre acentuadas, aunque no de un modo que sugiera ninguna totalidad a priori. La parte más difícil e interesante de todo análisis cultural, en las sociedades complejas, es la que procura comprender lo hegemónico en sus procesos activos y formativos, pero también en sus procesos de transformación (Williams, R 1980). «Lo concreto es concreto por ser una conjunción de múltiples determinaciones, o sea, unidad de la diversidad» (Marx, C.).

Hemos planteado que los *procesos de fragmentación sociocultural* son un aspecto central a considerar en este trabajo. Un aspecto que, a modo de una lógica profunda de las tendencias estructurales, se abre como camino

explicativo de los procesos enfocados a escala de las *configuraciones cotidianas*, particularmente, de aquellas referidas a la vida escolar.

Lo dicho encierra algunos presupuestos que convendría ampliar para evitar confusiones. En principio, no estamos suponiendo una relación causal directa entre las transformaciones hegemónicas generales y aquellas que se manifiestan a escala de los cotidianos. Más bien, se trata de «comprender lo hegemónico» en el sentido de las condiciones y límites en que se despliegan las múltiples interacciones y relaciones de los sujetos entre sí. Nos interesa, fundamentalmente, como un modo de *contextualizar* los procesos que estudiamos a escala de su *co-construcción* (Rockwell, E 1996) cotidiana los que, al mismo tiempo, se impregnan de otros entramados *contextuales* que los trascienden.

Para explicitar aún más esta perspectiva consideramos que resultaría esclarecedor precisar cómo juega esta dialéctica contextual en el análisis de los procesos de fragmentación sociocultural. Comenzaremos con la misma noción de *contexto* que suele utilizarse desde distintos supuestos teóricos. Aquí entenderemos como “*contexto*” a determinada configuración *témporo-espacial/social* que recortamos o delimitamos a los fines de un proceso de investigación sociocultural determinado. Configuración constituida -constitutiva- de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, llevan las huellas de otras escalas *témporo-espaciales*.

Detrás de esta idea general, intentamos destacar varias cuestiones teóricas y metodológicas que hacen al tratamiento de la *cotidianeidad* de las *configuraciones escolares* en las que se desenvuelven los procesos bajo estudio.

a) - En primer lugar, considerar la diferenciación de distintos *niveles* o *escalas contextuales*⁴. Es decir, diferentes configuraciones *témporo-espaciales/sociales* que remiten a distintos *ámbitos* considerados según la *escala* en que se producen determinados procesos. Por ejemplo, para nuestro trabajo diferenciamos algunos de los contextos que interactúan en la configuración de los *procesos de fragmentación socioculturales* que nos interesa analizar. Por un lado, el nivel de nuestro foco de análisis: el de los *contextos cotidianos* de dichos procesos. Nivel configurado a escala de la co-presencia de los sujetos involucrados. Nivel de una específica *co-construcción* relacional entre la vida escolar y la vida urbana en la que se expresa de un

modo particular determinada *generalidad estructural*. Por otro lado, el nivel de los *contextos sociourbanos* desde el que nos interesa destacar la escala de la ciudad y sus particulares segmentaciones socioculturales. En especial, el de los *contextos* que se configuran en la relación entre la pobreza urbana y los movimientos poblacionales. Por último, un nivel vinculado más al contexto sociohistórico general que lo podríamos englobar como el de los *contextos neoliberales* para hacer referencia al conjunto de transformaciones que se han ido generando hegemónicamente en los últimos años a escala nacional y/o internacional. En síntesis, aquí diferenciamos tres niveles o escalas contextuales. El *contexto* de la *escala cotidiana* (escolar y familiar/urbano); el que denominamos *contexto sociourbano* para referirnos a la *escala de la ciudad* y, finalmente, el que alude a una *escala* más amplia -nacional/internacional- con el que pretendemos marcar las políticas neoliberales. Ahora bien, estos diferentes *niveles* o *escalas contextuales* suponen analíticamente, como lo plantea R.García (1986), dinámicas diferentes y sujetos diferentes. Ello significa diferenciar, en cada *escala*, el desarrollo de *procesos* con determinada particularidad. Diferenciación que no implica autonomización o aislamiento de cada una sino, al contrario, una interrelación o entrecruzamiento de los distintos niveles contextuales.

