



LA ESCUELA BAJO SOSPECHA

sociología progresista y crítica
para pensar la educación para todos

emilio tenti fanfani

XXI grupo editorial
siglo veintiuno

siglo xxi editores, méxico

CERRO DEL AGUA 248, ROMERO DE TERREROS, 04310 MÉXICO, DF
www.sigloxxieditores.com.mx

siglo xxi editores, argentina

GUATEMALA 4824, C1425BUP, BUENOS AIRES, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

anthropos

LEPANT 241, 243 08013 BARCELONA, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com

Tenti Fanfani, Emilio

La escuela bajo sospecha / Emilio Tenti Fanfani.- 1ª ed.- Ciudad
Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2021.
240 p.; 23x16 cm.- (Sociología y Política)

ISBN 978-987-801-100-4

1. Sociología de la Educación. 2. Estado y Educación. 3. Política
Educativa. I. Título.

CDD 306.432

© 2021, Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Diseño de cubierta: Pablo Font

ISBN 978-987-801-100-4

Impreso en Elías Porter Talleres Gráficos // Plaza 1202,
Buenos Aires, en el mes de octubre de 2021

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina // Made in Argentina

Índice

Introducción 9

1. Tensiones en el campo de la educación básica 25

Tensión entre masificación de la escolarización
y concentración del conocimiento poderoso 28

La democratización del conocimiento objetivado
(las cosas de la cultura) y la concentración
del conocimiento incorporado en las personas 36

Tensión entre demandas crecientes al sistema escolar
y capacidades para satisfacerlas 38

Tensión entre el programa escolar y los aprendizajes
extraescolares 42

Tensión entre el conocimiento y la cultura como
derecho y como mercancía 43

¿A quién le interesa la educación pública y para todos? 45

2. El conocimiento como capital 49

El capital cultural no es el capital humano 53

El concepto de arbitrariedad cultural revisitado 56

Arbitrariedad cultural y arbitrariedad del programa escolar 58

Efectos perversos de los malentendidos en torno
al concepto de arbitrariedad cultural 62

Aprender la cultura común 63

Oposición entre conocimiento verdadero
y conocimiento útil, práctico e instrumental 65

Cultura familiar y cultura escolar 67

El populismo y la ilusión de la indiferencia entre tipos
de conocimiento 69

3. La educación escolar como asunto de Estado 71

Los dos monopolios del Estado: violencia física
y violencia simbólica 72

El Estado como representante del interés general
o como instrumento de las clases dominantes 74

Luchas en el interior del Estado	78
Los actos de Estado	79
El Estado educador	81
Discusión Estado-mercado y escolarización	82
Estado y educación en el contexto contemporáneo	87
4. Estructura social, capital cultural y estrategias de reproducción social	89
Desigualdades individuales y diferencias "colectivas"	90
Las clases como construcción social	95
Elementos de una teoría enriquecida de las clases sociales	96
Clases aritméticas (objetivas o "en sí") y clases actuantes (o "para sí")	99
Capital cultural y estrategias de reproducción social	102
Complementariedad e intercambiabilidad de las estrategias de reproducción	107
# 5. Desigualdades sociales y desigualdades educativas	111
No todos aspiran a la igualdad	112
Desigualdades percibidas y legitimación de la desigualdad	113
Creencia en un mundo justo	115
Igualdad de oportunidades y meritocracia	117
La subjetividad de los desposeídos	122
Educación y movilidad social ascendente	124
También la escuela produce desigualdades	126
Segregación urbana y escolar	128
La escuela contra la desigualdad social	131
* 6. La escolarización de los excluidos	135
Los últimos incluidos en el sistema escolar	136
"A los chicos de hoy no les interesa nada"	140
7. Particularidades y complejidad del trabajo docente	145
El conocimiento del docente	149
Cómo se aprende el oficio docente	151
Vocación, profesión y trabajo	154
Una categoría social cada vez más diversificada y fragmentada	157
El docente como artista ejecutante y su evaluación	162
Futuros de la condición docente	166

Orden democrático y autoridad docente	171
Dos fuentes de autoridad pedagógica	172
La crisis de la institución escolar	173
Nuevos equilibrios de poder entre las generaciones	174
Restauración no es solución	175
8. Críticas sobre la evaluación de los docentes	177
Evaluar, clasificar, sancionar	179
La docencia: una construcción social	181
Nuevas políticas e identidad social de los docentes	181
Los docentes y la evaluación	183
Antes que la evaluación: reclutamiento y formación de maestros	187
Investigaciones sobre impacto del factor docente y sus principales dimensiones	190
La necesidad de un campo científico-técnico autónomo de la evaluación	192
9. Sentidos y condiciones de la participación en las políticas e instituciones educativas	195
Nivel, campo, peso y esfera de la participación	195
Tres dimensiones de la participación de las familias en la vida de las escuelas	197
Condiciones sociales de la participación colectiva	201
10. La lucha por la escuela igualitaria en la pospandemia	205
Escenarios pospandemia	207
Qué aporte pueden hacer las ciencias sociales	212
Conclusiones (o reiteraciones y apostillas)	215
Bibliografía	231

3. La educación escolar como asunto de Estado

La interacción entre docentes, alumnos y alumnas, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, todo eso que acontece a diario en las aulas, no transcurre en el vacío social. Para entender “lo que hacen” los y las protagonistas del hecho educativo, hay que abordar el marco institucional objetivo en que los actores se desenvuelven y desarrollan sus estrategias. Cuando un docente o un alumno o alumna llegan a la escuela, esta ya está allí, con su infraestructura física, sus recursos, sus reglas, su organización. Las instituciones sociales (la escuela, por ejemplo) hacen a los agentes (docentes y estudiantes). Pero, a la vez, docentes, alumnos y alumnas construyen la escuela. Más allá del ámbito escolar, no se puede entender el mundo social sin tener en cuenta estas dos dimensiones íntimamente relacionadas.

