

Emilio Tenti Fanfani (2007): *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación.* Buenos aires: Siglo XXI.

Agosto de 2007. En un patio de un ex-colegio nacional que aún conserva su nombre, nos encontramos con placas de bronce. Algunas fueron donadas por ex-alumnos "ilustres", que hoy pasan los 70 años de edad, en ocasión de un aniversario de la institución. Ellas son un gesto de agradecimiento a ese colegio que les permitió acceder a la universidad, a calificados puestos laborales y los convirtió en "hombres de bien". Otras placas fueron colocadas por quienes eran alumnos de ese colegio en los años 80, como recordatorio de los ex-alumnos desaparecidos en la última dictadura militar, adolescentes que no vivieron para terminar ni recordar su colegio.

Propongo un ejercicio. Imaginemos ese patio y los ex-alumnos de mayor edad, pero cuando eran jóvenes y vestían su traje de bachilleres. Pensemos qué nos hubieran respondido a algunas preguntas: ¿por qué viene al colegio?, ¿qué va a hacer después?, ¿qué estudió hoy en la clase de música? Hagamos el listado.

Hoy, 54 años después, en el mismo patio de la misma escuela, van y vienen chicos que llegan tarde al horario nocturno. Sin mayores formalidades, entran al aula. Vienen de trabajar en venta ambulante, en servicio doméstico, en talleres textiles clandestinos, o de estar con sus amigos. Tienen entre 15 y 22 años, y la mayoría son los primeros en su familia que van al colegio secundario. Durante el primer recreo reciben un sándwich, un alfajor, una manzana. A continuación, la clase de cultura musical. Reza el "libro de temas" que la clase de esa tercera hora es sobre música en la Edad Media: el canto gregoriano. Si les preguntamos a estos alumnos por qué están allí, responderán que terminar el colegio les permitirá ganar un poco más en el trabajo, o aspirar a uno mejor. Otros contestarán que lo hacen para "seguir estudiando una carrera corta", y poquitos, viéndolo muy lejano, piensan en la universidad como meta. Sus profesores sostienen que ingresar a la universidad es casi imposible, a menos que los alumnos hagan un esfuerzo heroico. Esta escena, que es absolutamente real, refleja muchas cosas, del pasado y del presente. ¿Cómo comprender-

la? ¿Qué problemas pone de manifiesto? En primer término, lo más visible son empleos precarios, pobreza, instituciones de "otro tiempo", prácticamente el mismo currículum de hace 54 años, retraso escolar, y una primera generación que accede al colegio secundario.

Esta escena, entre muchas posibles que se repiten todos los días en las escuelas de nuestro país, muestra la paradoja y la fuente de muchos de los interrogantes de *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Esta paradoja es el aumento de la escolarización junto al aumento de la pobreza. Pobreza que no sólo es cuantificable sino que ha implicado, además de mucho sufrimiento para la población, cambios en las relaciones sociales, en las identidades y en los "modos de hacer las cosas" en las escuelas.

Este libro, que reúne un conjunto de ensayos producidos por Emilio Tenti Fanfani entre 1994 y 2005, reflexiona sobre los problemas, contradicciones, desafíos y caminos de superación de la educación actual. Su principal fortaleza no es la "novedad" de los temas específicamente educativos que trata, dado que ellos ya están en la "agenda" hace tiempo. Lo que justifica considerarlo un genuino aporte está en su *mirada sólida construida con rigor teórico*. Ella hace posible una *problematización* de la realidad educativa para su análisis, por un lado, y para pensar modos de intervención superadores, coherentes con dicho análisis, por el otro. Esta mirada, sin dejar de ser contemporánea, no es presa de modas teóricas. Encontramos en cambio, el resultado de una reflexión sobre la educación, construida y desarrollada a lo largo de una trayectoria en el campo de la sociología de la educación. Junto con ello, hallamos un enfoque tan alejado de posturas maniqueas "críticas", que ven la destrucción neoliberal de la educación pública en toda propuesta y en todas partes, como de aquellas que, con una increíble ingenuidad, olvidan que los problemas de la educación no son sólo técnicos y bienintencionados, sino que la educación es parte del campo social. Un campo histórico y conflictivo para diferentes grupos con intereses económicos y culturales desiguales, donde algunos ganan y otros pierden. Y en este campo, la política educativa –en el sentido fuerte del término– difícilmente pueda posicionarse en ese campo social de modo neutral.

En la clave interpretativa que propone Tenti Fanfani pueden identificarse dos hilos conductores que logran un análisis complejo y coherente.

El primero está marcado por la contemporaneidad: la cuestión social en el nuevo capitalismo. El primer capítulo histórico y contextual dista de ser una formalidad académica, enunciada y luego olvidada por los tópicos "de la actualidad". Por el contrario, reaparece permanentemente porque tiene un lugar de causalidad(es) estructural(es). Así, las transformaciones del capitalismo clásico y sus elementos fundamentales (la sociedad salarial y el estado de bienestar), sus concomitantes transformaciones en el Estado y sus consecuencias en la vida de la población, serán las claves de lectura de los problemas educativos que atraviesan el conjunto de escritos. El aporte de los ensayos estará en este punto: qué interpretaciones y qué intervenciones son racionales y adecuadas, en este tiempo, más allá de las buenas intenciones humanistas.

