

LA ESCUELA Y LA CUESTIÓN SOCIAL

Emilio Tenti Fanfani

- 1) Caracterizar el proceso de escolarización de los 90.
- 2) Explicar porque la cuestión de la escolarización es reemplazada por la cuestión del aprendizaje.
- 3) Como caracteriza Tenti el "desborde" de la escuela.
- 4) Establecer los factores que Tenti considera imprescindibles para detener la decadencia de la escuela pública.
- 5) Analizar el concepto de "educabilidad" con respecto a las consecuencias de su doble interpretación.
- 6) Como deben ser las políticas de igualdad educativa y cuales pueden ser las formas institucionales para implementarlas.
- 7) Explicar la complejidad inherente a la exclusión cultural. Relacionarlo con la propuesta neoliberal de políticas educativas centradas en la demanda.
- 8) Cuales son los efectos perversos de las políticas compensatorias concretadas en los 90.
- 9) Señalar la importancia de generar procesos de reflexividad con respecto reproducción social de la desigualdad. Establecer el papel de la investigación científica.

PROBLEMAS SOCIALES DEL NUEVO CAPITALISMO
ESCOLARIZACION CON POBREZA: DESARROLLO RECIENTE DE LA
EDUCACION BASICA EN AMERICA LATINA
LA EDUCACION ESCOLAR Y LA NUEVA CUESTION SOCIAL
LA DESIGUALDAD COMO PRODUCCION SOCIAL. MODELOS ANALITICOS DE
LA INTERACCION PROFESOR-ALUMNO
EXCLUSION SOCIAL CON ESCOLARIZACION MASIVA. ALGUNOS DILEMAS DE
POLITICA
EXCLUSION SOCIAL Y ACCION COLECTIVA EN LA ARGENTINA DE HOY

DE HERRERO CUCHILLO DE PALO. PRODUCCION Y USO DE CONOCIMIENTOS
EN EL SERVICIO EDUCATIVO
DEL INTELLECTUAL ORGANICO AL ANALISTA SIMBOLICO
HACIA UNA CIENCIA SOCIAL HISTORICA
LAS PALABRAS Y LAS COSAS DE LA EDUCACION
INVESTIGACION Y POLITICA EDUCATIVA: EL DIALOGO NECESARIO

Comentario:

La incorporación masiva de las nuevas generaciones a la escuela no resulta un proceso exitoso debido a que esa integración convive con un marco de exclusión social que debe ser tenido en cuenta con el fin de adecuar la oferta escolar a la inédita y compleja problemática social que hoy tiene que afrontar. LA ESCUELA Y LA CUESTIÓN SOCIAL interroga algunos diésis frecuentes en las discusiones sobre educación: la supuesta correlación entre años de escolarización y el desarrollo de conocimientos, la neutralidad aparente de diversos actores que intervienen en la polémica, como la Academia y la Iglesia; y el predominio de cierto discurso científico que desdeña la evidencia empírica, es decir, aquello que ocurre concretamente en las aulas. En una sociedad donde los consumos culturales masivos, las dificultades del mercado laboral y la desigualdad obstaculizan la integración social, el paradigma escolar tradicional ya no le sirve al conjunto de la sociedad ni a los docentes, ni a los alumnos. Con claridad teórica y conciencia del presente, este trabajo de Emilio Tenti Fanfani incluye en el debate educativo a un público mucho más amplio y lo compromete en la construcción de una sociedad más justa, más libre y más próspera, donde la educación básica deje de ser sólo un asunto de especialistas, técnicos e intereses corporativos.