Por eso, para analizar el sistema escolar como institución del Estado hay que poner el foco en la dimensión que se suele denominar “macro” (en oposición esquemática a lo “micro”, es decir, las interacciones cotidianas entre actores sociales). En efecto, el sistema escolar, como configuración social, es decir, como conjunto de elementos articulados, es un invento del Estado capitalista. Por lo tanto, para entender la escuela es preciso pensar el Estado. Y para eso resulta necesario tomar posición en relación con qué se debe entender por Estado capitalista. Esta es una cuestión que tiene una larga historia en el campo de las ciencias sociales. Los modos de entender el Estado, por lo general, se han definido unos en relación con los otros. Por eso, hay que tomar en cuenta las principales oposiciones que han estructurado el campo de esta discusión, para poder después tomar posición.

En ese sentido, hay algunas características fundamentales que comparten todos los Estados modernos. Definirlas fue una preocupación central de los “padres fundadores” de la sociología, cuyos aportes sobre esta cuestión luego integró Pierre Bourdieu.

LOS DOS MONOPOLIOS DEL ESTADO: VIOLENCIA FÍSICA Y VIOLENCIA SIMBÓLICA

El sociólogo alemán Max Weber propuso una definición del Estado que aún conserva todo su valor: “Por Estado –escribió– debe entenderse un *instituto político* de actividad continuada, cuando y en la medida en que su cuadro administrativo mantenga con éxito la pretensión al *monopolio* de la coacción física *legítima* para el mantenimiento del orden vigente” (Weber, 2014: 185). El Estado, entonces, tiene algo que no tiene ninguna otra organización social: el monopolio del ejercicio de la violencia física legítima sobre un conjunto de habitantes de un territorio bien delimitado.

Todos los elementos de esta definición son importantes. El concepto de monopolio de la violencia física legítima es fundamental. Quiere decir que solo los agentes autorizados por el Estado (militares, policías, o sea, el “cuadro administrativo”) pueden amenazar o ejercer efectivamente la violencia física en forma legítima, es decir, socialmente reconocida y basada en creencias compartidas. Cualquier delincuente ejerce la violencia física cuando nos amenaza con un arma, pero lo que hace no es legítimo, es decir, no cuenta con el reconocimiento social y por lo tanto debe ser reprimido por el Estado. Un Estado es tanto más Estado cuanto más monopoliza este recurso social tan estratégico. A su vez, Weber agrega que este monopolio se ejerce sobre un conjunto de individuos que habitan en un territorio delimitado. Es sabido que las fronteras del Estado capitalista están bien definidas y que entre Estados no existe “tierra de nadie”, como sí ocurría con los imperios o formaciones políticas preestatales.

Cabe recordar que el monopolio de la violencia física legítima es una construcción social que llevó tiempo. La mayoría de los Estados nació a través de una lucha en la cual algunos sectores sociales situados en determinados territorios (Buenos Aires, por ejemplo) lograron imponerse por la fuerza a otros (los caudillos provinciales). Los vencedores constituyen a sus ejércitos en fuerzas armadas legítimas y reconocidas.

Siguiendo la lógica de la definición weberiana, Bourdieu enfatiza y prioriza el concepto de legitimidad y afirma que el Estado no solo cuenta con el monopolio de la violencia física, sino también con el de la violencia simbólica, es decir, la capacidad de imponer creencias, sentidos y representaciones del mundo. Para Bourdieu, la violencia simbólica es la condición necesaria de ejercicio de la violencia física legítima, socialmente reconocida y aceptada.

Para imponer su monopolio de la violencia física legítima, el Estado despliega un cuadro administrativo especializado (ejército y policía) a lo

largo y ancho de su territorio. Estas instituciones, junto con los ministerios de hacienda (necesarios para extraer los recursos para financiar los cuadros administrativos del Estado), son los primeros aparatos estatales. Y no es simple coincidencia que en casi todas las etapas fundacionales de los Estados se instituyan sistemas de educación escolar, destinados a ejercer la violencia simbólica que permita legitimar la acción del Estado sobre la sociedad.

Todos los historiadores de la educación escolar coinciden en señalar que la tarea encomendada a la escuela es “construir ciudadanos”, es decir, miembros de una nueva configuración política estatal nacional. En la Argentina, por ejemplo, los habitantes del territorio nacional, miembros de culturas originarias o bien inmigrantes europeos fueron transformados, mediante la inculcación escolar, en argentinos, al compartir un mismo idioma (el castellano) y un conjunto de símbolos patrióticos comunes (una historia y un mapa oficiales, las fechas patrias, los héroes y los villanos, los símbolos como la bandera y la escarapela). La escuela oficial cumplió una tarea estratégica en la construcción de todos los Estados nación modernos.

En la sociología de Bourdieu, los conceptos de “cuadro administrativo” o de “aparato” (utilizados en cierta tradición marxista) son reemplazados por otro más flexible y dinámico: el de “campo” o “espacio social”. El campo escolar incluye tanto la dimensión institucional (leyes, reglamentos, recursos) como a los agentes individuales y colectivos (docentes, funcionarios, alumnos y alumnas, familias) que tienen su historia, inclinaciones, preferencias, despliegan estrategias y movilizan recursos diferentes, interactúan, mantienen relaciones de fuerza históricamente determinadas, están en conflicto o cooperación y establecen alianzas y luchan por la realización de intereses específicos. En el campo escolar, hay actores estatales y no estatales, pero es preciso reconocer que en la mayoría de los países capitalistas el Estado posee una capacidad determinante para regular y financiar (de manera directa o indirecta) el sistema escolar completo. Todos los sistemas escolares imponen determinados significados, y les dan carácter obligatorio, y no otros. Como señalamos en el capítulo 1, la escuela fue primero una obligación y luego, en tiempos contemporáneos, se convirtió también en un derecho, esto es, en una demanda social garantizada que el Estado asume a través de su marco legal.

La concentración del poder entendido como violencia física y la legitimidad de los actos del Estado son el resultado de un proceso con idas y venidas. El Estado no posee ese monopolio de una vez para siem-

pre. Cuando un grupo guerrillero logra desafiar a la fuerza pública para imponer su orden a las personas que habitan dentro de determinado territorio, pone en jaque el monopolio del Estado. Cuando la población deja de creer en ciertas clasificaciones sociales, como las que produce un sistema nacional de estadísticas públicas, está en peligro el monopolio de la violencia simbólica. Cuando un centro de estudios privado impone un dato (por ejemplo, el porcentaje de inflación), contra la información que provee una institución del Estado, está en juego el capital simbólico estatal. En todos los casos, el Estado debe producir y reproducir sin cesar esos monopolios para garantizar la base de su existencia.

