

Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas¹

Emilio Tenti Fanfani

Recibido Agosto 2022

Aceptado Septiembre 2022

Resumen

El cierre de las escuelas y las soluciones alternativas a la "presencialidad" han acentuado una tendencia que venía de antes: en vez de poner en discusión los sentidos y fines del sistema escolar en el mundo contemporáneo y en Argentina, discutimos acerca de los medios. Temáticas que son legítimas pero suponen una previa discusión de los sentidos, fines y objetivos que deben presidir el desarrollo de la escolarización en las sociedades contemporáneas.

Ese desplazamiento de la discusión acerca de los fines y sentidos de la educación escolar se acentúa por la necesidad de atender a las urgencias de la grave situación ocasionada por la pandemia que provocó el cierre de los centros educativos en la mayor parte del mundo.

Sin embargo, propongo preservar un lugar para debatir los problemas estructurales que aquejan a los viejos sistemas escolares desde mucho antes de la pandemia en un mundo que presenta rasgos preocupantes desde el punto de vista de las consecuencias sociales, políticas y culturales de un determinado modelo de crecimiento económico. Sin este debate se corre el riesgo de reconstruir el viejo orden prepandemia, es decir restablecer los equilibrios perdidos.

¹ El presente artículo ha sido publicado en Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, Unipe: Editorial Universitaria, 2020. La Revista Polifonías lo reproduce aquí dado su valor académico y en un todo de acuerdo con las políticas de libre disponibilidad de la publicación de origen, donde se lee: "Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que: a) se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: ; b) no se modifique el contenido de los textos; c) el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales; d) se mantenga esta nota en la obra derivada".

En este capítulo me propongo desarrollar tres conjuntos de contenidos: una especie de síntesis de algunas tendencias de desarrollo típicas del mundo contemporáneo, un listado de características estructurales de los principales desafíos culturales con los que la educación escolar no puede dejar de medirse y algunas indicaciones acerca de ciertos ejes de sentido y contenidos que las ciencias sociales pueden sugerir para la estructuración de un programa escolar para el presente siglo.

Palabras clave: Fines de la educación - Pandemia - Institución escolar.

Post-pandemic school education. sociological notes

Abstract

The closure of schools and the alternative solutions to “attendance” have accentuated a trend that came from before: instead of discussing the meanings and purposes of the school system in the contemporary world and in Argentina, we discuss the means. Topics that are legitimate but suppose a prior discussion of the meanings, fines and objectives that should govern the development of schooling in contemporary societies.

This displacement of the discussion about the purposes and meanings of school education is accentuated by the need to attend to the emergencies of the serious situation caused by the pandemic that uses the closure of educational centers in most of the world.

However, I propose to preserve a place to debate the structural problems that have afflicted the old school systems since long before the pandemic in a world that presents worrying features from the point of view of the social, political and cultural consequences of a certain model of education. economic growth. Without this debate, there is a risk of rebuilding the old pre-pandemic order, that is, restoring the lost balances.

In this chapter I intend to develop three sets of contents: a kind of synthesis of some development trends typical of the contemporary world, a list of structural characteristics of the main cultural challenges with which school education cannot fail to be measured and some indications about of certain axes can sense and contents that the social sciences suggest for the structuring of a school program for the present century.

Key words: purposes of education – pandemic – school institution.

Propósitos

El cierre de las escuelas y las soluciones alternativas a la presencialidad han acentuado una tendencia que venía de antes: en vez de poner en discusión los sentidos y fines del sistema escolar en el mundo contemporáneo y en particular de la Argentina, discutimos acerca de los medios: si hay que evaluar o no, si hay que integrar, y cómo, las nuevas tecnologías de la educación en la escuela, qué estrategias de formación inicial y permanente se requieren para que los docentes dominen estos nuevos recursos, qué nuevos contenidos habría que agregar al programa escolar, las ventajas y desventajas de la distancia o lo virtual en relación con lo presencial, cuál es el mejor modo de enseñar determinadas disciplinas o qué estrategias son más eficaces para garantizar el aprendizaje de los alumnos, el tamaño de los cursos, los procedimientos de evaluación y promoción, cómo incluir a todos en el sistema y bajar la repetición y el abandono escolar, cómo mejorar la calidad de la educación, las condiciones del trabajo de los docentes, los salarios y otras cuestiones análogas. Todas estas temáticas son legítimas, por supuesto, pero suponen una previa discusión de los sentidos, fines y objetivos que deben presidir el desarrollo de la escolarización en las sociedades contemporáneas.