Capítulo:

Exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas de política

El empobrecimiento y la exclusión masiva se juntaron con una masificación de la escolarización de los niños y adolescentes. La “nueva cuestión social” fue acompañada de una incorporación creciente a los establecimientos escolares. Hoy las nuevas generaciones argentinas son más pobres y al mismo tiempo están más escolarizadas. Sin embargo, tienen grandes dificultades para completar los ciclos de la obligatoriedad legal y social. p. 125

¿Cuáles han sido las respuestas de la política educativa a esta conjunción de exclusión social y cultural con escolarización creciente de la sociedad? ¿Cuáles son los principales problemas que aparecen en este nuevo contexto? ¿Hasta dónde la escuela puede cumplir con su objetivo tradicional de desarrollar conocimientos en tantos niños y adolescentes que padecen los rigores de la exclusión social y cultural? p.125

Muchas diferencias sociales se “naturalizaban” y reproducían a través de este efecto de naturalización. Las teorías del etiquetamiento, las tipificaciones escolares, el efecto Pigmalión, las profecías autocumplidas y demás han mostrado cuál es la lógica y cuáles son las consecuencias reproductoras y legitimadoras de desigualdades de esta representación que opera en los mecanismos institucionales (sistema de ingreso en las instituciones, exámenes, sistemas disciplinarios. p. 128

Ciertos niveles básicos de salud física y mental. Para estar en condiciones de aprender es necesario que los niños tengan contención afectiva, habiten en un ambiente físico y psicológico sano y agradable, cuenten con el apoyo cotidiano de un adulto (la mamá o el papá, por ejemplo) capaz de imponerle un uso del tiempo (levantarse, acostarse, comer, asearse, según una frecuencia determinada). Cuando se habla de “educabilidad” se está haciendo referencia a una serie de condiciones sociales cuya presencia es necesaria, (aunque no suficiente) para que el aprendizaje (cualquier aprendizaje, pero en especial el escolar) tenga lugar y progrese en forma efectiva. P. 128-129

“Reformas educativas”

Pero este crecimiento económico fue acompañado de un notable proceso de concentración de la riqueza en pocas manos. El crecimiento de la riqueza estuvo acompañado del empobrecimiento de la población. A los viejos pobres se sumaron los “nuevos”, es decir, “los empobrecidos”. P. 129

Es obvio que la educación y la salud no son bienes que se pueden “comprar hecho” (como una camisa o un par de zapatos). Por el contrario se trata de bienes que son coproducidos en un sistema de interacción entre aprendices (o enfermos) y agentes especializados que trabajan en un contexto institucional (la escuela, el puesto de salud, el consultorio, el hospital, etcétera), p. 129

No existen condiciones “en sí” de “educabilidad”, ya que la probabilidad del aprendizaje depende de una relación entre características de los aprendices y características de la oferta escolar. P. 129

El problema surge cuando los niños no tienen satisfechas ciertas necesidades básicas que condicionan su aprendizaje, o bien cuando poseen determinadas características particulares, o bien cuando poseen determinadas características particulares (situación social, lengua materna, cultura, etc.) que no son consideradas por las instituciones escolares estándar. P. 130

Adecuar la oferta a las características culturales y condiciones de vida de los diversos grupos sociales. P. 131

Las escuelas y sus agentes, los maestros esperan que sus alumnos lleguen con esas necesidades satisfechas. P. 131

Los efectos más dañinos de los procesos de exclusión social que padecen muchas familias latinoamericanas impiden que los niños lleguen a las puertas de la escuela con esas necesidades básicas satisfechas. Estos problemas los viven y experimentan diariamente muchas instituciones escolares. A su vez, la escuela tradicional, centrada en el programa escolar, no está en condiciones de dar lo que las familias no están en condiciones de proporcionar. P. 131

No es lo mismo la escuela como institución especializada que la escuela multifuncional, es decir, como soporte institucional de una política integral de desarrollo de la infancia. P. 133

Pero también pueden presentarse otras situaciones, relacionadas con el capital cultural y las condiciones de vida de los aprendices. Las instituciones escolares esperan que todo los alumnos hayan incorporado un capital cultural básico hecho de lenguajes, conductas, actitudes, intereses, motivaciones, que son un requisito ineludible para emprender cualquier aprendizaje. Por lo anterior, muchos niños no son educables para las instituciones disponibles no porque no hayan satisfecho necesidades básicas primarias, tales como la contención afectiva, sino porque carecen del capital cultural adecuado (hecho de determinados lenguajes, actitudes, valores, aspiraciones, intereses, motivaciones) que presupone toda pedagogía escolar. P. 134