A través de sus sistemas de inculcación (entre ellos, la escuela) y mediante rituales, celebraciones y símbolos, el Estado trabaja de manera permanente para ser percibido como la emanación o manifestación de lo social y como representante del interés general. Cuando un presidente o un ministro dicen que representan “los intereses de la nación”, necesitan ser creíbles y, para ello, deben instrumentar los medios para mantener esta “ilusión” en la conciencia de los ciudadanos. Cuando hoy se habla de la crisis de la representación o de la crisis de credibilidad que afectan a la clase política o a las burocracias públicas, debe entenderse que lo que está en discusión es la legitimidad del Estado. Sin legitimidad, los actos públicos (como leyes y decretos) tienen efectos muy limitados. En el caso límite de un Estado que solo conserva el monopolio de la fuerza, pero sin ningún grado de legitimidad, se está en presencia de un Estado dictatorial. Un Estado normal necesita poseer un nivel suficiente de aceptación y legitimidad. “Aún el tirano tiene que dormir”, decía Hobbes. En otras palabras, el tirano, para perdurar, necesita que por lo menos un grupo (la guardia pretoriana, su familia, ciertos grupos de interés) le crean y le reconozcan un derecho a ejercer el poder.

EL ESTADO COMO REPRESENTANTE DEL INTERÉS GENERAL O COMO INSTRUMENTO DE LAS CLASES DOMINANTES

Para hacernos entender, digamos que hay dos grandes visiones o posiciones respecto del Estado. Una lo define como lugar del desinterés o del interés general. La otra lo mira como un instrumento de dominación de clase. La sociedad capitalista es una sociedad de clases, en la que no todos sus elementos constitutivos tienen el mismo poder o capacidad de realizar sus intereses sectoriales. Para algunos, el Estado está allí jus-

tamente para trascender el interés particular. Para otros, siempre es un instrumento de defensa de intereses particulares.

Se ha escrito mucho acerca de esta cuestión. Pero lo más sensato es reconocer que este planteo no tiene una respuesta “teórica”. Para decir si un Estado determinado (o una política determinada, por ejemplo, la educativa) busca el bien común o la satisfacción de intereses de una parte, no hay más respuesta que la que puede proveer un examen detenido de la cuestión en contextos espaciales e históricos específicos. Es posible afirmar que las políticas públicas concretas se sitúan en un continuo que va desde los intereses sectoriales, en un extremo, y el interés general, en el otro, y que definir una política como más próxima a uno u otro polo no es una cuestión que se dirime en el campo teórico, sino en el análisis caso por caso. Todo depende de la estructura de clases de una sociedad, de las relaciones de fuerza que allí imperan, del grado de movilización y la cultura política de la ciudadanía. De cualquier manera, el “relato oficial” de las sociedades democráticas actuales afirma que el Estado está allí para realizar y garantizar el bienestar general, el bien común, la provisión de bienes públicos y otras formulaciones parecidas de cuño universalista. Aunque en verdad quieran defender intereses corporativos o de parte, quienes tienen el poder de definir y ejecutar políticas educativas están de algún modo obligados a decir que están allí y hacen lo que hacen porque eso se corresponde con el interés de la mayoría. Incluso el más sectario de los funcionarios estatales está obligado a declararse como un “soldado del interés general”. En otras palabras, la creencia en el Estado como lugar donde se realiza el bien común está tan arraigada en la conciencia contemporánea que algunos políticos están de alguna manera “obligados a ser hipócritas” ocultando sus verdaderas intenciones. Digamos entonces que el Estado es un lugar ambiguo, ya que puede satisfacer el interés general o intereses particulares, asunto que no es posible zanjar de una vez y para siempre en el plano de la teoría o el concepto, sino en el campo de la investigación teóricamente orientada y basada en evidencias.

Bourdieu propone una primera definición del Estado y dice:

Es el principio de organización del consenso como adhesión al orden social, a ciertos principios fundamentales del orden social [...] es el fundamento no necesariamente de un consenso sino de la existencia misma de los intercambios que conducen a un disenso (Bourdieu, 2012: 16).

Es, en otras palabras, aquella instancia de producción de normas que distinguen lo público y lo privado, lo autorizado y no autorizado, lo oficial y lo particular, lo justo e injusto, lo verdadero y lo falso. Por eso puede afirmarse que provee los fundamentos de un conformismo moral y al mismo tiempo lógico, es decir que ordena los marcos de la experiencia temporal y espacial de los agentes sociales.

Un ejemplo permitirá aclarar la cuestión de las dimensiones del conformismo lógico. El caso que ofrece Bourdieu es el del “calendario oficial”, aquel definido por el Estado. El calendario religioso, cívico, escolar es un marco de referencia temporal que influye en nuestra propia organización del tiempo privado y hace posible que podamos comunicar nuestro tiempo vivido con otras personas que comparten los mismos puntos de referencia. Por eso también puede decirse que el Estado “es el nombre que damos a los principios ocultos, invisibles [...] del orden social” (Bourdieu, 2012: 19). En otras palabras, el Estado no es solo el conjunto de instituciones objetivas, sino también esos principios ocultos, incorporados dentro de cada agente social, en su mentalidad, predisposiciones y valores. Por eso las revoluciones y los regímenes con pretensiones reformistas radicales modifican los calendarios oficiales, instituyen y destituyen feriados, aniversarios, efemérides. Los calendarios parecen obvios, pero se ligan a ciertos intereses y poderes. Lo mismo pasa con la hora oficial, la jornada y la semana laboral y escolar. La sincronización es necesaria para el buen funcionamiento del mundo social. Para eso existen instituciones estatales encargadas de regular colectivamente el tiempo en un territorio determinado.

Como dijimos, el Estado, en términos muy generales, es el principio de organización del consenso en una sociedad. Como adhesión al orden social, el consenso debe ser producido y reproducido mediante múltiples mecanismos.