Este desplazamiento de la discusión acerca de los fines y sentidos de la educación escolar se acentúa por la necesidad de atender a las urgencias de la grave situación ocasionada por la pandemia que provocó el cierre de los centros educativos en la mayor parte del mundo. Como dice el dicho popular, lo primero es lo primero².

2 Las urgencias de la catástrofe educativa generada por el cierre intempestivo y prolongado de los centros educativos obligaron a los sistemas escolares, y en especial a los maestros y profesores y directivos,

Sin embargo, considero pertinente preservar un lugar para debatir los problemas estructurales que aquejan a los viejos sistemas escolares desde mucho antes de la pandemia. Tengo la impresión de que incluso en tiempos normales el interés por los temas relacionados con los medios y procedimientos pedagógicos tiende a desplazar las preguntas y las reflexiones acerca de las finalidades y objetivos generales del programa escolar en un mundo que presenta ciertos rasgos preocupantes desde el punto de vista de las consecuencias sociales, políticas y culturales de un determinado modelo de crecimiento económico que parecería imponerse sin tener en cuenta las consecuencias negativas tanto en términos de conservación de la vida en el planeta como también en términos de construcción de sociedades más justas y más libres.

La urgencia no debería ser un obstáculo para desarrollar una reflexión crítica de los problemas estructurales que aquejan a la educación escolar, no solo en la Argentina, sino en la mayoría de las sociedades de mediano y alto desarrollo de América Latina. Sin este debate se corre el riesgo de reconstruir el viejo orden pre pandemia, es decir restablecer los equilibrios perdidos; los terremotos y los derrumbes de ciudades enteras han dado lugar no a una simple reconstrucción de lo destruido, sino a la construcción de nuevas configuraciones urbanas. La reconstrucción tiene sentido cuando se trata de preservar un patrimonio arquitectónico que tiene un valor cultural indiscutido, como es el caso de las viejas ciudades medievales europeas que merecen ser conservadas tal como estaban antes de la destrucción provocada por un terremoto.

En este capítulo me propongo desarrollar tres conjuntos de contenidos. El primero es una especie de síntesis de algunas tendencias de desarrollo típicas del mundo contemporáneo. En la segunda, presento un listado de características estructurales de los principales desafíos culturales con los que la educación escolar no puede dejar de medirse. Por último, se proponen algunas indicaciones acerca de ciertos ejes de sentido y contenidos que las ciencias sociales pueden sugerir para la estructuración de un programa escolar para el presente siglo.

a utilizar los medios a su alcance para mantener los lazos pedagógicos con el fin de garantizar cierta continuidad en las experiencias de aprendizaje de sus alumnos. Estos esfuerzos merecen ser socialmente valorados.

1. Las catástrofes y sus efectos: ¿reconstrucción o nuevos diseños institucionales?

Por otra parte, se ha señalado lo obvio y previsible: las catástrofes, como las pandemias, los terremotos, las inundaciones o las guerras, producen una interrupción abrupta de las rutinas que caracterizan el funcionamiento de las instituciones sociales. Estas situaciones límite son como catalizadores que hacen visibles y agravan los problemas y tensiones estructurales que caracterizan a nuestras sociedades, en todas sus grandes dimensiones, económica, social, cultural, etc. En efecto, la pandemia acentúa las desigualdades en la distribución de recursos estratégicos tales como la propiedad y el ingreso, el poder político, el respeto y el conocimiento científico y sobre todo la tecnología.

Es probable que el difícil momento que vivimos ofrezca una ocasión para imaginar y diseñar otro sistema institucional que asegure la transmisión cultural entre las generaciones. A estas instituciones las podremos seguir llamando escuelas, pero tendríamos que dotarlas de otras funciones y formatos. Caso contrario, la pospandemia puede convertirse en una especie de restauración/reconstrucción de los sistemas escolares tal como existían antes de esta emergencia. Esto es lo que normalmente sucede con la reconstrucción de las infraestructuras urbanas, destruidas por los terremotos, que son patrimonio cultural de la humanidad. En este caso se justifican las estrategias de reconstrucción, piedra por piedra y según el modelo original destruido por la catástrofe. Este no es el caso de la mayoría de las instituciones escolares. Las escuelas pueden ser viejas o incluso antiguas, pero no tienen la nobleza y la legitimidad que tienen los monumentos o las viejas ciudades medievales europeas, por ejemplo. La catedral de Notre Dame, parcialmente destruida por un incendio, necesita ser reconstruida y no rediseñada ni modernizada.