Ha tenido experiencias determinadas de aprendizaje en el seno de la familia y otros ámbitos de vida asociados. No hay que olvidar que el capital cultural comienza a desarrollarse desde el nacimiento y que la educación primera (la de la familia) posee una importancia estratégica en los aprendizajes posteriores y determina la educación primaria (la de la escuela). P. 134

Existe una distancia variable entre el capital cultural acumulado durante la primera socialización y el capital cultural tal como se presenta en el currículum escolar. Cuando existe una proximidad entre ambos capitales, el aprendizaje

transcurre sin dificultades, e incluso puede tomar formas pedagógicas más espontáneas y “menos directivas”. Cuando la distancia cultural entre ambas configuraciones culturales es más grande, la probabilidad del fracaso es mayor. El dominio de la lengua es ejemplar. P. 134-135.

En este caso, el problema de las condiciones de aprendizaje no se resuelve con provisiones o suministros al educando y su familia, sino con una política tendiente a adecuar la oferta pedagógica e institucional a las condiciones culturales de los aprendices. La misma adecuación se requiere cuando los tiempos y los ritmos del calendario escolar no coinciden con aquellos que estructuran la experiencia de vida de las comunidades y los alumnos. P. 135

La autonomía no reduce diferencias

La necesidad de atender a la diversidad de condiciones de vida y de capital cultural “de entrada”. P. 135

La privación cultural es más compleja que la privación de alimento. El que está privado de cultura no tiene conciencia de lo que carece ni de las causas de la exclusión, justamente porque, por definición, está privado de las armas de la conciencia autónoma y la reflexión. La privación cultural es siempre dominación cultural, lo cual en el límite excluye la conciencia de la propia situación. En estas condiciones, mal puede confiarse en la supuesta “demanda” cuando estamos en presencia de poblaciones excluidas del conocimiento. En el campo cultural no existe ninguna demanda “natural” y ella no es simplemente un dato de la realidad. La exclusión del conocimiento casi siempre se asocia con una incapacidad de demandar aquello de lo que se está excluido. En estos casos vale una intervención social orientada a proveer a estos grupos de aquellas competencias y herramientas que lo habilitan para la reflexión y la constitución en tanto sujetos. Cuando hay que enfrentar situaciones de exclusión integral (económica, política y cultural), la autonomía (para demandar y comprar servicios) se asocia más al abandono, el desinterés y la falta de compromiso que a la auténtica liberación de las iniciativas de los grupos excluidos y dominados. P. 137-138.

Al igual que la libertad, no se concede ni se impone, sino que se conquista. No existe experiencia histórica de concesión graciosa del poder del dominante al dominado. Que cada milímetro de poder que los diversos grupos subordinados han conquistado /ya se trata de la clase obrera, la condición femenina, los indígenas, etc.) ha sido justamente eso, una conquista y el resultado de una lucha (que en muchos casos costó sangre, sudor y lágrimas). P. 138

No es el resultado de ningún automatismo social, sino de una política deliberada que requiere recursos financieros y tecnológicos y competencias específicas que es preciso construir y garantizar. P. 138

El drama de la exclusión cultural

La exclusión de la cultura no es como la exclusión de bienes materiales. El que no tiene que comer, el que padece la dolorosa experiencia del hambre, tiene conciencia y sabe muy bien que es lo que necesita y dónde ir a buscarlo (si es preciso por la fuerza). P. 139

Como nos recuerda el historiador Francés Georges Duby, el hambre. P. 138

En cierto modo no hay necesidad más “sentida”. Sin embargo, no existe un “hambre de saber” de aprendizaje, nadie “demanda matemáticas” o “lenguaje”. Pero no es lo mismo la demanda de escolaridad que la demanda de conocimiento. P. 139.