Esta idea de consenso va más allá de la noción de hegemonía, que sugiere que existen ciertas ideas dominantes y otras dominadas. En el consenso hay un supuesto más fuerte todavía, ya que implica que existen ciertas cosas que compartimos todos, más allá de lo que nos diferencia en el campo político (posiciones de derecha y de izquierda), religioso, territorial, étnico. La mayoría de las veces se trata de un consenso que no resulta de una deliberación y un acuerdo, y que no pasa por la conciencia (como “los principios” y la ideología, por ejemplo). Por esta razón, el consenso se expresa en creencias comunes, inclinaciones, tendencias a hacer o valorar determinadas cosas, de las cuales la mayor parte del tiempo no somos conscientes. Todos respetamos el calendario y el horario

oficial, los horarios de clase, las edades necesarias para ejercer el derecho al voto o el derecho a ser elegidos. En el campo religioso, el creyente, por lo general no sabe ni se interesa por la teología, es decir, por la racionalización de las creencias religiosas. Hace lo que hay que hacer, sin preguntarse el porqué (por qué hay que arrodillarse y rezar con las manos juntas, por ejemplo).

Si no se analiza el contenido de lo que hace el Estado, se corre el riesgo de caer en una concepción funcionalista, esto es, de definirlo por los efectos que tiene en la sociedad (producir el conformismo lógico y moral, la reproducción del orden social). Pero es preciso ir más allá y preguntarse qué es el Estado y por lo que hace, mediante qué dispositivos y mecanismos, quiénes son sus agentes.

Si solo se define el Estado como un aparato de control y de reproducción de un orden desigual, se excluyen las preguntas sobre la estructura de los mecanismos que producen esa función. Y se da por sentado que, si ese Estado es capitalista, reproduce las relaciones de producción y el orden social desigual. El peso que tuvo esta interpretación esquemática acerca del Estado capitalista, alentada incluso por ciertos textos clásicos de Bourdieu, justificó una muy difundida visión crítica del Estado como reproductor de desigualdades. De allí la desconfianza en el Estado y las políticas públicas, orientadas inevitablemente a satisfacer intereses particulares y corporativos. No es casual que, en el campo de la política educativa, la desconfianza en el Estado alimente tendencias antiestatistas de diverso signo, desde las que pregonan las virtudes del mercado hasta las que promueven una educación autónoma o incluso familiar.

Por lo anterior, es preciso superar tanto la alternativa del "Estado angelical", siempre garante del interés general, como la del "Estado diabólico", cómplice de la dominación de una minoría sobre el conjunto de la sociedad. Se trata de dos visiones especulares que se alimentan de manera recíproca.

Por eso hay que pasar de la discusión teórica y conceptual al análisis teórico pero, a la vez, fundado en evidencias. Cuando uno examina las cosas del Estado educador de cerca y las considera como un espacio estructurado de lucha alrededor de ciertos temas o cuestiones específicas (el financiamiento, los contenidos curriculares, los horarios de clase, los sistemas de evaluación, la formación de los docentes, sus condiciones de trabajo, carrera, salario) donde se enfrentan actores colectivos (ministros, tecnócratas, sindicalistas, prestadores privados de servicios educativos, bancos y organismos internacionales) más o menos cercanos o alejados del interés general y que despliegan determinadas estrategias de

alianza o confrontación, el panorama que surge es más complejo que el de las concepciones funcionalistas marxistas y no marxistas. Los desenlaces de las luchas y las relaciones de fuerza deben analizarse y evaluarse en función de sus efectos específicos en relación con el interés de las mayorías o de determinadas minorías interesadas. Más que analizar las intenciones de los protagonistas, es preciso estudiar los efectos de las políticas sobre el conjunto de los ciudadanos (el aprendizaje efectivo de los y las estudiantes, o la economía de las familias, por ejemplo).

LUCHAS EN EL INTERIOR DEL ESTADO

Por lo tanto, el Estado no es solo "aparato" o estructura que tiene su eficacia autónoma y ciega. Para Fred Kirsch, una suerte de heterodoxo situado en la tradición marxista, el Estado es el lugar donde se expresan las luchas entre clases; por lo tanto, según su mirada, este no es el instrumento de las clases dominantes, sino un espacio donde se expresan las relaciones de fuerza y las luchas entre actores colectivos. El Estado no debe concebirse como un objeto monolítico, como un bloque homogéneo y coherente porque, por ejemplo, hay espacios de conflicto y contradicción entre ministerios. El poder del que dispone un ministro, entre otras cosas, se mide por el presupuesto y la capacidad de regulación que tiene. Así, el ministro de Educación va a luchar por el incremento del presupuesto educativo, y no lo hará únicamente por sus "valores", también lo hará porque corresponde con su interés en acumular poder. Es probable que el ministro de Economía acumule poder en tanto y en cuanto mantenga ciertos equilibrios fiscales, entre otras medidas, disminuyendo el gasto público, lo cual puede llevarlo a entrar en conflicto con los ministros del área social (Tenti Fanfani, Golberg y Lumim 1993).

A su vez, los estatistas y los partidarios del mercado no solo tienen ideas distintas, sino que se diferencian también por la posición que ocupan en la burocracia estatal. Progresismo e idealismo no son simples posiciones ideológicas. Los agentes del Estado actúan en función de las posiciones que ocupan en una institución determinada. Así, como dijimos, los ministros de áreas sociales tienden a ser más estatistas por razones prácticas, es decir, porque su poder depende de la cantidad de presupuesto de que disponen.

Toda vez que una conquista social se inscribe en una institución de Estado, aparece un cuerpo cuya existencia está ligada a su perpetuación.

Desde el momento en que se crea, por ejemplo, “la subsecretaría o dirección general de la igualdad de género” o “de lucha contra la discriminación”, se instala un grupo de funcionarios expertos o especialistas, que están interesados en garantizar ciertos derechos a través de la prestación de servicios específicos. Al igual que cualquier burocracia, tendrán interés en reproducir una estructura y, por lo tanto, serán defensores objetivos de algunos derechos, no solo por convicción, sino también por interés.