Es cierto que hay conservadores e incluso reaccionarios que desean restaurar viejas formas escolares propias de una supuesta edad de oro situada en un pasado indeterminado, pero la mayoría considera necesario rediseñar las instituciones escolares cuya matriz fundacional se encuentra en el siglo XIX.

El paréntesis forzado y la búsqueda de soluciones de emergencia nos dan una oportunidad para construir otra institución escolar, con otros formatos,

otros marcos espaciales y temporales, otros recursos comunicativos, etc. Pero entonces el problema no es de medios. No se trata de incorporar otros recursos, esos que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Para entendernos mejor, no se trata simplemente de un aggiornamento, es decir de una adaptación de los medios y procedimientos tradicionales al tiempo presente. Tampoco se trata de operar una simple incorporación de contenidos contemporáneos al ya cargado currículum escolar.

Son muchos los que cuestionan al sistema escolar actual. Más allá de la divergencia en cuanto a las explicaciones, la mayoría considera que las escuelas, en general, no funcionan bien, es decir, no incluyen a todos. En muchos producen desigualdades en los aprendizajes que colaboran con la reproducción de las distancias sociales. Es difícil sostener que los problemas del sistema escolar se deben solo a un problema de financiamiento que, si bien existe, no explica todas las deudas que el sistema tiene con el desarrollo de una sociedad más igualitaria y democrática. Incluso en muchos países desarrollados de Europa, como Italia, por ejemplo, se estima que aproximadamente un tercio de los jóvenes son analfabetos funcionales, a pesar de haber tenido una escolarización de un promedio de 12 a 13 años en la educación formal. Incluso los docentes y directivos escolares son bastante críticos en relación con el funcionamiento del sistema escolar y, como bien dice en una entrevista Francesco Tonucci:

"si una fábrica produce un 30% de coches que no andan, debería cerrar. De la escuela se podría decir lo mismo" (Sánchez Caballero, 2020).

Sin escuela no hay posibilidad de educación para todos. Pese a que existen muchas buenas escuelas y excelentes maestros, el problema no es de individuos, sino sistémico. Es la escuela institución la que tiene que transformarse para responder a un mundo que vive transformaciones profundas y aceleradas en todas sus dimensiones.

2. Las inercias conservadoras de las organizaciones burocráticas

La necesaria reforma radical de los fines y dispositivos institucionales del sistema escolar no es cosa fácil. Son bien conocidas las inercias estructurales de estos aparatos surgidos con el Estado capitalista. Lo que es producto de la historia tiende a subsistir aun cuando han desaparecido las condiciones estructurales que presidieron su nacimiento y desarrollo. Ya los primeros sociólogos de la educación se sorprendían de las inercias conservadoras que caracterizan a las instituciones educativas.

Vale la pena reproducir la visión del sociólogo francés Maurice Halbwachs en su introducción al libro de Émile Durkheim, *La evolución pedagógica en Francia*, publicado en 1938:

"Ellos (los aparatos educativos) tienen también una vida propia, una evolución que es relativamente autónoma, en cuyo transcurso conservan bien rasgos de su antigua estructura" (Halbwachs, 1938: 2).

Y a continuación agregaba, a veces se defienden de las influencias que desde afuera se ejercen sobre ellos, apoyándose en su pasado (ibíd.). En efecto, poco se entiende el formato escuela, por ejemplo, la división en disciplinas, los sistemas de evaluación y promoción, los títulos y diplomas, si uno no se remonta al origen, es decir, al momento en el que se construía la institución cuyas formas, una vez nacidas, tienden a subsistir a través del tiempo, ya sea por una especie de fuerza de inercia, ya sea porque logran adaptarse a las condiciones nuevas (ibíd.). Halbwachs concluía diciendo que la organización pedagógica se nos aparece como más hostil al cambio, más conservadora y tradicional quizás que la misma Iglesia, porque tiene como función transmitir a las nuevas generaciones una cultura que hunde sus raíces en un pasado lejano (ibíd.: 3).

Lo que se impone es la discusión de cuestiones de fondo y no de forma. No se trata simplemente de adaptar sino de rediseñar sentidos y fines de una institución que tiene que ver con la transmisión de cultura teniendo en cuenta las principales tensiones que caracterizan al campo cultural contemporáneo.