El segundo "hilo", obviamente vinculado al anterior, es el de la sociología. Siendo un conjunto de ensayos escritos en diferentes momentos, es posible reconstruir una perspectiva sistemática. Se trata de una mirada sociológica contemporánea que retoma los aportes de autores como Norbert Elías, Pierre Bourdieu y Anthony Giddens, entre otros, cuyo rasgo común (y su carácter contemporáneo) consiste en el intento de superar la tensión entre estructura y acción, entre la historia y la capacidad transformadora y volitiva de los sujetos. Si bien esta es una discusión clásica, que a menudo creemos superada, sería un error desestimarla justamente porque siempre reaparece a la hora de analizar, investigar o intervenir en los problemas concretos que la realidad social y educativa nos presenta. A veces, cuando este *problema teórico* es olvidado, se expresa en la enunciación, algo exagerada, de los radicales cambios de época o en las ilusiones -igual de exageradas- en la voluntad de los sujetos. En contraposición a esto, este libro toma muy en serio este problema teórico. Desde esta posición, difícilmente podríamos pensar los problemas "del aula", "del alumno", "de la profesión docente" o del "papel del intelectual" en la cuestión educativa sin una comprensión de las estructuras históricamente construidas que condicionan, configuran y dan sentido a las prácticas, y sin cuya comprensión es imposible pensar "problemas", "novedades" y "soluciones" (véase capítulo 9, "Hacia una ciencia social histórica").

Un recorrido sobre los temas y apuestas de *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*.

Temáticamente, el libro está dividido en dos partes. En la primera (capítulos 1 a 6), se tratan problemas de la educación básica. La segunda parte (capítulos 7 a 11) está dedicada a un tema fundamental y quizás áspero para la "agenda": la vinculación entre el conocimiento sobre la educación y la transformación de la educación. Haremos un recorrido sobre lo que a nuestro entender, son las apuestas más fuertes de ambas secciones.

El capítulo 4 ("La desigualdad como producción social. Modelos analíticos de la interacción profesor-alumno") analiza el problema de la interacción social escolar, y sus "efectos". Se trata de un problema que típicamente y con razón, consideramos microsociológico, pero que aquí está ligado al problema -estructural- de la producción de la desigualdad.

Muchas de las tipificaciones que utilizamos en la interacción (y que la hacen posible) reproducen las desigualdades del campo social. Obviamente, estas operan con y por desconocimiento. ¿Cuáles son, en el ámbito educativo, estas representaciones-tipificaciones que operan cotidianamente produciendo desigualdades? Las más frecuentes -que no sólo están "en el aula" sino en numerosos programas y proyectos educativos- son la creencia en el don o el talento individual, la creencia en capacidades "subjetivas" como la "motivación por el conocimiento" y el "esfuerzo". En este punto, el autor muestra cómo estas creencias y representaciones no están distribuidas uniformemente en el campo social, sino que están condicionadas por el origen de clase y por los significados culturales que las prácticas tienen para cada grupo. Para comprender este fenómeno en toda su complejidad, basta remitirse a la amplia literatura en sociología de la cultura y cultura popular. Constatado esto, lejos de llegar a conclusiones deterministas, no es necesario apelar al voluntarismo acrítico para concebir el cambio. De la mano de Anthony Giddens, es la categoría de "reflexividad", como propiedad intrínseca del agente, la que nos permite pensar la transformación. Sobre la base de esto, la propuesta de Tenti Fanfani es la ejercitación de la cualidad reflexiva de la acción. Concretamente, en el campo educativo, esto puede institucionalizarse mediante espacios de reflexión colectiva que puedan dar lugar a la crítica sobre ideas y acciones establecidas. Ella debe ir acompañada de investigaciones

sobre las categorías de percepción de los actores escolares, las reglas y recursos presentes en la acción, para poder entender no sólo "lo que hacen" y "lo que piensan" sino "por qué lo hacen".

El análisis y las propuestas de política educativa para la educación básica son coherentes en su perspectiva. Comentaremos brevemente dos de ellas. En primer lugar, Tenti Fanfani enfatiza la necesidad de una pedagogía racional. En un contexto de fragmentación social, difícilmente un sistema de educación homogénea pueda ser exitoso. Se plantea la necesidad de autonomía institucional basada sobre la confianza del saber práctico de los actores escolares. Ello facilitaría la creación de una oferta pedagógica adecuada a los estudiantes, que tienen necesidades educativas cada vez más diversas, y así distribuir el conocimiento de una manera más justa. Pero esta propuesta no es sinónimo de una confianza ingenua en las iniciativas individuales de dichos actores, bajo una lógica de mercado. Por el contrario, para el autor, la pedagogía racional requiere capacidad de las instituciones en el marco de una política deliberada y cuantiosos recursos económicos y pedagógicos que el propio Estado tiene que garantizar y orientar de modo estratégico. Se está pensando en un Estado con fuerte presencia, que construya al colectivo de manera integral bajo el horizonte de la igualdad como resultado de una estrategia racional. En consecuencia, la política educativa no puede estar aislada de la política económica y social, en el marco de un plan estratégico de desarrollo integral, nacional, con democracia social y política, idea a la que no hay que "temerle" y que sin duda hay que recuperar, no sin críticas a modelos pasados (véase capítulo 5, "Exclusión social con escolarización masiva").