b) - Una segunda aclaración y, tal como se deduce de lo anterior, con la noción de “contexto” no estamos suponiendo un mero contorno “externo” a las relaciones y procesos cotidianos. Más bien, estamos pensando *relacionalmente* la interacción entre los distintos niveles contextuales los que, mutuamente, se van configurando y configuran las condiciones y límites de los procesos y relaciones que nos interesa.

c) - De ahí que esta noción de *contexto*, paradójicamente, aún cuando la “delimitemos” desde un tiempo y un espacio específico, carece de *límites* precisos. Queremos decir que, no obstante las “delimitaciones” para comprender determinados niveles o escalas de procesos, los tiempos y los espacios se constituyen en una *relación* con otros tiempos y espacios que pertenecen a diferentes *escalas* de mayor o menor generalidad estructural. A su vez supone que, en los diferentes niveles o escalas de procesos, se identifiquen diferentes *dimensiones* o campos teóricos empíricos que “componen” una problemática a estudiar. Ahora bien, como ya dijimos, no habrá que confundir los diferentes *niveles contextuales* -que aquí los vinculamos a diferentes escalas- con los *niveles de abstracción* en la construcción de conoci-

mientos. Como dice E. Rockwell (1987:29) «dentro de cualquier escala es posible utilizar categorías de mayor o de menor nivel de abstracción para señalar la continuidad y discontinuidad de los fenómenos».

d) - Por lo tanto, esta idea de *contexto* pone de relieve el análisis de diversas *relaciones contextuales* en consideración a las distintas escalas de los procesos y de las dimensiones específicas de cada uno de ellos. De ahí que consideremos que es posible alcanzar una mayor intelegibilidad de los *procesos cotidianos* a través del conocimiento de las *interrelaciones mutuas* entre esos diferentes *contextos*.

e) - En tal sentido, hablar de la *configuración cotidiana* de determinados procesos o prácticas implica considerar las huellas de distintos tiempos y “espacios”/situaciones que se van entrecruzando en el presente. Por lo tanto, su estudio se aleja de ciertas concepciones difundidas acerca de lo *cotidiano* entendido como espacio “micro” de los fenómenos del presente. Más bien, se la considera como una zona de *nexos concretos* entre diferentes escalas y dimensiones que, sin entenderlas como causales directas, intenta mostrar las condiciones y límites en las que se configuran los cotidianos particulares.

Resumiendo, podríamos decir que, desde un punto de vista teórico-metodológico general, estas referencias sobre *contextualización* indican una preocupación por el análisis de campos cotidianos *concretos* intersectados e interrelacionados por procesos que *los* trascienden. Una preocupación que ha marcado largamente a las disciplinas sociales y que consideramos necesario reinstalar en las investigaciones socioculturales en toda su complejidad. O sea, repensar la construcción de *nexos relacionales* teniendo en cuenta diversas advertencias que se han realizado acerca de los límites que implican ya sea concepciones dualistas (Williams, R 1980), o concepciones homogeneizadoras y reduccionistas por unidimensionales.

2. Breves referencias a niveles contextuales

Antes de referirnos al nivel de la cotidianidad escolar haremos una breve mención de los aspectos de los otros niveles contextuales que privilegiamos en nuestro estudio. Por un lado, lo que planteamos como «contextos neoliberales» y, por el otro, los «contextos sociourbanos»⁵.

a) Planteamos como «contextos neoliberales» aquellos que refieren a los aspectos más significativos del conjunto de transformaciones econó-

micas, políticas, sociales y culturales que se han desarrollado a nivel internacional y, de un modo particular, en nuestro país en las últimas dos décadas aproximadamente. Entre ellas, hemos jerarquizado tres grandes conjuntos que, en su interrelación configuran el contexto neoliberal del capitalismo actual en el país: las transformaciones en las relaciones sociolaborales, las transformaciones en las relaciones Estado - sociedad civil y las transformaciones en los procesos de legitimación ideológica. La *lógica economicista* que estructura a estos conjuntos de transformaciones ha trastocado aspectos de la vida sociocultural del país, generando disímiles *procesos de fragmentación*. Lógica que ha orientado al Estado educador y que, como trasfondo hegemónico, condiciona los procesos que estudiamos (Achilli, E 1999)

