

***La escuela bajo sospecha* de Emilio
Tenti Fanfani. Una lectura
sociológica frente a la crisis de la
escuela**

Nora Gluz e Inés Rodríguez Moyano



LA ESCUELA BAJO SOSPECHA DE EMILIO TENTI FANFANI. UNA LECTURA SOCIOLOGICA FRENTE A LA CRISIS DE LA ESCUELA

Nora Gluz e Inés Rodríguez Moyano ¹

Si, como dice Bourdieu (1999) “romper con la apariencia de unanimidad que constituye lo esencial de la fuerza simbólica del discurso dominante” (p.9) es una condición imprescindible para intervenir sobre los mecanismos de reproducción de las desigualdades, el texto de Emilio Tenti Fanfani *La escuela bajo sospecha* (2021) emprende este arduo camino al desandar las condiciones sociales de emergencia de los discursos imperantes que, desde hace tiempo, auguran la crisis de la escuela. La profundidad de las discusiones que recorren el libro desafía ampliamente los sentidos que podrían desprenderse del título – tal vez no del todo acertado– ya que, sólo adentrándonos en su contenido es posible captar que no es el autor quien sitúa a la institución en el banquillo de los acusados sino que, a partir del análisis riguroso y crítico de las relaciones de fuerza social que pesan sobre los sistemas escolares de educación básica, altera la afirmación y la convierte en interrogación

Distintas reseñas de esta obra se han escrito desde su puesta en circulación. En este caso, pretendemos rescatar uno de sus aportes centrales para pensar la escuela para todas y todos: el conocimiento poderoso como “madre” de todas las batallas, objeto de disputa en todos los diagnósticos que por acción u omisión participan en la configuración de las intervenciones necesarias para garantizar el goce del derecho a la educación de los grupos más desaventajados. En este marco, nos sumamos a la invitación del texto a pensar desde el campo académico y político las condiciones para garantizar la igualdad como parte de la utopía que la escolarización universal introdujo como horizonte.

Es indudable que la obra da cuenta de la extensa, coherente y prolífica trayectoria intelectual de Emilio Tenti Fanfani, quien ya en los albores del siglo XXI se preguntaba por los modos de construcción de la hegemonía y demostraba que si bien la escuela transitaba por una pérdida del monopolio de la transmisión y divulgación cultural, continuaba portando un lugar central en el despliegue de lo que Bourdieu y Passeron denominaron una pedagogía racional necesaria para democratizar ciertos bienes simbólicos (Tenti, 2003). Siguiendo esta línea francesa que sitúa el ejercicio de la violencia simbólica como condición de perpetuación de las relaciones de poder establecidas, el autor presenta una mirada aguda sobre el valor del conocimiento en las sociedades actuales eludiendo tanto las perspectivas que banalizan el conocimiento escolar por su identificación lineal con la cultura de clase, como aquellas otras que conciben la cultura escolar como expresión de un saber científico abstraído de las relaciones de fuerza.

La apuesta sociológica del autor a recomponer la totalidad de las relaciones de fuerza en las que se inscribe la tan mentada crisis de la escuela lo exime de hurgar en aquello que se ha convertido en una

¹ Universidad de Buenos Aires, docentes e investigadoras, Titular y Adjunta, Cátedra Sociología de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales.



actitud recurrente: atacar a la escuela o defenderla como si ello bastara para definir una posición de derecha o progresista en el campo académico. Entre los múltiples debates que el autor presenta a lo largo de los diez capítulos, resulta de interés destacar la impugnación a los postulados sobre los que se asienta la doxa neoliberal mediante un análisis que incorpora la dimensión sociohistórica de las relaciones de fuerza que estructuran y jerarquizan las posiciones en el campo escolar distanciándose de las lecturas mecanicistas o nostálgicas. Propone en esta línea, comprender los intereses que subyacen a la crítica hacia la escuela pública sustentada en sus bajos resultados en las evaluaciones de desempeño estandarizadas como fundamento espurio para legitimar las reformas orientadas por la lógica del mercado en la prestación del servicio educativo.