El tiempo que vivimos es análogo al que vivieron los padres fundadores de la sociología moderna en la Europa de fines del siglo XIX y principios del XX. Las sociedades estaban pasando del mundo feudal agrario al mundo industrial y urbano, con todas las consecuencias que estos cambios en la objetividad producían sobre la cultura y las prácticas humanas. Tanto Marx como Durkheim y Weber, padres fundadores de la sociología moderna, según el canon académico, se concentraron en el estudio de la lógica de estos cambios y al mismo tiempo en identificar estrategias de solución a los problemas radicalmente nuevos que se presentaban en las sociedades europeas. Durkheim era bien consciente del fuste y calidad de los cambios que estaban experimentando las sociedades europeas. Estos planteaban problemas de sentido y fines y no de medios para los sistemas escolares de su época. Al respecto afirmaba:

"Cuando una sociedad se encuentra en estado de estabilidad relativa, de equilibrio temporario, como, por ejemplo, la sociedad francesa del siglo XVII; cuando en consecuencia se ha establecido un sistema de educación que, también por un tiempo no es discutido por nadie, los únicos problemas apremiantes que se plantean son problemas de aplicación. No se presenta ninguna duda grave sobre el objetivo a alcanzar ni sobre la orientación general de los métodos; solo puede, pues, haber controversia sobre la mejor manera de ponerlos en práctica, y esas son dificultades que la psicología puede resolver. No tengo que decir que esa seguridad intelectual y moral no es propia de nuestro siglo; en ello está a la vez su miseria y su grandeza. Las transformaciones profundas que experimentaron o están por experimentar las sociedades contemporáneas necesitan transformaciones correspondientes en la educación nacional" (Durkheim, 1974: 79-80).

Esta definición de la situación puede ser aplicada analógicamente para entender el momento actual.

3. La catástrofe como oportunidad relativa

La suspensión de realidad producida por el cierre de las instituciones ofrece una oportunidad para pensar otra institución educativa, pero hasta ciertos límites. La que fue profundamente alterada y paralizada es la escuela como objetividad, tiempos, espacios, reglamentos, etc., pero las instituciones escolares, como todas las instituciones, no son solo cosas objetivas y materiales, sino que también existen en las mentalidades, la subjetividad, los modos de ver, de valorar, de actuar, etc., interiorizados por los agentes sociales. La escuela que está como adormecida en la realidad está viva y despierta en el interior de los actores escolares, no solo de los maestros y los funcionarios, sino también de los alumnos y los padres de familia, quienes por inercia están orientados a revivir la escuela. De modo que la pandemia solo ofrece una oportunidad relativa para la transformación radical de las instituciones escolares.

Sin embargo, pese a los daños ocasionados por la catástrofe del Covid-19, no se construye sobre el vacío. Lo que está vacío es la escuela como materialidad, es decir como conjunto de reglas y recursos.

La catástrofe escolar ocasionada por la pandemia no quiere decir que estamos frente a una especie de terreno vacío. El prestigioso sociólogo de la educación Mariano Fernández Enguita, haciendo gala de su formación marxista, la cual le inducía a explicar los fenómenos culturales por los condicionamientos materiales, en este sentido manifestó que la emergencia se ha llevado la materialidad [de la escuela] de repente [...] es como si un tornado, como si una fuerza absorbente hubiera levantado las escuelas y hubiera dejado solo a los niños y los profesores. Esto invita a pensar por qué seguir con las rutinas escolares, pues ya no es una imposición, o a decir que uno hace lo que hace porque cuando llegó a la escuela le asignaron un aula, un grupo de alumnos, un horario de clase, una asignatura. Pero ahora de repente todo se ha desvanecido en el aire (Fernández Enguita, 2020).

Esta evaporación o disolución de la materialidad de la institución escolar nos daría la libertad de repensar los espacios y tiempos escolares, la división del trabajo pedagógico entre profesores y favorecer las prácticas colaborativas, la co-docencia, el proyecto a nivel de las instituciones escolares, etc. En síntesis,

esta crisis abre posibilidades porque el pasado pesa menos para bien o para mal, se ha volatilizado (ibíd.). En síntesis, la desaparición de ciertas condiciones materiales objetivas abriría horizontes de libertad para recrear la institución escolar. Esta definición de la situación es parcialmente verdadera por una razón muy simple: la buena sociología, es decir, la que integra el momento determinista y el momento idealista, nos dice que la realidad social existe dos veces. Una como materialidad, como objetividad, esa que existe en forma relativamente independiente de las conciencias de los actores sociales y que en parte limita y al mismo tiempo posibilita las prácticas humanas y que puede ser estudiada como si fueran cosas, mediante una especie de física social. El alcoholismo se caracteriza por una determinada presencia de ciertas dosis de alcohol en la sangre, que se puede medir con instrumentos específicos. Pero un alcohólico es algo más, ya que el nombre que los agentes les ponemos a las cosas no las describe, sino que en parte las construye; no es lo mismo llamar a alguien borracho que alcohólico o bohemio.