b) A nivel del *contexto sociourbano* hemos mencionado dos procesos confluyentes que repercuten particularmente a escala de la ciudad como parte de las transformaciones productivas del país. Por un lado, un proceso de transformaciones de las relaciones socioeconómicas vinculadas con los cambios del mundo del trabajo que se expresa en una creciente desindustrialización y un aumento del desempleo y la subocupación. Por otro lado, un proceso vinculado a nuevas configuraciones sociourbanas en relación a desplazamientos de poblaciones pauperizadas. Desplazamientos tanto al interior mismo de la ciudad como desde otros movimientos migratorios nacionales o de países vecinos. Esta localización de poblaciones, con distintas experiencias socioétnicas y en la vida de la ciudad, particulariza las segmentaciones del tejido urbano y los procesos de construcción de *alteridades* tanto estigmatizadoras como identitarias. Un contexto urbano segmentado, diverso y desigual que muestra la particularidad de una *lógica de fragmentación sociocultural* al interior de una determinada atomización de la pauperización en la ciudad (Achilli, E 1999).

II. COTIDIANEIDAD ESCOLAR. APROXIMACION A LA FRAGMENTACION DE LA ESCUELA PUBLICA

Retomamos aquí el contexto cotidiano para mostrar algunos indicios de la *continuidad* de esa *lógica de fragmentación sociocultural* que suponen los contextos neoliberales en sus diferentes escalas⁶. El sentido, entonces, es mostrar a *escala de la cotidianeidad*, el *contexto hegemónico* en el que se desenvuelven diferentes prácticas y procesos.

Presentaremos, por lo tanto, un primer trazado lineal de distintos campos indiciarios del *proceso de desestructuración* de la escuela pública argentina, apoyándonos en aspectos derivados de una primera aproximación a la información empírica generada en los últimos años⁷.

Nos limitaremos a plantear tres *núcleos claves*⁸ con la intención de brindar algunas pistas referidas al modo particular en que se expresa el *proceso de fragmentación del espacio público escolar*. En primer lugar, lo que denominaremos proceso de «ficcionalidad» *burocrática* de la reforma educativa. En segundo lugar, lo que indentificaremos como proceso de *individuación de la cotidianeidad escolar*. En tercer lugar, nos referiremos al proceso de *segmentación de la desigualdad escolar*.

Hipotéticamente, consideramos que estos núcleos indiciarios de la fragmentación escolar resultan inlegibles si se los inscribe como parte de otro proceso confluyente de la reforma educativa vinculado a la *privatización* de la vida escolar pública. Es decir, si se los entiende como claves que ponen en evidencia las contradicciones entre los fundamentos acerca de mayor⁹ «calidad» para «todos» con que se impulsa dicha reforma y, por otro lado, aquello que sucede concretamente frente al debilitamiento del Estado para garantizarlo.

Esta hipótesis de trabajo justifica nuestro interés por la documentación de estos núcleos a nivel de la cotidianeidad escolar. Aquí los presentaremos como parte de esa lógica de fragmentación hegemónica. De hecho, los mismos, requieren de una descripción de mayor densificación que, por ahora, trasciende el objetivo de este trabajo.

1 - Proceso de «ficcionalidad» burocrática de la reforma educativa

Bajo este núcleo clave del proceso de fragmentación escolar caracterizamos una doble situación que se pone en juego con la reforma educativa. Por un lado, la incorporación de un conjunto de modificaciones que han transformado la cotidianeidad escolar en variadas acciones con un alto contenido burocrático. Por otro lado, la «ficcionalidad» de esas modificaciones insertas en una reforma educativa cuya burocratización habla del proceso contradictorio entre la legitimación ideológica de la misma y aquello que efectivamente se va construyendo. Contradicción que, a su vez, al ser reconocida por los propios sujetos -docentes- hacen de la reforma educativa

también una «ficción» en el sentido de un «discurso que nadie se cree», al decir de una maestra.