En síntesis, aun en gobiernos liberales o conservadores, es probable que los ministerios de educación, los docentes y los directivos escolares defiendan la escuela pública, entre otras cosas, porque son profesionales y viven de esa actividad. Desde este punto de vista, como ya indicamos en el capítulo 1, su interés corporativo (es decir, de grupo) coincide con el interés general o público.

LOS ACTOS DE ESTADO

Como ya señalamos, es posible preguntarse qué hace el Estado y cómo lo hace, es decir, mediante qué mecanismos y recursos.

En primer lugar, el Estado es productor y “canonizador” de clasificaciones sociales. Produce un orden público y, a través de las estadísticas públicas y los censos de bienes y personas, instituye divisiones “oficiales”: establece, por ejemplo, quiénes y cuántos son pobres, cuántos son indigentes. También instituye y legitima identidades, a través del registro civil o de las personas. La eficacia de estos actos de clasificación y nominación depende de la creencia en los poderes del Estado. Escribe Bourdieu:

El Estado es esta ilusión bien fundamentada, es ese lugar que existe porque se cree en su existencia. Esta realidad ilusoria, pero colectivamente validada por el consenso, es el lugar al que se llega cuando uno se remite a partir de ciertos fenómenos —títulos escolares, títulos de profesión o calendario—. De regresión en regresión, se llega a un lugar que es la base de todo esto. Esta realidad misteriosa existe por sus efectos y por la creencia colectiva en su existencia, que es el principio de esos efectos (Bourdieu, 2012: 25).

La analogía con la religión es manifiesta. El Estado democrático liberal también vive del misterio, la mística y la magia, que se ponen en juego

en buena parte de la liturgia republicana, que incluye ciertas formas, el ceremonial, las festividades patrias y hasta la manera de dirigirse al "Excelentísimo señor Presidente". Todos estos son mecanismos de producción y reproducción de la creencia en el Estado.

El Estado clasifica, categoriza, jerarquiza. ¿Qué hace un supervisor escolar, como representante del Estado? En ese rol, por el que representa al poder central, va a la escuela, observa, con un mandato que va más allá de su persona. Posee autoridad en la medida en que es un agente público. Por lo tanto, es una autoridad delegada. En inglés se suele decir que el Estado "estatuye". Lo que el supervisor afirma tiene poder performativo: tiene el poder de hacer eso realidad. Si dice e informa que en una escuela los recursos "están mal administrados", a los efectos prácticos están mal administrados con todas las consecuencias que esto puede tener. Los juicios que formulan los agentes públicos son juicios de autoridad, son lo contrario del insulto (el que insulta a otro no tiene más autoridad que la que deriva de su persona). Las afirmaciones o evaluaciones de un supervisor (como las notas que pone un profesor) instituyen distinciones, pueden promover o condenar.

El juicio autorizado tiene toda la fuerza del orden social, tiene la fuerza del Estado. Cuando un docente le dice a un alumno: "Vos sos nulo en matemáticas" o le dice a un padre o a una madre: "Su hijo no está en condiciones determinar el secundario", no solo describe una realidad, sino que vuelve real lo que supuestamente describe. En verdad, prescribe sobre la base de una autoridad delegada, cuya última instancia es un nombramiento del Estado.

Algo similar sucede cuando un ministerio de educación evalúa los rendimientos de los estudiantes en determinadas áreas del saber, y en esa instancia establece límites, distinciones y clasificaciones. Por ejemplo, en una evaluación de aprendizaje, los alumnos se categorizan según el nivel relativo alcanzado en las pruebas: "Avanzado", "Satisfactorio", "Básico" y "Menos que básico". De este modo se establece un "orden" donde los avanzados están arriba mientras que otros están en una especie de subsuelo: "Menos que básico". La evaluación y sus efectos son actos de Estado. Unos son premiados y otros, condenados. De esto se trata cuando decimos que el Estado tiene la capacidad de producir el "orden social" y establecer clasificaciones "oficiales".

EL ESTADO EDUCADOR

El sistema escolar es una de las primeras instituciones públicas. Como ya planteamos, en la Argentina, las identidades locales (aborígenes o regionales) y extranjeras (básicamente provenientes de Europa) debieron ser subsumidas en eso que dio en llamarse la "identidad nacional": todos debían compartir un mínimo común denominador. La escuela fue antes que nada alfabetizadora. Junto con la lengua, se impuso una cultura y un modo de ver el mundo.

La historia y la geografía adquirieron una importancia estratégica en la conformación del ciudadano. Podría afirmarse que se construyó una historia común para ser enseñada en la escuela. Se trata de la historia de eso que se denomina la Patria común, hecha de momentos y fechas, acontecimientos y héroes. El carácter arbitrario de toda historia oficial no necesita mayor demostración. Los protagonistas de la historia son plurales y cada uno de ellos tenía su visión de los acontecimientos y de los intereses que defendían. Es obvio que cada parte tiende a constituir sus propios intereses en el "interés general" de la nación. Sin embargo, son los vencedores quienes escriben la historia "oficial", la que se presenta como válida y verdadera y digna de ser transmitida por todas las instituciones del Estado.

Lo mismo puede decirse de la geografía. El Estado impone una visión del territorio que conforma la nación, con sus límites precisos y también con su historia. El poder simbólico del Estado es el de establecer el "mapa oficial", que debe ser aceptado como tal por todas las personas e instituciones que operan en ese territorio. La Argentina no es solo una historia y una cultura común, también es una casa, un espacio común, un territorio con una forma determinada. Los ciudadanos aprenden en la escuela que ser argentino implica habitar esa casa común que la diferencia de los otros Estados nación que existen más allá de sus límites y fronteras.

La construcción de la ciudadanía no podía quedar supeditada a la libre iniciativa de los individuos ni a la lógica del mercado. Aprender la lengua, la historia y la geografía oficial es el resultado de una decisión del Estado. En la Argentina, los constructores del Estado nacional, aunque liberales en lo ideológico, eran profundamente conscientes de los límites de la "iniciativa privada" en relación con el logro de ciertos objetivos estratégicos, como la construcción de la ciudadanía nacional.