El ejemplo muestra que la materialidad no agota la realidad social, porque esta existe también como representación en la subjetividad de los agentes sociales. La escuela como institución existe en el edificio y en los reglamentos, materialidad, pero también existe en la conciencia y la semiconciencia de los maestros, los directivos escolares, los alumnos y sus familias, etc. Existe como expectativas, como inclinaciones, como modos de hacer que también influyen en las prácticas y los modos de hacer. Entonces, lo que se ha relativizado y en cierta medida «volatilizado» es parte de la dimensión material de la escuela, pero esta sigue viviendo en la subjetividad de los actores escolares. Por lo tanto, de no mediar un cambio en sus visiones, percepciones, valoraciones y expectativas, el pasado volverá como resultado de una reconstrucción y restauración de los equilibrios perdidos durante la emergencia.

Vale la pena recordar una parábola imaginada por el escritor estadounidense Nathaniel Hawthorne (1804-1864), comentada por Jorge Luis Borges en una conferencia del año 1949. Hawthorne imaginó que en cierto momento los hombres resuelven destruir el pasado. ¿Y cómo decidieron hacerlo? Haciendo una gran hoguera para quemar las acumulaciones inútiles de cosas materiales. Hawthorne enumera una lista de cosas tales como las genealogías, los diplomas, las coronas, las constituciones y códigos, los cetros, los tronos, las armas, el

dinero, los títulos de propiedad, todas las sagradas escrituras, entre otros de una larga lista de productos de la cultura humana. Ante este espectáculo, Hawthorne ve con asombro la combustión y con algún escándalo, y preocupación, pero, continúa Borges:

"Un hombre de aire pensativo le dice que no debe alegrarse ni entristecerse, pues la vasta pirámide de fuego no ha consumido sino lo que era consumible en las cosas». Y otro espectador "el demonio" observa que «los empresarios del holocausto se han olvidado de arrojar lo esencial, el corazón humano, donde está la raíz de todo pecado, y que solo han destruido unas cuantas formas" (Borges, 1980: 187).

Una interpretación posible de esta ficción es que el fuego solo destruyó lo material, pero dejó intacta la subjetividad de los hombres, la cual, si permanece tal cual era, volverá a reconstruir todo lo destruido.

De esto se trata en las situaciones de catástrofe. Se destruyen muchas cosas de la escuela, se suspende su base material, pero esto no significa que se produzca automáticamente una transformación radical en los modos de pensarla y valorarla. Los cambios en la subjetividad llevan tiempo y avanzan en forma desigual. Es probable que muchos agentes escolares hayan puesto en duda sus certezas y creencias pre pandemia, otros lo habrán hecho en menor medida. De todos modos, la duración y gravedad de la crisis material en el corto o mediano plazo producirán transformaciones más profundas en los modos de ver y en las percepciones acerca de las cosas de la escuela.

Lo que es claro es que la sola evaporación de las condiciones materiales de funcionamiento de las rutinas escolares no autoriza a imaginar, en forma automática, la construcción de otro sistema escolar. Lo que sí es cierto es que constituye una oportunidad para discutir la pertinencia y funcionalidad de una institución acerca de cuya racionalidad existen dudas en el mundo actual.

4. Datos mínimos del nuevo escenario social y cultural contemporáneo

De cualquier manera, es obvio que «la nueva cuestión escolar» no se resuelve mediante una renovación de los medios, como por ejemplo, las tecnologías de la información y la comunicación, sino mediante una discusión colectiva y sistemática acerca de los sentidos y fines de la escolarización masiva. Esta reflexión deber partir desde un punto de vista relacional.