Ampliaré la descripción de esta caracterización general mostrando algunas evidencias de su concreción cotidiana.

En primer lugar, la vida social de las escuelas están cada vez más marcadas por un conjunto de acciones administrativas burocráticas. De ese conjunto, es particularmente destacable como parte del contexto actual, el tiempo que directivos y docentes dedican a la elaboración y desarrollo de diferentes «proyectos». Así, los PEI -proyecto educativo institucional-, los PIE -proyecto innovador educativo-, los Proyectos de Enseñanza, los PCI -proyecto curricular institucional- y todas sus derivaciones afines surcan el universo sociocultural de las escuelas.

Las prácticas y relaciones intraescolares están, en gran parte, marcadas por los tiempos, los códigos discursivos e interaccionales que van imponiendo la elaboración e implementación de estos proyectos. Los mismos están asociados a la posibilidad de subsidios y, en tal sentido, la entrada de un claro proceso de privatización con todo lo que ello supone de transformación del sentido de la escolaridad pública. Los «proyectos» no sólo se convierten en el canal por el cual las instituciones reciben determinados aportes financieros. Implican, también, todo un entramado social y cultural de múltiples acciones para «gestionar» esos subsidios, controlar su utilización, contratar el personal, los «especialistas» o los servicios «planificados». Además, un entramado que envuelve también las interacciones con los alumnos, marcadas de diferentes modos por estas nuevas incursiones. Más allá de las clases que se suspenden por distintas necesidades de los proyectos o aquellas que lo incorporan, este nuevo entramado sociocultural, se introduce en las prácticas escolares.

De ahí esta jerarquización que hacemos de los «proyectos» al focalizarlos para el análisis de la burocratización escolar. Por supuesto, no es lo único. Sólo una parte e, incluso, puede que no sea la más relevante a nivel del conjunto de las prácticas escolares burocratizadas. Sin embargo, pueden ser entendidos como *clave* condensadora de lo que aquí venimos planteando. En especial, al mostrar las contradicciones que ya aludimos entre la legitimación ideológica que se plantea de la reforma educativa y aquello que realmente permite realizar las condiciones de su implementación. Por ello, esta segunda ampliación de la caracterización de este núcleo. La

visualización -casi inmediata- de esas contradicciones entre justificación y concreciones otorgan un carácter «ficcional» a las actividades que se desarrollan alrededor de la elaboración de estos «proyectos» que circulan cotidianamente en la vida escolar. Ficcionalidad que se desplaza, también, a la reforma educativa en su conjunto.

En tercer lugar, esta «ficcionalidad» de la burocracia se expresa, además, en otros campos. Se evidencia tanto en los procesos de elaboración y desarrollo de los proyectos como, también, en las mismas percepciones de los docentes¹⁰.

Las escuelas elaboran distintos tipos de proyectos, muchas veces, con aportes de «especialistas» contratados para ese fin. Se acumulan variados proyectos. Algunos, logran escapar del olvido porque, como dice una directora, «llegó el dinero». Y el dinero puede «llegar» para varios. Ello implica que la escuela inicie la vorágine de ponerlos en marcha ya que está obligada a utilizar los «recursos» tal como ha sido aprobado el presupuesto solicitado. La simultaneidad de proyectos funcionando, la escasez de los tiempos de dedicación a cada uno, la burocracia de controles y monitoreos que genera, carga de ficción no sólo a estos proyectos sino también al trabajo específicamente pedagógico, cada vez más neutralizado por estas tramas.

En estos contextos escolares, cada vez más recargados de actividades y de tiempos acelerados, se va generando un clima de malestar docente que profundiza esta ficcionalidad de la vida escolar. Algunas expresiones lo ponen en evidencia:

«(...) Juegan con la educación, no veo la hora de irme» (...)
«Nunca se mintió tanto en las escuelas» (...) «nadie se cree ningún discurso» (...) «esto de investigar es un firulete» (Reg.3 y 4/97) «(...) Las Jornadas que manda el Ministerio es una pérdida de tiempo» (...)
«se pintan las uñas» (...) «prefieren dar clases» (Reg.7/97).