Lejos de avalar las explicaciones fundadas en una suerte de “deficiencia” intrínseca de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, propone atender a un conjunto de dinámicas complejas que acompañaron el proceso de masificación escolar. Entre ellas, destaca las condiciones políticas y económicas en que se implementó la reforma educativa de los años 90, que dejó un sistema fragmentado y más desigual para recibir a los nuevos públicos escolares, y el modo en que los sectores más acomodados fueron creando de forma más o menos consciente, espacios propios de consagración de sus posiciones que colaboraron en la degradación de la oferta pública que otrora les permitió monopolizar los beneficios.

El libro aporta una serie de categorías que contribuyen a racionalizar el debate sobre la crisis de la escuela y a pensar en los desafíos actuales para volverla más igualitaria. Al echar luz sobre aquello que permanece opaco a la conciencia, fortalece las condiciones para ampliar los límites de lo posible y participar de la lucha por una escuela para todos, proyecto por definición inherentemente inacabado, coyuntural e irrenunciable. Reponer la historicidad de los fenómenos sociales como “único modo de superar el monopolio del presente” es el arma que la sociología porta en esta batalla, o como ya decía Bourdieu en un texto traducido por el propio autor, para enfrentar el peso en que “lo muerto se apodera de lo vivo” (Bourdieu, 1980) a través de las categorías incorporadas de la percepción por los marcos cognitivos impuestos.

¿Qué es lo que está en disputa en la crítica a la escuela?

Hablar de la crisis de la escuela es hoy un lugar común, y la actitud sociológica de Tenti plantea la puesta en duda de las lecturas simplificadoras sobre este diagnóstico. Hace décadas las derechas neoliberales tienen un rol protagónico en la elaboración del mismo que, a modo de acusación, vinculan linealmente la crisis a la escuela pública, a la que cuestionan el carácter “vetusto” de su organización y la consecuente ausencia de incentivos para estimular la capacidad emprendedora del profesorado. El autor, contrariamente, desmenuza las dinámicas que generan la actual crisis para oponerse a estas críticas sesgadas.

Cabe destacar que la preocupación por las dificultades de la escuela para inculcar los conocimientos prescriptos en el currículum a quienes fueron escolarizados en último lugar ya se encontraba presente en aquello que desde el campo de la sociología crítica se ha dado en llamar como mera democratización



cuantitativa como modo de distinguir el acceso a la escuela de la democratización efectiva de los bienes escolares que daría lugar a lo que nominaron como democratización cualitativa (Rocheaux, 2001; Baudelot y Leclercq, 2008). Las reflexiones que acompañan el recorrido del texto permiten abordar de forma más compleja los procesos de extensión de la obligatoriedad escolar que los Estados nacionales vienen impulsando desde hace más de tres décadas en la región, comprendiendo que los mismos no están exentos de contradicciones y controversias. Si bien el ingreso de sectores históricamente excluidos del acceso al nivel secundario como nuevo eslabón de la escolarización podría leerse como una reducción de las brechas de desigualdad, el texto muestra la importancia de atender al modo en que este fenómeno promueve, a su vez, la intensificación de las estrategias de distinción de quienes se beneficiaban del orden precedente. Este movimiento induce a la reconfiguración de las desigualdades entre las categorías sociales, que en sociedades tan desiguales como las nuestras agravan la fragmentación social y escolar. En torno a esta dinámica competitiva inherente al juego de lo social, la obra analiza una serie de tensiones que caracterizan hoy el campo escolar: entre la ampliación de la escolaridad y la proliferación de títulos y certificados que no siempre se acompañan del desarrollo efectivo de conocimientos en sus poseedores; entre las demandas crecientes al sistema escolar y la capacidad para satisfacerlas, entre el programa escolar y los aprendizajes extraescolares, y entre el conocimiento y la cultura como derecho o como mercancía.