Vivimos tiempos de profundas transformaciones en todos los órdenes de la vida social, tanto en el plano de la objetividad de las cosas sociales, los modos de producción y distribución de la riqueza, los medios de comunicación y transporte, las ciencias y las tecnologías, etc., sino también en las subjetividades y mundos de vida de los agentes sociales. En otras palabras, no se viven tiempos «normales» o de estabilidad relativa, sino tiempos de cambios profundos y que ocurren con ritmos acelerados. En un contexto como este resulta por lo menos extemporáneo centrar el debate en los medios o preocuparse en «reabrir» con adaptaciones las escuelas vacías.

Yo quisiera poner en la agenda algunas cuestiones culturales fundamentales que en mi concepto constituyen problemáticas que de un modo u otro deben ser tenidas en cuenta en el programa escolar. Y en especial quisiera señalar cuáles pueden ser las contribuciones que la enseñanza de las ciencias sociales puede aportar a la formación de ciudadanos de la contemporaneidad.

La situación excepcional que produjo la pandemia y la puesta entre paréntesis de muchas rutinas propias de lo que se denomina comúnmente la normalidad funcionan como catalizador de una serie de desafíos y tensiones que son características del mundo que vivimos y que deber ser tenidas en cuenta en el caso de que exista alguna oportunidad de rediseñar los viejos sistemas escolares de las sociedades nacionales estatales contemporáneas.

Me animaré solo a enumerar y describir algunos de estos desafíos, siendo consciente de las dificultades que este operativo conlleva. La hipótesis subyacente a este análisis es que la emergencia vuelve más dramáticos y extremos ciertos problemas estructurales que viven las sociedades de nuestra región. El marco general del desarrollo de las mismas se caracteriza por:

- a) La hegemonía de un modelo de desarrollo basado en el crecimiento y el desarrollo tecnológico ilimitado incluso a costa de afectar los equilibrios ecológicos fundamentales.
- b) La hegemonía del capital financiero internacional en un mundo globalizado, y el papel de la deuda pública y privada como estrategia de dominación política y económica de los Estados nación tanto desarrollados (Grecia, Italia, España, etc.) como de menor desarrollo.
- c) La distribución extremadamente desigual de los ingresos y la propiedad, el poder político y militar, el conocimiento científico tecnológico a nivel internacional y nacional.
- d) Una modificación de los equilibrios de poder entre el Estado y el interés público y el mercado y los intereses privados con la creciente mercantilización de los distintos espacios sociales.
- e) La debilidad de las democracias representativas y la regresión hacia nuevas formas de autoritarismo.

La educación escolar es una pieza fundamental del campo cultural general. En este marco, quisiera poner en discusión la existencia de las siguientes problemáticas que atraviesan en particular el campo de la cultura contemporánea que de una manera u otra constituyen un reto para los sistemas de educación escolar básica.

- a) La creciente hegemonía de la cultura anglosajona a nivel global y la pérdida paulatina de la diversidad cultural de la humanidad. Esta hegemonía se expresa tanto en el campo de la artes como en el de los consumos y estilos de vida.
- b) El dominio de la lógica técnica, criterio de utilidad, sobre el conocimiento en el sentido clásico regido por el criterio de verdad y de belleza las ciencias y las artes. El mercado privilegia el desarrollo del saber útil, que funciona, resuelve problemas y permite mejorar la eficiencia y el beneficio económico por sobre el bienestar de la población.

- c) El desarrollo de nuevas formas de vigilancia y control social permitidas por la concentración de información acerca de las conductas y experiencias de los individuos en sus formas más detalladas y continuas en manos de empresas como Google y Facebook, las cuales, mediante el uso de algoritmos, permiten el desarrollo de una especie de «física social» extremadamente poderosa que permite establecer relaciones deterministas, así como predecir y orientar los comportamientos, limitando al máximo el libre albedrío y la deliberación democrática de los individuos.
- d) La reproducción y renovación de los irracionalismos de distinto tipo, desde el terraplanismo hasta los fundamentalismos religiosos, los movimientos no vax, etc., y las fake news. Todo lo cual constituye una especie de paradoja, pues va de la mano de un acerado desarrollo del conocimiento científico y tecnológico con criterio utilitarista.
- e) La muerte de Dios y de los grandes relatos con la consecuente difusión del nihilismo, que vuelve extremadamente difícil si no imposible la vigencia de cualquier criterio de distinción entre lo verdadero y lo falso. Este relativismo generalizado vuelve sumamente dificultosa la selección y legitimación del programa escolar unitario. Tenía razón Umberto Eco cuando decía que los que no creen en Dios creen en cualquier cosa.
- f) La crisis de la clásica división tripartita del tiempo en pasado-presente-futuro que se impuso en Occidente tiene raíces religiosas (pecado original-redención-salvación) y se seculariza con el positivismo según la fórmula: pasado como ignorancia, presente como investigación y trabajo científico, y futuro como verdad, y también en el campo político de las izquierdas, pasado como explotación, presente como revolución, futuro como comunismo. La percepción social del tiempo tiende a concentrarse en una especie de eterno presente. El pasado no interesa a nadie y el futuro dejó de ser una promesa y se convirtió en amenaza, ya que solo depara incertidumbre, inseguridad, cuando no catástrofe y decadencia. Sin futuro tiende a desaparecer la esperanza, a reinar la apatía, el desinterés y la falta de proyectos. Esta