Como hemos mencionado, el conjunto de capítulos de la segunda parte se involucra con los complejos y múltiples problemas referidos a la producción y a la circulación de conocimiento (campo científico) y a su vínculo e "impacto" tanto en la política educativa (y sus urgencias) como en la práctica pedagógica escolar (y sus avatares cotidianos). La discusión no es solamente educativa sino epistemológica. Es innegable que la misma está atravesada por una preocupación autobiográfica: el papel del intelectual que investiga y piensa la educación, su compromiso con el campo académico y con la realidad sobre la que investiga. En particular los capítulos 7 y 8 realizan un análisis profundo y complejo

principalmente a partir de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu. Para ello se retoma una reflexión básica pero ineludible sobre el conocimiento científico, sus distintos modos de producción y aplicación sobre la realidad. Sobre la base de ello, y de una caracterización del campo científico, se comparan las lógicas de diversos subcampos disciplinares (medicina, ingeniería, nuevas tecnologías) para leer desde allí el campo del conocimiento educativo, sus potencialidades y límites.

La polémica llega a su punto más alto de la mano de un problema interpelador: el papel del investigador académico/intelectual frente a las demandas de la realidad y a su propio campo. A la figura "clásica" del intelectual, el autor contrapone la figura "postmoderna" del "analista simbólico". Esta figura representaría un cambio de vínculo entre teoría/práctica. El papel del analista simbólico es el de integrar conocimiento, información y responsabilidad de decisión, aportando soluciones y superando las barreras entre el intelectual y el tomador de decisiones. Tenti Fanfani discrepa con esta figura y ve en ella una suerte de trampa. Los "problemas acuciantes de la realidad" no suelen ser definidos desde la lógica del conocimiento científico, sino desde un campo externo: los organismos estatales, internacionales, medios de comunicación u otras agencias. Estos operan con otras lógicas y otros capitales en juego (el capital económico y/o el poder político), y no con el conocimiento válido. La reivindicación de la autonomía intelectual no se hace desde un conservadurismo decimonónico sino desde una postura altamente crítica y actual del propio campo. Justamente, las críticas más agudas refieren centralmente al escaso diálogo e impacto que existe entre la investigación educativa y la práctica educativa, tanto en la política como en el "aula". Hay dos razones principales para ello. En primer lugar, la ausencia de lenguajes en común entre distintos niveles -política educativa, intelectuales, docentes-, sus intrincados encuentros y frecuentes desencuentros. En segundo lugar, la cantidad de problemas que permanecen sin ser investigados, lo cual implica ausencia de conocimiento para intervenir eficazmente.

En función de ello, para el autor, el campo intelectual educativo se merece una autocrítica, que tiene que realizarse dentro del propio campo ya que uno de los puntos de debate es la calidad del conocimiento que se produce. Ésta debe ser dirimida entre científicos. Lo

que está en juego es el conocimiento válido, que se define a partir de la calidad de la reflexión teórica y de los hallazgos empíricos, y no de su utilidad inmediata. Esto no significa un divorcio de los problemas acuciantes de la realidad educativa. Por el contrario. Siguiendo una mirada weberiana sobre el tema, las decisiones de política deben estar basadas sobre el conocimiento científico como medio para alcanzar eficazmente objetivos políticos de carácter democrático. En ese lugar están el papel y el compromiso del intelectual: su autonomía es la garantía de la calidad del conocimiento y es el principal capital que puede aportar a la justicia social. Sin embargo, el problema tiene una mayor complejidad porque los campos son autónomos. Es imprescindible que existan mediaciones, puentes de diálogo entre las instancias de las decisiones políticas y el campo científico. Con ese objetivo en mente, el autor propone, por un lado, una política científica integral; y por otro, la figura del "gestor del saber", que en las instituciones que producen conocimiento y en aquellas que lo requieren, podría colaborar para mejorar la producción científica y su vínculo con las demandas de conocimiento que tiene la sociedad.

A modo de síntesis. Este libro nos hace pensar la educación actual, y a la vez nos invita a visitar la teoría sociológica. Nos obliga a situarnos en la historia, en un campo donde la permanente novedad y la necesidad de grandes cambios parecieran dominar la escena. Quienes enseñan en la educación básica, quienes piensan en la academia, quienes desarrollan políticas educativas, sin duda se sentirán interpelados. Escrito en un lenguaje claro, admite múltiples modos de lectura y lectores. Es un libro que plantea sólidas discusiones, pero que también las deja abiertas, porque no todo lo que es posible discutir ni todos los caminos de discusión están allí. Justamente por ello, quizás sin proponérselo, también nos invita a ejercitar nuestra reflexividad.

Marina Larrondo