2 - El proceso de individuación de la cotidianeidad escolar

Entre las transformaciones de la cotidianeidad de la escuela actual, como parte de la continuidad de esa lógica profunda de desestructuración, es posible dar cuenta de un *proceso de individuación* entendido como proce-

so de debilitamiento de *identidades colectivas* entre los docentes. Identidades referidas, por un lado, a ciertas concepciones del quehacer docente ligado a una tradición de la escuela pública que se vincula con una fuerte valorización del conocimiento dentro del ideario democratizador e igualitario que jugó la escolarización pública. Por el otro, las identidades construidas en las tramas de solidaridades entre quienes comparten experiencias comunes.

Los modos en que las *identidades escolares* se resquebrajan generando procesos de individuación pueden evidenciarse en diferentes esferas de la vida cotidiana de las escuelas.

Una de estas esferas se configura alrededor de la construcción de *autoimágenes fracturadas* entre los docentes en un contexto en el que -explícita o implícitamente- circula una *lógica de competitividad* entre pares. Se produce individuación en el modo de aislamiento en que cada uno trabaja. Se rompen las experiencias de intercambios y colaboraciones mutuas en un proceso en el que cada cual protege lo que hace bajo la forma de una «autoría» propia. Autoría que mostrará como estrategia para la búsqueda de algún prestigio individual o tratará de resguardar de la pérdida de un poder imaginario si es «copiada» por otros. Las imágenes de «robo de ideas» o de «cada uno cuida su quintita» son bastante recurrentes en los espacios escolares del presente (Reg.2/97). A su vez, ello produce imaginarios de una «peligrosidad» interna que se expresa en aquello de «no saber a quien se tiene al lado», o «somos terribles las maestras», o «estamos todas las víboras juntas» (Reg.1-2/97)¹¹.

Otra esfera de la cotidianeidad escolar en la que se visualizan procesos de individuación es la que remite a las conflictividades y enfrentamientos entre diferentes posiciones. Ellas pueden ser las diferencias entre distintos cargos -las más comunes son entre directivos y docentes- o las diferencias generacionales. Las conflictividades -generalmente subterráneas- entre cargos con diferente poder de decisión es una invariable en cualquier organización institucional, incluso, la escolar. No obstante, hoy, en la escuela tiene un contenido particular, fundamentalmente, para el directivo al que se le han ampliado las responsabilidades y se transforma en un «gestor» controlado y controlador. Tales condiciones dialectizan el enfrentamiento. Los docentes lo visualizan como muy diferenciado de su propio quehacer: «el directivo es otro estrato» (Reg.1-6/97). A su vez, los directivos se ven

amenazados por los «incumplimientos» de los docentes: «a mí me va a pasar algo por culpa de Uds.» (Reg.6/97).

En cuanto a las diferencias generacionales se construyen imaginarios contrastantes con distintos contenidos. Por lo general, los jóvenes son construidos imaginariamente como «poco comprometidos», «no les interesa la escuela», «son docentes porque no tienen otro trabajo» y éstos, a su vez, construyen a los docentes mayores como «muy estructurados», «se les va la vida en la escuela». Imágenes enfrentadas que, en uno u otro caso, dificultan construcciones colectivas articuladas desde las diferentes experiencias de cada posición y abren a nuevos fragmentos.

Finalmente, otra esfera que pone de manifiesto la ruptura de las identidades docentes es la que se muestra en las luchas gremiales. En este plano, se producen variadas construcciones contraponiendo un «antes» y un «ahora». Un «antes» en que era posible defender derechos docentes desde la «unidad» de todos en la lucha. O un «antes» con valores éticos de solidaridad frente a un docente considerado «compañero». Esto frente al «ahora» de la atomización. «Ahora los paros lo hacen pocos», influye la «presión del presentismo» que lleva a que «no pueda acumular deudas». Además, «ahora» «no hay valores éticos», «a la maestra cesanteada la reemplazó otra».

Nuevamente, el mundo cotidiano de la escuela, muestra la penetración de esa lógica profunda de destrucción de lo colectivo y, como plantea P. Bourdieu (1998), se va atomizando en estos procesos de individuación.