tendencia es particularmente perceptible en aquellas categorías sociales a las que no solo se les ha desposeído de bienes y servicios estratégicos para la vida, sino también se les ha sustraído el futuro. En estas categorías sociales, todos los esfuerzos están concentrados en la sobrevivencia día a día. Estos síntomas son particularmente perceptibles en las nuevas generaciones, a las que se les exige el esfuerzo de estudiar sin que se les den las condiciones materiales para pensar y proyectarse en el futuro.

- g) La realidad virtual desafía y tiende a reemplazar a la realidad real, tendencia que llevada al límite desconoce el conocimiento que se siente con y en el cuerpo. En este contexto es imperativo el desarrollo de los mapas cognitivo y emocional que permiten la socialización y orientarse en el mundo, y al mismo tiempo para reconocer la interdependencia y la necesidad de la acción colectiva. Las relaciones con los otros mediadas por la realidad virtual van de la mano de un exceso de individualismo egoísta que tiende a concebir a la sociedad solo como una suma de individuos abstractos e iguales solo ante la ley.
- h) La tendencia al transhumanismo como resultado de la robótica, la ingeniería genética, la nanotecnología y la inteligencia artificial libres de todo control ético-moral y político, que no solo reemplazará la mayoría de los trabajos humanos sino que también amenaza con introducir una verdadera fractura entre una minoría dominante que aspira a la inmortalidad³ y una mayoría de población inútil, reemplazada por máquinas, de la que nadie depende y cuya existencia y sobrevivencia no interesa a nadie.

3 Concepto acuñado por Yuval Noah Harari, en diversos ensayos y en especial en *Homo Deus*. Breve historia del mañana. La inmortalidad sería un resultado garantizado por el desarrollo de la ciencia y la tecnología, consistente en que los que adquieran esta condición solo morirán por accidente o actos violentos, pero no por enfermedad ni simple envejecimiento.

5. Necesidad de otra escuela: contribución de las ciencias sociales

Ante este panorama, la pregunta que nos tenemos que hacer los que trabajamos en el campo de las ciencias sociales tiene que ver con la función que éstas pueden cumplir en el sistema escolar para construir un nuevo humanismo. En lo que sigue se ofrecen algunas indicaciones sintéticas acerca de ciertos objetivos y temas que deberían desarrollarse en un programa de educación escolar básica y común para todos.

- a) Resolver la tensión entre el exceso de información y la escasez de capacidad de darle sentido. El desarrollo de los medios masivos de comunicación y la expansión de las redes sociales vuelven dificultoso dar sentido a la información recibida. En este contexto, el sistema escolar debería desarrollar en los ciudadanos un conjunto de categorías de entendimiento del mundo social en el que vivimos para tomar distancia crítica de los sentidos impuestos por los consumos culturales dominantes, el mundo de la publicidad, etc.
- b) Admitir que el conocimiento racional del mundo provee armas de autodefensa contra la ignorancia que alienta los determinismos, los irracionalismos, las manipulaciones, la malversación de la confianza, la dominación y la explotación.
- c) Contrarrestar la dominación cultural mediante el conocimiento y reconocimiento de que todas las culturas son igualmente dignas, pero no igualmente poderosas contra el populi-culturismo, que iguala las denominadas culturas populares a la cultura científico-tecnológica compleja, y el cultivo-populismo, que pretende imponer la alta cultura desconociendo el valor propio de las culturas populares; y mediante el derecho de acceder a la cultura y al conocimiento poderoso, científico-técnico, por parte de las fracciones dominadas y explotadas de la sociedad. Si el conocimiento es poder, su apropiación será una conquista y no el resultado de un supuesto empoderamiento facilitado por las clases dominantes.