Es más fácil construir escuelas en todo el territorio nacional que desarrollar el aprendizaje en las personas. Lo primero requiere otros recursos más complejos (humanos, institucionales, pedagógicos, etc) que es preciso desarrollar y no simplemente “invertir”. P. 140

No hay movimiento social para poner determinados conocimientos al alcance de todos. No existe propiamente hablando una demanda de conocimiento, o bien existe de un modo muy desigual. Los que más capital cultural tienen son los que más demandas exigen. Los más desposeídos de cultura son quienes están en peores condiciones de demandarla. P. 140

Sólo una voluntad colectiva para construir una sociedad más justa puede apoyar políticas sostenidas de igual. P. 140

En la construcción de una sociedad justa no excluye una serie de intervenciones específicamente orientadas a generar y orientar la demanda de capital cultural. P. 141

Políticas que las compensen. Problemas no es sólo de carencias, sino de diferencias. En este sentido, los grupos sociales subordinados no sólo tienen menos recursos, sino que poseen otros recursos culturales, lingüísticos, etc., que por lo general no son valorizados por la institución escolar y que de este modo se constituyen en obstáculos del aprendizaje. P. 141

Pero, en el caso de la Argentina, los últimos años muestran un deterioro de la capacidad de retención de los adolescentes en el sistema escolar como

consecuencia de la caída de la calidad de la oferta y de las dificultades crecientes de las familias más excluidas para sostener la escolaridad de sus hijos. P. 144

Efectos estigmatizantes del etiquetamiento

En escuelas para pobres. “escuelas marginales”, tienen a reforzarse los prejuicios y expectativas negativas, los chicos de las clases más subordinadas y excluidas no están en condiciones de aprender lo mismo que los “chicos normales”, o que van a la escuela sólo para comer. P. 144-145

La “condescendencia pedagógica”

Inclinados a adecuar los objetivos y “a la medida de las posibilidades” tienden a redimensionarse y a volverse menos ambiciosos. A estos niños no se les puede exigir lo mismo que a los de clase media o media alta”, una pedagogía condescendiente que retiene y no un programa ambicioso que expulsa. P. 145

Una salida satisfactoria para aquélla lo más probable será optar entre la lisa y la llana exclusión de la escuela y la no menos grave exclusión del conocimiento. P. 145.

La escuela sobrecargada y subdotada

Si se sobrecarga la barca de la escuela, se corre el riesgo de hacerla naufragar. P. 146

En la transmisión del capital cultural de la sociedad se convierte en una agencia para el desarrollo integral de la infancia. P. 146

Es preciso diseñar otra institución con dos objetivos interrelacionados: garantizar ciertas condiciones sociales básicas del aprendizaje, la de alimentación, contención afectiva, preservación y desarrollo de la salud física, de la socialidad. Debe desarrollar y transmitir conocimiento socialmente relevante, se requieren otros diseños institucionales, otro espacio físico de expresión estética, desarrollo de competencias prácticas y laborales, otros recursos tecnológicos. P. 147

Sin la escuela no se puede; la escuela sola no puede

Sin la escuela no se puede construir una sociedad más justa e integrada. P. 147

El conocimiento es un capital cada vez más estratégico para producir y reproducir la riqueza. Pero si es un capital, ¿por qué extraña razón éste tendría una distribución más igualitaria que las otras especies de capital. P. 147

La incorporación de saber, el desarrollo del conocimiento en las personas es una tarea muy compleja y que requiere una combinación de elementos y recursos que tienen un costo y no están disponibles para todos. P. 148

Si se quiere construir una sociedad más igualitaria y más justa, no basta con contar con una política educativa adecuada, sino que es preciso articular políticas económicas y sociales que garanticen la provisión destinada a garantizar mínimos de bienestar, la satisfacción de necesidades básicas que constituyen el cimiento de la ciudadanía y la realización práctica de los derechos sociales instituidos en todas las constituciones republicanas de los Estados latinoamericanos. P. 148

Las interdependencias que existen entre el desarrollo educativo, el desarrollo social y el desarrollo económico de nuestras sociedades nos obligan a replantear la visión clásica de las políticas públicas. La política educativa no alcanza los objetivos que normalmente se propone sin una adecuada articulación con las políticas económicas y sociales internacional requieren fuertes inversiones en el campo de la producción y distribución social del conocimiento científico y tecnológico. P. 148

La exclusión social es un espacio construido alrededor de dos polos. Están aquellos individuos que se integran a los campos productivos más dinámicos. P. 151

“Se quedan afuera”, es decir, los desempleados crónicos y los “inempleables”. Se hallan los que ni siquiera poseen el capital mínimo requerido para lograr una inserción aunque sea precaria en el sistema de economía monetaria. P. 151