3 - Proceso de segmentación de la desigualdad escolar

Aquí estamos haciendo referencia a un proceso de diferenciación entre las escuelas a partir de prestaciones de distintas oportunidades según las condiciones socioculturales de la población. Se trata de la profundización de un proceso que se inicia -en el país- con el golpe de estado de fines de los años 60 y continúa durante la dictadura militar de 1976-82. Si bien nos interesa mostrar algunos indicios del actual proceso de segmentación tal como se nos ha presentado empíricamente, resultan esclarecedores algunos planteamientos realizados a principio de los años 80 acerca del sentido de estos procesos de segmentación.

«La segmentación y la desarticulación suelen ser perfectamente funcionales a la conservación del monopolio de la educación en grupos sociales minoritarios o a una forma menos aparente de monopolio de conocimientos, habilidades y pautas sociales relevantes para la participación económica, social y política. Esta forma menos aparente consiste en permitir el acceso a años formales de instrucción, pero reservando el acceso a conocimientos, habilidades y pautas sociales decisivos para participar en mejores condiciones a ciertos segmentos y niveles del sistema educativo. Son precisamente los segmentos y la desarticulación las características de la estructura de prestación y de gobierno del sistema educativo, que operan para generar o consolidar esta forma menos aparente de educación no democrática.

La funcionalidad de la segmentación y desarticulación se logra a través de la operación de los mecanismos del mercado (...). La segmentación y la desarticulación del sistema educativo se combina además con la acción de las políticas neoliberales que el Estado argentino desarrolló por lo menos a lo largo de los últimos quince años, con la sola excepción de los años 1973 y 1974 (...). El Estado se transformó así en subsidiario de diversos órdenes de actividad. En particular, se subsidiarizó cada vez más de la prestación educativa, que se delegó a manos de particulares» (Braslavsky, C 1985).

Estas argumentaciones planteadas como parte de una investigación que se lleva a cabo hace casi quince años atrás, resultan pertinentes para caracterizar un proceso que, actualmente, se ha acrecentado. Distintas prácticas cotidianas manifiestan la paradoja de una explosión discursiva acerca de la «diversidad» y la conformación de escuelas cada vez más «homogeneizadas» socioculturalmente. Es decir, la consolidación del proceso de segmentación escolar que lleva a la selección de escuelas según las condiciones socioeconómicas. Escuelas que organizan sus aprendizajes, sus criterios de evaluación y promoción según sea «para cada cual». Por ejemplo, no hay criterios comunes para pasar de un año a otro. Algunas escuelas son «más exigentes», otras «discriminan». En su conjunto una lógica que desplaza la desigualdad social segmentándola en *desigualdad escolar*.

SÍNTESIS DE UNA APROXIMACIÓN

El objetivo de este trabajo ha sido discutir las problemáticas vinculadas a la *contextualización* de un conjunto de procesos socioeducativos y sociourbanos en los que venimos trabajando desde una línea de investigación de la *cotidaneidad sociocultural*. A tal fin, me ha interesado explicitar el enfoque teórico metodológico focalizando no sólo en la misma noción de «contexto» sino, fundamentalmente, en el tratamiento de las *continuidades* del *contexto estructural hegemónico* que, a modo de una lógica profunda, penetra las prácticas y relaciones cotidianas. Una lógica caracterizada por *procesos de fragmentación* los que se expresan de un modo específico según los distintos *niveles o escalas contextuales* que diferenciamos. La intención ha sido aproximarnos a la *fragmentación de la escuela pública* como *contexto cotidiano* en el que se desenvuelven una heterogeneidad de otros procesos.

Sin embargo, es preciso que señalemos algunos límites. En principio, acerca del mismo foco de interés centrado en la construcción de esa lógica contextual profunda. De hecho, la construcción de nexos relacionales que pudieran mostrar con mayor claridad *continuidades* de una lógica de fragmentación, no ha sido trabajada en este artículo.