El concepto de conocimiento “poderoso” que propone el autor resulta una herramienta fértil para comprender los mecanismos que subyacen a estas tensiones y el “por qué la igualdad educativa es una meta tan necesaria pero extremadamente difícil de alcanzar” (Tenti Fanfani, 2021, p. 32) en una región tan desigual como América Latina. Se trata de ciertos conocimientos que en contextos específicos se constituyen como “estructuralmente válidos” o “poderosos” por su capacidad para “producir conocimiento como para imponerlo como válido y legítimo”. En las sociedades actuales, éstos refieren a su entender a dos campos del saber que considera fundamentales: el desarrollo de las competencias expresivas y el razonamiento lógico y el cálculo. Estos son los saberes requeridos para que lxs estudiantes puedan hacer efectivos los tres grandes fines que tradicionalmente se le asignan a la escuela, a saber: “la expansión de la capacidad de pensar y reflexionar en forma autónoma; el desarrollo de las facultades creativas y productivas que nos permiten participar en distintos ámbitos de la vida social, y la formación de la ciudadanía activa en la democracia participativa” (Tenti Fanfani, 2021, p. 41).

Sin embargo, el conocimiento poderoso como herramienta para la comprensión del mundo no se democratiza tan fácilmente como el acceso a la escuela, de allí que a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo los sectores más acomodados han diseñado distintas estrategias para su acaparamiento, desde la generación de barreras para el acceso a niveles educativos superiores hasta la diferenciación institucional. Este fenómeno no sería una novedad. Lo que sí lo es, es la masificación del acceso en un contexto de exclusión social que dificulta sostener el valor de las titulaciones. Bajo estas condiciones, el descrédito se apoderó de esta institución y las derechas construyeron como respuesta – entre otras– la mercantilización, concibiendo la libre competencia como dinámica inherentemente



proveedora de la mejora educativa limitada a los estándares definidos por los requerimientos del mercado. Esto es precisamente lo que se juega en las lecturas tecnocráticas que rápidamente ven en la evaluación y en la mercantilización recursos “salvadores” para superar la crisis de la escuela.

El reconocimiento del carácter relacional de los procesos educativos como defensa contra el esencialismo, le permite tomar distancia de ese modo de plantear las causas de la crisis de la escuela enfocadas en la actualización/desactualización de los contenidos, que, lejos de ser el resultado de algún progreso civilizatorio, es producto del equilibrio parcial de las relaciones de dominación existentes, o sea, del carácter arbitrario de la definición del saber escolar. Dichas lecturas esencialistas ignoran que la cultura es una especie de capital, esto es, “una riqueza que produce riqueza y que por lo tanto contribuye en forma creciente, junto con otras formas de capital (económico, social, político, simbólico) a definir la posición que tienen los individuos en una sociedad” (Tenti Fanfani, 2021, p. 49). Y es precisamente porque el conocimiento es poder, que su definición y apropiación será una conquista y no el resultado de consensos o de “un supuesto “empoderamiento” facilitado por las clases dominantes” (íbid, p. 213). Se trata, pues de una perspectiva que clarifica las batallas necesarias para la democratización del conocimiento frente a la permanente recomposición de las estrategias para su monopolización, habilitando una nueva mirada sobre la cuestión, que, según el autor, es condición para abrir nuevas perspectivas políticas.

Pero la activación de esas perspectivas no deviene del saber académico sino del campo político. De allí su llamado a ampliar la participación de los grupos más desventajados como condición para tensionar las relaciones de fuerza social hacia la democratización del conocimiento en tanto principio básico para la construcción de una escuela más justa. En sus palabras: “una sociedad más justa y digna de ser vivida no es solo el resultado de la democratización del conocimiento sino de otras políticas públicas” (Tenti Fanfani, 2021, p. 39)