¿Cómo definir la exclusión? ¿Qué es lo que caracteriza la situación de exclusión? De no cumplir ninguna función con respecto al todo social y, en especial, respecto de los intereses de los grupos dominantes de la sociedad (los “establecidos”). Los excluidos como supernumerarios, es decir, gente que está de más, que “sobra” desde los parámetros funcionales de los poderosos. Podrían no existir y los equilibrios básicos de la sociedad no se alterarían. P. 151

Poner en duda “sociedad” como espacio social común de un conjunto de individuos en situación de interdependencia subjetiva y objetiva, relaciones de

interdependencia son más objetivas que subjetivas, algunos grupos no son “necesarios” en la medida en que nadie depende de ellos. Ésta es quizá la forma más extrema de exclusión, el hecho de que muchos seres humanos, pese a la nacionalidad y la ciudadanía formal y jurídica, se han desprendido del sistema de relaciones de interdependencia que constituye la base del “formar parte”. P. 152

Los perdedores del modelo de desarrollo actual tienen una doble existencia. Existen como objetividad, s decir, como conjunto de individuos, familias y comunidades, víctimas de la exclusión social. También existen como sujetos sociales, dotados de capacidades variables de acción colectiva. ¿En qué medida esta existencia material/objetiva de los excluidos se corresponde con una presencia en los escenarios donde se construye la “esfera pública”. P. 152-153

La dimensión material de la exclusión va acompañada de una situación de dominación simbólica. El incluido tiene capacidades que les son negadas a los excluidos. Todos los grupos dominantes tienden a desarrollar un sentimiento de superioridad. El excluido tiene a ser estigmatizado, despreciado, desvalorizado. En ese círculo, la dominación material se recicla en dominación simbólica, que a su vez tiende a mantener a los poderosos en sus propias posiciones de dominación. P. 153

Los “mercados” tienen la capacidad de “decidir”, “amenazar”, “presionar”, “exigir”, imponer”, etc., los excluidos, por definición, tienen grandes dificultades que superar para tener una presencia en los escenarios públicos. Los mercados hacen política en forma sistemática y efectiva. P. 153

Reseña del libro *La escuela y la cuestión social*.

La reseña fue presentada por Santiago Liaudat (Profesorado en Filosofía) en julio de 2007, en el marco de la materia. La cátedra agradece a su autor la autorización para su publicación.

Tenti Fanfani, Emilio (2007) *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Presentación

El libro es una compilación de 11 artículos del autor, ya publicados en revistas de difusión todos exceptuando el primero, ordenados no cronológicamente sino temáticamente, según dos ejes. El autor nos presenta un primer conjunto de artículos (1ª parte del libro) que proponen una mirada sociológica de los cambios sociales, culturales y económicos más recientes en relación a la escuela. El segundo conjunto de artículos (2ª parte del libro) tiene como hilo conductor una crítica de los “discursos acerca de la educación”, y de su lugar de enunciación, los especialistas y las Ciencias de la Educación. Pero, desde un lugar y desde el otro, el autor pretende como tema “crear conciencia sobre la complejidad y la novedad de los problemas de la agenda educativa actual”^[1], con un interés eminentemente práctico/político: aportar a la construcción de una sociedad más justa. De aquí el carácter fuertemente propositivo que exhuman los textos: en la mayoría de los artículos después del análisis (diagnóstico) el autor nos presenta una propuesta (objetivo), y hasta en más de uno un principio de estrategia para alcanzarlo^[2]. Con este propósito Tenti Fanfani pretende explícitamente que su auditorio no sea meramente un público de expertos, de intelectuales, sino también, y prioritariamente, pretende que llegue a oídos de personas de acción, tanto a nivel de dirección del aparato estatal como a nivel de aula, e incluso hacer de la problemática educativa una “cuestión de ciudadanía”.^[3] Con este fin, nos dice, va a evitar un lenguaje cargado de tecnicismos y fórmulas abstractas, por un lado, y por el otro, la larga lista de datos empíricos que supone un artículo científico. Así, el conjunto de los artículos asumirá, por opción del autor o por compulsión de la edición en revistas, una forma más bien ensayística, con un estilo de polémica en algunos casos^[4].