DISCUSIÓN ESTADO-MERCADO Y ESCOLARIZACIÓN

Más allá de las evidencias históricas sobre el papel determinante del Estado capitalista en la creación y expansión del sistema escolar, el campo de la discusión se organiza en torno a dos polos típicos:

- a) El de quienes critican los “defectos” y limitaciones del Estado educador y pregonan las virtudes del mercado.

Desde este punto de vista, el mercado es el mecanismo “natural” y primario que debe presidir el sistema de provisión de educación, dado que el libre juego de la oferta y la demanda en principio garantiza la máxima eficiencia en el uso de los recursos. El Estado solo debe intervenir cuando surgen limitaciones del mercado para proveer en forma adecuada el servicio educativo.

Los partidarios del mercado consideran que el conocimiento no es un derecho, sino una mercancía como cualquier otra. Por lo tanto, su apropiación por parte de las nuevas generaciones es el resultado de una demanda que necesariamente encontrará una oferta para satisfacerla. Lo importante es que todos tengan libertad para demandar conocimientos y cultura y para ofrecerlos. La escolarización será el producto de esta relación entre individuos que saben lo que quieren para sus hijos y están en condiciones de elegir un establecimiento escolar, aquel que más satisface sus expectativas y demandas. Por lo tanto, también la oferta educativa debe ser libre, tan libre y diversificada como lo son las demandas y expectativas de escolarización.

Como ya analizamos en el capítulo 1, la lógica del mercado supone capacidad de elección. Como la escolarización tiene un precio, esta capacidad depende del poder adquisitivo de las personas, el cual es extremadamente desigual. Ante este hecho, el neoliberalismo educativo arguye que el Estado debe financiar la demanda, para garantizar precisamente esta capacidad de elección, en vez de financiar la oferta, es decir, las instituciones escolares mediante un presupuesto determinado. De allí los diversos mecanismos que se han implementado, en algunos estados de los Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, etc., como la distribución de *vouchers* o bonos de educación asignados a las familias para que puedan “pagar” la educación al establecimiento de su elección. Los bonos pueden ser del mismo valor para todos o bien graduarse en función del ingreso familiar (por ejemplo, dándoles más a quienes menos tienen). Lo importante no es el origen del financiamiento, que puede seguir sien-

do en parte público, sino su asignación, para garantizar la libre elección de establecimientos y de esta manera la vigencia de un “mercado” educativo supuestamente virtuoso.

Desde esta perspectiva, el Estado educador, en cambio, no dispone de ningún mecanismo que funcione como incentivo para mejorar las prestaciones educativas. Allí donde existe, se afirma, se ha convertido en una especie de “elefante burocrático” que tiende a la rutina, es decir, a la reproducción de prácticas y dispositivos que se alejan de las demandas y exigencias de los individuos y de la sociedad. Es más, es completamente insensible a estas demandas y, por lo tanto, en extremo conservador. Los usuarios del servicio tienen poca capacidad de intervenir en las decisiones que se toman tanto a nivel político en los ministerios de educación como en los establecimientos escolares. Detrás de este supuesto, está la sospecha de la política como acción colectiva para el logro de determinados fines sociales. El economista Milton Friedman expresó con claridad esta posición cuando escribió que, al fortalecer el poder de elección de las familias,

los padres podrían expresar sus opiniones acerca de las escuelas en forma *directa*, sacando a sus hijos de una escuela y enviándolos a otra, en medida mucho mayor de lo que ahora es posible. En general ahora solo pueden dar este paso cambiando su lugar de residencia. En cuanto al resto, solo pueden expresar sus opiniones *mediante canales políticos oscuros* (Friedman, 1962: 91; énfasis en el original).

El neoliberalismo educativo considera al Estado como una institución estructural y “naturalmente” incapaz de transformarse y adaptarse a los cambios que se registran en la economía, el mercado de trabajo, el desarrollo científico-tecnológico, el sistema cultural, las estructuras y dinámicas familiares. Por eso, para esta visión, el discurso de la educación como un derecho se contradice con los dispares resultados alcanzados por el Estado educador, tanto en términos de eficiencia como de igualdad de aprendizajes efectivamente logrados por los alumnos.

Para despertar al “elefante burocrático” del Estado educador, dice este enfoque, es preciso fortalecer la capacidad de elección de las familias al momento de decidir la institución escolar para sus hijos. Este sería el mecanismo transparente, eficaz y automático para garantizar la calidad del servicio educativo. Con su capacidad de compra, las familias podrían premiar o castigar a los proveedores del servicio. El

poder de elección se traduciría en la capacidad de entrar o salir de una relación o una institución. Y este es el mecanismo que garantizaría la dinámica y el cambio permanente del sistema de producción de bienes y servicios, más allá de cualquier voluntad y acción colectiva o política.

En la base de este argumento, está la creencia en la sociedad como agregado de individuos aislados que saben lo que quieren, que persiguen sus intereses eligiendo con libertad y racionalidad entre diferentes opciones, luego de haber calculado costos y beneficios, ventajas y desventajas. En síntesis, se trata de la primacía de la idea de individuo sobre la de sociedad. El primero es “natural”, la segunda es “artificial” y, en última instancia, una realidad ilusoria.

- b) El de quienes critican la lógica del mercado y reivindican el conocimiento como derecho y el carácter necesariamente público del sistema escolar.

En el polo opuesto de la concepción neoliberal, se encuentran quienes sostienen que el conocimiento y la cultura no son mercancías, sino derechos de todos y todas. Desde esta perspectiva, además, y tal como enseña la historia pasada y reciente, no hay derecho sin Estado. No hay derechos laborales ni derechos de las mujeres sin leyes específicas. Y tampoco hay derechos sin lucha: los derechos son antes que nada conquistas y dependen de las relaciones de fuerza entre antagonistas.

Veamos algunas críticas que se hacen desde esta mirada a la lógica del mercado en la provisión del servicio educativo que describimos antes.

Según el economista Albert Hirschman, hay al menos cuatro situaciones en las que se puede decir que existe un mercado, cuya validez, desde esta perspectiva, está lejos de ser obvia:

- cuando los gustos de los individuos varían en proporciones considerables y cuando estas divergencias son reconocidas como legítimas;
- cuando los individuos están bien informados acerca de la calidad de los bienes y servicios que desean y cuando les es fácil comparar las diferentes opciones ofrecidas;
- cuando el volumen de estas compras es relativamente poco elevado con relación a su ingreso total y se reiteran lo suficiente como para que los consumidores puedan extraer provecho de su experiencia y cambiar fácilmente de proveedor;

- cuando los proveedores son lo suficientemente numerosos como para establecer una relación de competencia (Hirschman, 1986: 71).