Además, como ya dijimos, al focalizar sólo en los procesos que marcan una tendencia hegemónica, el análisis se reduce. Carece de la dialéctica que implica dar cuenta de otros procesos diferenciados cuyas dinámicas y contenidos, aún cuando no es posible otorgarla a priori, podrían indicar el gérmenes de «otras» transformaciones en las prácticas y relaciones socioculturales. Visibilizarlas no sólo son de importancia «académica» sino, también, pueden serlo para la orientación de acciones tendientes a la neutralización de aquella lógica deshumanizada y desestructurante de la escuela pública.



NOTAS

¹ En este artículo se retoman ideas desarrolladas con más amplitud en Achilli, A 1999 «Escuela, Ciudad y Diversidad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural», en VVAA (en prensa) *Escuela y Ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Centro de Estudios en Contextos Urbanos (CeaCu). Universidad Nacional de Rosario.

² Se trata de procesos escolares en su relación con procesos sociourbanos inscriptos en contextos de pobreza estructural y diversidad socioétnica de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina. Deriva de una línea de investigación que desarrollamos en el Consejo de Investigaciones. Universidad nacional de Rosario, de la que, a su vez, depende el Programa “*Escuela y ciudad: Un Programa Interdisciplinario de Estudios Urbanos*”. Secyt.UNR, cuyo equipo de investigación está integrado por Edith Cámpora, Mariana Nemcovsky, Leandro Giampani, Silvana Sánchez, Juan Shapito y Elena Achilli (Directora). Desde 1998 realiza una pasantía en dicho programa el estudiante de Antropología Gustavo Ricordi.

³ En ese sentido, aquí retomamos algunos de los presupuestos para un *modelo de análisis* trabajados en: Achilli, 1996b “Escuela, pobreza urbana y ‘multiculturalismo’ (Esbozo de una propuesta de análisis relacional)”, en Calvo, B, Delgado, G y Rueda, M (coords.) *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias en Investigación cualitativa*. The University of New México/Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México. La noción de *hegemonía* con la que trabajamos es tributaria del pensamiento de Raymon Williams.

⁴ Para la noción de *nivel* nos ha resultado un importante aporte las consideraciones de Rolando García: «Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos» en Left, E 1986 *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. Siglo XXI. México. Aquí la usamos con el mismo sentido que «escala». Especialmente, para marcar la «magnitud» de los *contextos* que diferenciamos: desde los más generales y extensivos hasta aquellos que implican la copresencia fenoménica de las interacciones sociales. Sin embargo, no entendemos que a «mayor» escala corresponde «mayor» nivel de abstracción de los conocimientos, como suele considerarse en algunas sociologías de lo «micro» y lo «macro». Los «nivelés» de abstracción del conocimiento también pueden alcanzarse en los análisis estructurales de las relaciones cotidianas, tal como veremos más adelante.

⁵ Hemos trabajado estos contextos con una mayor amplitud en Achilli 1999 op. cit. Aquí sólo mencionaremos, sintéticamente, algunos aspectos considerados.

⁶ Nos referimos a la *continuidad* de una *lógica hegemónica* que produce *fragmentaciones socioculturales* expresadas con determinadas particularidades según los niveles o escalas contextuales de las que, aquí, sólo hemos mencionado. A nivel del *contexto de la cotidianeidad escolar*, nos reduciremos a señalar algunos aspectos de esa *lógica de fragmentación hegemónica* que adquieren, a nuestro entender, mayor visibilidad en dicha escala.

⁷ Aún cuando nos basamos en el material empírico derivado de distintas instancias de trabajo de campo de los últimos años, tomaremos, especialmente, la documentación que registramos conjuntamente con Leandro Giampani como parte del trabajo desarrollado con el Grupo T.E.M.A. en la Asociación del Magisterio de Santa Fe (Delegación Rosario) durante el año 1997.