[
[
[
[

Tesis, hipótesis, crítica

La constatación de un hecho y las hipótesis sobre sus consecuencias, constituyen la columna vertebral de la primer parte del libro. El factum consiste en un vínculo "novedoso" entre una dinámica escolar y una dinámica social, más específicamente consiste en que en los últimos años se ha dado el fenómeno, paradójico a primera vista, de la masificación (inclusión) escolar al mismo tiempo que la exclusión social^[5]. Las hipótesis alrededor de sus consecuencias son varias. Entre ellas, la central es lo que el autor llama la configuración de un "círculo vicioso" de desigualdad o de exclusión, a partir de que la inclusión escolar oculta, en las condiciones actuales, la "exclusión del conocimiento", la disociación entre nivel educativo y nivel de conocimientos (o cultural), a partir de un corrimiento de las tareas de la escuela pública, desde la tarea pedagógica tradicional, a una tarea asistencial, como agente privilegiado de las nuevas políticas sociales, las "políticas compensatorias". Pero, al mismo tiempo, la exclusión cultural es causa y consecuencia a su vez de la exclusión social. Un fenómeno similar encuentra Tenti Fantani que vincula la exclusión social y cultural a la "exclusión política"^[6]. Así, se cierra lo que podemos llamar "círculo de la desigualdad" o "de la exclusión", en donde la escuela misma deja de ser la posibilidad concreta de ruptura de esa circularidad^[7], quebrando el automatismo de la secuencia de las teorías del capital humano.

En lo esencial el planteo de Tenti Fanfani es correcto, desprendiendo de esas dinámicas sociales y escolares consecuencias compartidas por diferentes autores. Estas son varias, y fundamentadas por diferentes investigadores, las cuales no podemos analizar in extenso por razones de espacio. Sin embargo, a manera de ejemplos podemos enumerar la resignificación de los roles de la escuela y la tarea asistencial, el carácter estratificado de la oferta institucional de la oferta educativa, la naturalización de las categorías profesoras, las

[

[

[

lecturas negativas alrededor de las reformas de los '90^[8], puntos que se pueden encontrar desarrollados en profundidad también en Tiramonti, G. (2001), Braslavsky, C. (1985), Bourdieu, P. y de Saint Martin, M. (1998), y Tiramonti, G. y Suasnábar, C. (2000) respectivamente. Sin embargo, debemos decir que el análisis de las consecuencias no es exhaustivo, estando ausentes consecuencias importantes como puede ser la referida a la creación de una subjetividad y concepción de ciudadanía (el "necesitado", la configuración de una nueva forma de relación entre individuo y Estado), temática ya trabajada también por diversos autores. Por otra parte, siendo este un aspecto crucial en el sentido de que se halla en él uno de los principales factores que permitirían explicar el fenómeno por el desarrollado (la inclusión escolar en contextos de exclusión social), pues responde a una pregunta, que podemos formular parafraseando una pregunta que el mismo autor hace en otro contexto: ¿qué interés pueden tener las clases dominantes en efectivizar una inclusión escolar, en un marco social regresivo? O si se quiere, despersonalizando, ¿por qué le es funcional al sistema social la inclusión escolar en esas condiciones?

En relación al contenido de los artículos que componen la segunda parte del libro podemos decir que éstos parten nuevamente de la constatación de un hecho, en este caso, la precariedad del estado actual de las Ciencias Sociales, y en particular de las Ciencias de la Educación, que no están "a la altura de las circunstancias", y parte a su vez de la defensa de un postulado, para la buena acción es necesario el conocimiento, las ciencias tienen un lugar al lado de la política, o aún, el conocimiento mismo es político. El autor parte de entender el conocimiento como capital y a la ciencia como campo (en la línea de P. Bourdieu^[9]), en un intento por comprender los mecanismos diferenciales de apropiación y las reglas de acumulación del conocimiento (como el de otras formas del capital, o de la riqueza social). Centralmente va a defender una perspectiva metodológica, enmarcada en la tradición de la sociología clásica (K. Marx, M. Weber, E. Durkheim), así como de los clásicos contemporáneos (N. Elias, A. Giddens, P. Bourdieu), a la que denomina una "estrategia analítica integral". Con esta apelación, una y otra vez pretende escapar a los callejones