Respecto de la primera condición, es preciso recordar que no todas las preferencias que se manifiestan en una sociedad en materia de valores, culturas, conocimientos y prácticas son legítimas. Todos los gustos musicales, por ejemplo, son legítimos, pero no sucede lo mismo en el campo social general. Así, en la mayoría de los países occidentales no es legítimo ejercer la violencia física sobre los niños y niñas, enseñar el nazismo o las ideas racistas, o negarse a vacunar a los menores. En otras palabras, en la mayoría de las sociedades conocidas hay preferencias que no se consideran legítimas y que, por lo tanto, no pueden “enseñarse” o difundirse. Por el contrario, en toda sociedad se considera que ciertos valores y conocimientos deben ser desarrollados por todos sus miembros y que, por lo tanto, deben ser impuestos en función del interés general. Entre estos valores están el civismo, la educación para la democracia, la no discriminación, el respeto por los símbolos patrios y el patriotismo. La formación en estas orientaciones de valor no puede quedar librada a la iniciativa privada. En síntesis, en materia cultural, no todas las preferencias son legítimas y, en consecuencia, la libertad de elección tiene límites precisos que debe poner la autoridad pública en función del interés general, definido según las reglas del régimen político democrático que supone participación, deliberación y decisión colectiva. Estas predisposiciones no son naturales, sino construidas mediante complejos procesos de aprendizaje más o menos controlados y explícitos (Urbinati, 1996: 57).

La lógica de la elección de un establecimiento escolar que promueve la perspectiva neoliberal que describimos antes supone un consumidor que tiene en claro lo que quiere y puede comparar lo que le ofrecen en el mercado. En materia de educación, las familias no necesariamente persiguen objetivos simples, sino que tienen expectativas amplias y complejas. Buscan que sus hijos e hijas aprendan conocimientos poderosos, pero no solo eso, también quieren que desarrollen o fortalezcan ciertos valores, interactúen con ciertos individuos y no con otros, estén contenidos, se respeten sus derechos. Por lo tanto, no es simple “elegir” el mejor establecimiento porque la oferta escolar raramente es transparente. Los fines manifiestos y la publicidad que puede hacer una institución escolar no necesariamente se corresponden con lo que objetivamente ofrece.

Por otra parte, es sabido que las familias no eligen una escuela para sus hijos e hijas sobre la base de un cálculo utilitarista de costos y beneficios

y luego de haber hecho un estudio de mercado. Por el contrario, las investigaciones realizadas muestran que se elige la escuela según la propia experiencia (en muchos casos se manda a los hijos e hijas al mismo colegio al que asistieron sus padres y madres, o sus parientes) o a la experiencia mediada por referencias y consejos de amigos o personas supuestamente “informadas”. Es frecuente también que se los envíe a la escuela más cercana al hogar. En síntesis, en un número considerable de casos las familias no tienen en claro qué es lo que buscan ni están en condiciones de evaluar la calidad de la educación que ofrecen los proveedores.

También es preciso considerar que no se compra educación del mismo modo en que se compra carne o verduras. En este último caso, se destina una proporción relativamente pequeña del ingreso promedio y es una práctica que se reitera en el tiempo: por lo general, tenemos ocasión de aprender a comprar mercancías de ese tipo. Pero ¿cuántas veces nos es dado elegir establecimiento escolar para nuestros hijos e hijas? En las áreas urbanas, las familias suelen inclinarse por única vez por una institución que ofrezca educación inicial, primaria y secundaria. Por lo tanto, elegimos habitualmente sin experiencia (sobre todo cuando se trata de un primer hijo o hija). Por otro lado, cuando la experiencia en una escuela no es satisfactoria, el costo de dejarla y emprender una nueva búsqueda es tan elevado (para las familias y para los alumnos) que suele disuadir de intentarlo. Esto puede suceder en caso de insatisfacción notoria, pero es siempre excepcional. Aun cuando al cabo de un tiempo un padre o una madre piense que si pudiera volver a elegir optaría por otro establecimiento, no lo hace por los costos que implica “cambiar el caballo en medio del río”, según dice el refrán popular.

Por último, en ciertos territorios ni siquiera existen varios proveedores de educación, por lo que muchos no pueden elegir aun cuando dispusieran de recursos monetarios para hacerlo.

Los creyentes del mercado en tanto mecanismo regulador de la producción de bienes y servicios olvidan que los agentes sociales no solo calculan (cuando están en condiciones de hacerlo), sino que, además de gustos, tienen valores, que son metapreferencias que están detrás de los gustos, tales como se manifiestan en las decisiones de compra. También tienen capacidades de comunicación y persuasión. Por lo tanto, una conducta inmoral o antisocial puede desestimularse no solo a través de diferencias en precios e ingresos, sino mediante una tarea educativa orientada a internalizar nuevos valores acompañada de prohibiciones y sanciones. En otros términos, la acción humana no obedece solo a una lógica utilitaria, sino que en la mayoría de los casos lo hace en función de criterios inter-

nalizados que permiten diferenciar lo bueno de lo malo, lo bello de lo feo y lo verdadero de lo falso, más allá de cualquier cálculo racional. Este es el caso en especial cuando predomina la incertidumbre en materia de resultados, es decir, en aquellas acciones cuyos desenlaces no son rutinarios y previsibles (como la búsqueda de la verdad, del poder, de la gloria, la justicia, el amor, la amistad, la belleza). En estos casos, no hay una relación directa entre el esfuerzo y el resultado y, por lo tanto, la lógica utilitarista tiene poco lugar. Cuando se trata de conocimientos y valores, muchas veces se los aprecia en sí mismos y no como medio o instrumento para alcanzar otros objetivos. Como plantean algunos, existe una suerte de confusión entre la búsqueda y el objetivo.