⁸ Metodológicamente usamos la noción de «núcleo clave» para considerar varias cuestiones. En primer lugar, se constituye en un *constructo analítico* semejante a lo que Erikson, F 1989 caracteriza como «vínculos claves» en el sentido que «une como si fuera un cordel distintos tipos de datos». Es decir, supone la *construcción de nexos* entre información dispersa y fragmentaria en torno a determinada situación sociocultural *clave* que, como tal, implica la condensación de otras. En segundo lugar, desde nuestra perspectiva, esos *núcleos claves* son jerarquizados en el análisis tanto por razones teóricas -permite imbricar construcciones simbólicas con las condiciones y límites sociohistóricos de los procesos analizados- como por el hecho de representar, a su vez, «núcleos problemáticos» -contradicciones u obturadores implícitos y/o explícitos- sobre los que se considera relevante ejercer un proceso de crítica analítica. Por ello, la identificación de «núcleos claves» no sólo puede aportar a la caracterización conceptual de determinados procesos sino, también, otorgar *visibilidad* a campos problemáticos que orienten acciones transformadoras (Achilli, E 1996)

⁹ Habría que agregar que en muchas escuelas también se han elaborado «proyectos» que brindan alguna formación «extra» a la que los alumnos pueden acceder «voluntariamente» según quieran y puedan subvencionarla.

¹⁰ Un ejemplo de estas «ficcionalidades» burocráticas fue el conflicto generado en 1997 alrededor de la introducción de una nueva libreta de calificaciones que impulsó el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia

de Santa Fe. Amén de las concepciones de evaluación de los procesos de aprendizajes contenidos, «obligaba» a evaluar áreas de conocimiento que, en varias escuelas, no se desarrollaban por falta de cargos docentes. Ello generó un proceso conflictivo -realmente paradójal- entre el Ministerio provincial y un conjunto de docentes que se negaban a «mentir».

¹¹ Dentro de este imaginario de posible “desaparición” que producen las condiciones de competitividad nos ha resultado paradigmático el relato de una docente: “Siento un temor semejante al de la época del proceso militar. La diferencia es que en ese entonces tenía miedo a desaparecer físicamente, hoy a desaparecer del sistema educativo. Además, antes sabía de dónde venía el peligro. Ahora, el peligro puede estar en cualquier parte, incluso entre los que me rodean” (Reg. Inf/96).

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E 1996 *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*. Homo Sapiens Ediciones y Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
- 1996b «Escuela, pobreza urbana y multiculturalismo (Esbozo de una propuesta de análisis relacional)». En Calvo, B, Delgado, G y Rueda, M (coords.) *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias en Investigación Cualitativa*. The University of New México. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México.
- Aguirre, R et al 1989 *Conversaciones sobre la ciudad del Tercer Mundo*. Grupo Editor Latinoamericano. Instituto Internacional de medio Ambiente y Desarrollo -IIED- América Latina. Bs. As.
- Bourdieu, P 1998 *La esencia del neoliberalismo*. En *Le Monde diplomatique*. Año III Nº 29. marzo/abril. Edición española.
- Braslavsky, C 1985 *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO - Grupo Editor Latinoamericano. Bs. A.
- Castel, R. 1997 «Centralidad de la cuestión social». En *Archipiélago. Cuaderno de crítica de la Cultura*. Nº 29. Editorial Archipiélago. Barcelona.
- García Delgado, D 1994 *Estado y Sociedad*. FLACSO. Tesis Grupo Editorial Norma. Bs. As.
- García, R. 1986 «Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos». En Left, E 1986 *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. Ediciones Siglo XXI. México.
- Robin, S. y Crucella, C 1996 *La dimensión de la pobreza en los Aglomerados Urbanos del Interior del país. El caso del gran Rosario durante el segundo semestre de 1992*. Serie Estudios Especiales Nº 1. Servicio Municipal de Empleo. Municipalidad de Rosario.
- Rockwell, E 1987 *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Departamento de Investigaciones educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México.
-

1996 *Recuperando la historia en el estudio de la escuela: de la larga duración a la construcción cotidiana*. Conferencia II Congreso de Investigación sociocultural: Vygotsky-Piaget. Ginebra.

Shapiro, J 1998 "Situación del mercado de trabajo en el Aglomerado Gran Rosario. Análisis comparativo de algunos resultados de la EPH; onda octubre años 1996/1997". Seminario «La Política de Integración, el Mercosur y los roles que se asignan al gran Rosario». Centro de estudios Sociales y Políticos. *Revista Cuadernos del Gran Rosario*. Rosario.

Williams, R. 1980 *Marxismo y Literatura*. Península. Barcelona.