[

[

del estado actual de la Ciencias Sociales, en general, y en particular, de las Ciencias de la Educación. Sin embargo, Tenti Fanfani no deja en claro qué significa inscribirse en la tradición de los clásicos. Tan sólo hace referencia en la Introducción a que adhiere a la estrategia de “Compromiso y Distanciamiento” de N. Elias, y luego vagamente a la necesidad de pensar con un punto de vista relacional y histórico, así como de superar los dualismos y las visiones unilaterales^[10]. Así planteado, como exhortaciones, redundan en apelaciones vacuas desde el momento que ningún investigador se propone afrontar un fenómeno desde una visión unilateral, o ahistórica.

Por otro lado, en relación a la segunda parte del libro, podemos decir que Tenti Fanfani se aleja un tanto del propósito original y del auditorio ligado a ese objetivo, enunciados en la Introducción del libro^[11]. Pues en esta segunda parte, como dijimos, se ocupa de una crítica de los “discursos acerca de la educación”, esto es, el discurso de los intelectuales, del estado de las Ciencias Sociales, y no del “discurso educativo”, el de maestro frente al aula. Si bien necesaria, esta crítica parece, por un lado, tener como auditorio a los propios intelectuales, cuando se había propuesto un auditorio amplio, no especializado, y, por el otro lado, la temática de los artículos exceden el contenido anunciado en el título e introducción del libro^[12]. En este sentido, el título y subtítulo del libro dan cuenta estrictamente sólo del contenido de la primer parte del libro. Por lo que si dentro de cada artículo tenemos una buena presentación (introducción, subtítulos y conclusión pertinentes), ello no se repite a nivel del libro, al tiempo que se da a su vez una repetición de algunos tópicos y hasta expresiones, así como algunas idas y vueltas argumentativas. Y ello no puede ser, en principio, justificado por el carácter de compilación del libro, si tenemos en cuenta que Tenti Fanfani redacta el primer artículo (inédito) indudablemente como “puente” para introducir la temática de la primera parte del libro, bien pudiera haber pulido la prosa del conjunto de los artículos para evitar caer en giros como los arriba referidos, que aparecen inmediatamente a

[
[
[

la vista del lector. Además, aunque el mismo autor hable de "compilación" en la Introducción del libro, no queda del todo claro si son publicados tal como aparecieron originalmente o si hay reescritura. No queda claro desde el momento en que, por ej., refiere a los artículos originales como "Fuentes"^[13]. Si hubo reescritura, deberíamos hablar de problemas de su estilo, y ya no de un problema de edición de este libro en particular.

Conclusión

En síntesis, a nivel de contenidos, el conjunto de los artículos, aunque algunos naturalmente en mayor medida, hacen un aporte de sistematización de un acervo de saber acerca de la escuela y la "nueva" cuestión social, crítica mediante del saber producido al respecto, alrededor de un fenómeno paradójico como lo es la inclusión escolar en contextos de exclusión social. El hecho de que ni la constatación del hecho o las hipótesis sobre sus consecuencias sean "novedosas" para el año en que se edita el libro (2007) no resta valor a los textos desde el momento en que, por un lado, el autor se había propuesto un objetivo práctico/político, y, por el otro, aún en contextos académicos, una sistematización como la presente tiene el valor de ser un paso imprescindible para avanzar en una fundamentación científica de un fenómeno. Para una valoración positiva de los aportes es necesario respetar los resguardos que el propio autor hace en la Introducción acerca del carácter ensayístico de los artículos, sin pretensión de fundamentación científica per se. Hablamos, sin embargo también de la ausencia, o ambigüedad en el planteo, de un aspecto crucial del análisis como lo es la explicación de la función social (para la reproducción del orden social) de la inclusión escolar en los contextos ya referidos.