ESTADO Y EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO

El monopolio de la violencia simbólica del Estado no supone que todas las instituciones escolares tengan un carácter jurídicamente público. Desde el origen del sistema educativo moderno en la Argentina, existieron instituciones creadas, financiadas y gestionadas por organizaciones privadas, ya sea de la Iglesia o de colectividades de inmigrantes. Pero su creación y funcionamiento estuvieron siempre regulados por el Estado. En todas había que enseñar el programa oficial, por ejemplo, lo cual no impedía que también se ofrecieran otros contenidos culturales seleccionados por las propias instituciones. De todos modos, la masificación de la escuela primaria y obligatoria en gran parte fue el resultado de una iniciativa del Estado nacional y de los estados provinciales.

Las evidencias indican que hay una especie de división del trabajo entre las instituciones escolares. Las privadas no subsidiadas –financiadas por las cuotas de las familias y, en algunos casos, por el aporte de empresas e incluso Estados– fueron y siguen siendo frecuentadas por los hijos y las hijas de los sectores más privilegiados. El hecho de ser financiadas exclusivamente con el aporte privado (familias, fundaciones, empresas nacionales e internacionales) hace que este subconjunto de instituciones tenga un peso muy minoritario en la escolarización total. Sin embargo, esto no impide que muchas veces tengan un papel fundamental en la producción y reproducción de las élites dirigentes, tanto del Estado como de la economía privada.

Las escuelas privadas subsidiadas por el Estado tienen alumnas y alumnos provenientes de diversos sectores de las clases medias y de los secto-

res populares de las áreas urbanas. Estas instituciones son muy variadas según la composición social y cultural de sus estudiantes. En muchos casos, las escuelas privadas garantizan la reproducción de determinadas configuraciones culturales o religiosas, además del programa oficial, es decir, responden a las demandas y expectativas de ciertos sectores sociales urbanos.

La escuela pública financiada y gestionada por el Estado es mayoritaria a nivel nacional, aunque en las ciudades más grandes la matrícula está compartida con el sector privado. La escuela estatal sigue siendo prácticamente hegemónica en las áreas rurales habitadas por asalariados agrícolas y pequeños propietarios rurales, comerciales e industriales. La escuela pública es dominante en la escolarización de los sectores urbanos más desfavorecidos (asalariados informales, desempleados, asalariados formales de bajos ingresos).

Esta división del trabajo entre Estado e iniciativa privada y social está siempre en discusión. Las leyes son como fotografías que retratan una relación de fuerzas entre intereses en un momento determinado del tiempo, pero nunca dirimen definitivamente esta cuestión. Siempre existe una tensión entre intereses contrapuestos, que se manifiesta de muchas maneras, tanto en la discusión pública como en las decisiones que se toman en el campo de la política educativa. En efecto, Estado y mercado funcionan como dos posiciones que enmarcan un espacio de posibilidades donde se pueden presentar configuraciones mixtas. Por ejemplo, una escuela puede ser financiada totalmente por el Estado, pero puede tener un margen considerable de autonomía tanto en la gestión como en materia curricular, es decir, en la definición de lo que se enseña, en las prioridades, en el uso del tiempo. Esta autonomía depende de la voluntad y capacidad reales de las instituciones públicas para ejercer el control y supervisión que establece el marco normativo vigente. En realidad, todo depende de las cambiantes relaciones de fuerzas que caracterizan la relación entre las fortalezas del Estado (ministerios de educación nacional y provinciales) y la fortaleza de cada una de las instituciones "autorizadas" o "acreditadas" por el Estado para ofrecer educación escolar. Esta cuestión no tiene una solución "teórica", ya que tanto la capacidad de control por parte del Estado como la autonomía de la que gozan las instituciones privadas es un asunto que hay que dirimir en el campo del análisis empírico de casos social e históricamente determinados.

emilio tenti fanfani
la escuela bajo sospecha

Una evidencia –que es también frustración– recorre los sistemas educativos de América Latina: la educación para todos, aquel esfuerzo iniciado hace algunas décadas por abrir las escuelas a cada vez más niños, niñas y adolescentes, no ha logrado disminuir la desigualdad social. Asediada por demandas excesivas y muchas veces contradictorias, la institución escolar ya no está fuera de toda sospecha, sino que pesa sobre ella una insatisfacción social difusa acerca de lo que hace. Pero ¿puede pensarse hoy la escuela por fuera de las dinámicas económicas y políticas que perpetúan la desigualdad en todas nuestras sociedades? ¿Cuánto –y qué específicamente– se le puede pedir?

Combinando solidez teórica y conocimiento del mundo real en que las políticas deben aplicarse, y sin abandonar la defensa irrenunciable de la educación pública, Emilio Tenti Fanfani pone el foco en fenómenos muy concretos y familiares para cualquiera que transita una escuela cotidianamente. ¿Qué significa que la educación está “en crisis”? ¿Qué es hoy ser un buen docente? ¿Qué habilidades son “poderosas” para desenvolverse en nuestras sociedades? ¿Qué valores ponen en juego las familias cuando toman decisiones sobre la educación de sus hijos? ¿Cómo desarrollar un “sentido práctico democrático” en las nuevas generaciones? En ese marco, señala con agudeza el gran desafío pedagógico contemporáneo: cómo desarrollar el aprendizaje de conocimientos complejos en niños, niñas y jóvenes que llegan a la escuela sin el capital cultural de las clases medias y acomodadas.

Sin demagogias, el autor propone cambiar la indignación persistente y los intentos de “reforma” educativa que fracasan una y otra vez por una crítica progresista basada en algunas premisas imposterables: el derecho de todos a la escolarización y al acceso al conocimiento poderoso, y la valoración de lo que los docentes hacen en el aula para alimentar los cambios necesarios. En un mundo de pantallas y circulación constante de ruido e información, hay algo que solo la escuela puede generar y reproducir: la voluntad de conocer, las capacidades fundamentales para hacerlo, el hábito de una cultura política democrática. La propuesta es a la vez sencilla y ambiciosa: no pedirle de más, ayudarla a hacer aquello en lo que es irremplazable.



9789878011004

ESCUELA BAJO SOSPECHA TENTI
FANFANI EMILIO LIBRO FISICO



33347990