La escuela como campo de batalla por el bien común

A pesar de la capacidad de la escuela para producir y reproducir las desigualdades y de sus límites para garantizar el acceso al bienestar la educación pública sigue siendo un campo de batalla que para el autor no debe ser abandonado. Las luchas en el campo escolar cobran sentido porque como institución cuenta con una serie de reglas y recursos centrales pasibles de ser puestos en juego para la definición y transmisión de intereses universales para la construcción del bien común. Pero sin duda nos encontramos frente a una batalla que es ciertamente muy desigual para los diferentes grupos sociales, ya que “los agentes tienen un dominio muy variable de los instrumentos de producción de la representación del mundo social” (Bourdieu, 2007, p. 171). ¿cómo atender entonces a la paradoja que se plantea al pensar el potencial democratizador de una institución como la escuela que por definición existe gracias a su función de imponer los intereses de las clases dominantes como verdades universales?

En primer lugar, descartando la idea de una escuela homogénea en la que cada componente del sistema escolar aporta simplemente a la reproducción de las relaciones de poder como banalizó una lectura lineal



y algo apresurada de la obra de Bourdieu. Por el contrario, Emilio Tenti propone en el escrito que la escuela debe ser concebida como un espacio estructurado de lucha alrededor de ciertos temas donde se enfrentan actores colectivos más o menos cercanos o alejados del interés general y que despliegan determinadas estrategias de alianza o confrontación. En segundo lugar, reconocer al Estado como garante del derecho a la educación sin por ello presuponer que el Estado representa la voluntad general. Tanto sus actos como su aparato institucional expresan las contradicciones inherentes a la necesidad de sostener el orden, de allí su autonomía relativa. Es esta autonomía precisamente la que posibilitará dar lugar a las voces de los grupos subalternos incitando a través de las luchas a actuar en defensa de los más débiles (Thwaites Rey, 2004). Desde allí es que la escuela puede aportar a la subversión del orden establecido al transmitir conocimientos capaces de alentar “el desarrollo de la curiosidad y las preguntas acerca del “qué” y “por qué”.” (Tenti Fanfani 2021, p. 63) que sirvan para cuestionar el mundo en que vivimos y no simplemente a tomarlo como dado.

En este sentido es que el autor sostiene que los sistemas de enseñanza resultan estratégicos tanto para mejorar la distribución y apropiación de los conocimientos “poderosos”, como para producir e inculcar otros criterios performativos de lo social que contribuyan a crear aquello que nombran, y a dar presencia pública a otros modos de vida que tienen en ese conocimiento poderoso los principios de su producción. La apuesta del texto al potencial de la escuela para abonar a la lucha cognitiva a la que aludía Bourdieu y proveer “armas de autodefensa contra la ignorancia que alientan los determinismos, los irracionalismos, las manipulaciones, la malversación de confianza, la dominación y la explotación” (Tenti Fanfani, 2021, p. 212), sin ignorar la importancia de seguir discutiendo la referencia a un “todos” como parte de la utopía constitutiva de los sistemas educativos nacionales. Ello supone reconocer que el derecho a la educación como universal político configuró una unidad que siempre debe ser trabajada. El alerta epistemológico de evitar ser subsumidos en las categorías del poder implica considerar que se trata de una cuestión abierta que, como el propio libro, no construye un final, ni conclusiones, sino que brinda las categorías conceptuales para atender a este proceso inconcluso y dependiente del estado de las relaciones entre clases. La definición entonces tampoco deviene de la perspectiva teórica, sino del estudio de las coyunturas históricas.

Bibliografía:

- Baudelot, C. y Leclercq, F. (dirs) (2008). Los efectos de la educación. Del Estante Editorial.
- Bourdieu, P. (2007). *Una clase objeto. Campo del poder y reproducción social*. Editorial Ferreyra
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (s/d). “Lo muerto se apodera de lo vivo. Las relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada.” Publicado originalmente en francés por la revista Actes de la Recherche en sciences sociales, N° 32/33, avril-juin 1980. Traducción E. Tenti Fanfani.



Rochex, D. (2001). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche, In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 23 (2001) 2, S. 339–356

Tenti Fanfani, E. (2003); La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Revista propuesta educativa* N° 26.

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI

Thwaites Rey, M. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Prometeo