Mientras que a nivel de la exposición o de la "forma" de los textos, al tiempo que hicimos notar la buena diagramación al interior de los artículos, como observación crítica hablamos de algunas falacias en la edición de los textos (redundancias, repeticiones, no correspondencia del título y subtítulo, etc.), en todo sentido injustificables. Además, no tanto en calidad de "error", como de

debilidad o ausencia, nos referimos a la ambigüedad de sus filiaciones y propuesta metodológicas.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y de Saint Martin, M. (1998). "Las categorías del juicio profesoral". *Propuesta educativa*, 19, 4 – 18.
 - Braslavsky, Cecilia (1985), *La discriminación educativa en la Argentina*, FLACSO-GEL, Buenos Aires.
 - Clausewitz, Karl von (1999), *De la guerra*, Ediciones del Ministerio de Defensa de España. Edición dirigida y traducida por [Michael Howard](#) y [Peter Paret](#).
 - Tenti Fanfani, Emilio (2007), *La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación*, Siglo XXI Editores Argentina, 1ª ed., Buenos Aires.
 - Tiramonti, Guillermina (2001), "Los sentidos de la transformación" y "Los imperativos de las políticas educativas de los '90", en Tiramonti, G. *Modernización educativa de los '90 ¿el fin de la ilusión emancipatoria?*, Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.
 - Tiramonti, Guillermina y Suashabar, Claudio (2000), "La reforma educativa nacional en busca de una interpretación", en *Revista APORTES para el Estado y la Administración Gubernamental*. Año 7, Nº 15, otoño 2000, Buenos Aires.
- [1] Tenti Fanfani, 2007; Introducción, pág. 23
- [2] En el artículo 3º "La educación escolar y la nueva cuestión social", sección 5, pág 90-95, por ejemplo, es una de las instancias en que aparece el principio de una estrategia, a lo que hago referencia. Estos tres elementos (análisis, objetivo, estrategia) se consideran desde Karl von Clausewitz las partes de un razonamiento político, lo que refuerza la idea del carácter político/práctico que refiere Tenti Fanfani en la Introducción. Cf. Clausewitz, K. (1999)
- [3] Ver Tenti Fanfani, 2007, Introducción, pág. 24

[
[
[

[4] Por ej., Tenti Fanfani, 2007, artículo 8 "Del intelectual orgánico al analista simbólico", pág. 209-222, en el que polemiza directamente con José Joaquín Brunner, y la concepción que éste sostiene del intelectual como "analista simbólico".

[5] El tema está planteado directamente en el título de dos de los seis artículos de la primera parte, el 2º "Escolarización con pobreza...", y el 5º "Exclusión social con escolarización masiva...", en un subtítulo del 3º artículo, "Escolarización con pobreza", y en reiteradas oportunidades a lo largo de todo el libro, si bien sobre todo en la primera parte del mismo.

[6] El autor utiliza las expresiones "doble exclusión", y "círculo vicioso simbólico", en Tenti Fanfani, 2007, artículo 6º, pág. 154-158.

[7] No obstante, Tenti Fanfani nos dice que la escuela misma no debe ser descartada de toda perspectiva de cambio social. El planteo es más bien del tipo "Sin la escuela no se puede; la escuela sola no puede", cf. Artículo 5. "Exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas de política", sección 8, pág. 147-150.

[8] Podemos encontrar referencias a cada uno de estos tres temas en Tenti Fanfani, 2007, pág. 71 o pág. 132; pág. 59; pág. 106-112; pág. 66-67, respectivamente.

[9] Ver para todo este punto Tenti Fanfani, 2007, artículo 9º "Hacia una ciencia social histórica".

[10] En múltiples ocasiones hace referencia a estos aspectos metodológicos, por ej. Tenti Fanfani, 2007, pág. 23-25, y pág. 93.

[
[
[
[
[
[
[
[

[11] Y a los que hicimos referencia, para una más rápida lectura, en la Presentación de esta reseña.

[12] Por ejemplo, el artículo 9. "Hacia una ciencia social histórica", difícilmente pueda caratularse como Sociología de la Educación, siendo problemas más bien epistemológicos.

[13] Tenti Fanfani, 2007, pág. 261.

Material de estudio provisto por SUTEBA

[
[
[