- d) Historizar el desarrollo de las ciencias naturales y las tecnologías y reconocer el peso de los factores históricos, políticos y económicos en este desarrollo. En otros términos, es preciso desnaturalizar las ciencias naturales. Su desarrollo no obedece a una necesidad intrínseca de la ciencia, sino que está determinada por relaciones de poder, intereses corporativos, de tipo económico, cultural e ideológico que cambian con el tiempo. Las ciencias sociales sirven para inculcar una valoración crítica de las verdades científicas y de que estas últimas no pueden determinar completamente las políticas públicas, ya que en democracia, además de las evidence based policies (políticas basadas en la evidencia), existe la necesidad de la discusión argumentada y del acuerdo entre intereses diversos e incluso opuestos.
- e) Impulsar la construcción del universalismo como condición de la convivencia pacífica y como construcción social donde todas las culturas de la humanidad tienen algo que aportar, contrarrestando así la tendencia a un cosmopolitismo indiferente a las historias y tradiciones nacionales y territoriales. Articulación entre lo nacional, lo local y lo internacional.
- f) Reconocer que no existe el individuo libre y autónomo. Contra el individualismo egoísta, nuestro pobre individualismo, como lo calificaba J.L. Borges, es preciso recordar que lo que existe son relaciones de interdependencia y que la sociedad no es una sumatoria de acciones individuales; que el individuo héroe, solo producto de su mérito, dones naturales y esfuerzo, no existe sin los soportes institucionales, familia, escuela, amigos, comunidad, etc. Todos somos deudores y al mismo tiempo proveedores de otros.
- g) Que los agentes construimos el mundo en que vivimos, pero no lo hacemos a voluntad, porque el mundo social vive en la objetividad y en nosotros y por lo tanto somos producto de ese mundo. El agente social no actúa solo conforme a su voluntad e intencionalidad. Creerlo implica fomentar el idealismo utópico. La realidad no es de plastilina sino que es resistente,

tiene inercias. Cuando uno llega al mundo, se encuentra con un mundo estructurado objetivo ya dado, producto de la historia. Pero hay que tener presente que el énfasis exclusivo en la objetividad de las cosas, en la dureza del mundo, puede llevar al determinismo y al fatalismo. Los seres humanos somos libres y al mismo tiempo condicionados.

- h) El principio relacional como defensa contra el esencialismo. Reconocimiento de que los fenómenos no son cosas cuyo conocimiento se expresa en una definición verdadera, sino que su sentido está en las relaciones, históricamente cambiantes, que las cosas mantienen entre sí. El conocimiento está en la relación y no en una supuesta esencia. El conocimiento del mundo supone la idea de complejidad y de interrelación entre fenómenos aparentemente independientes.
- i) La desnaturalización de las cuestiones sociales mediante el conocimiento de la lógica del origen y desarrollo histórico de los fenómenos sociales, único modo de superar el monopolio del presente y la ideología del fin de la historia. Es preciso conocer los antecedentes de los hechos que los medios de comunicación solo informan y presentan amontonados, unos después de otros. El mundo puede parecer absurdo o inexplicable, dando lugar a todo tipo de representaciones arbitrarias y no racionales.
- j) Combatir la tendencia al achatamiento del tiempo histórico, tradicionalmente tripartito, pasado, presente, futuro, en el presente. El pasado parece no interesar a nadie y el futuro tiende a desaparecer del panorama. La pandemia y el medio que se asocia con esta catástrofe tienden a reforzar la idea de un futuro como peligro, como catástrofe (ecológica o como holocausto nuclear), como incierto y por lo tanto imprevisible. Este cambio de época supone un desafío mayúsculo para quienes se proponen educar a las nuevas generaciones, las cuales tienden a concentrarse en el presente y a no encontrar justificación para realizar el esfuerzo de estudiar y prepararse para un futuro totalmente incierto, por eso suele decirse que a los jóvenes de hoy no les interesa nada, son

apáticos, no tienen proyectos, etc. Este es uno de los mayores desafíos que enfrenta la pedagogía contemporánea.

La escuela necesaria

No es fácil definir qué se requiere para la construcción de una escuela orientada a una sociedad más justa, rica y libre. No se trata solo de aquella que produce aprendizajes igualitarios, esos que pueden medirse con cierta facilidad mediante pruebas y evaluaciones. Una escuela es justa, también, cuando respeta los derechos de los niños y los adolescentes, valora las diferencias, desarrolla la solidaridad, cuando no mira al mundo social como regido por un orden natural que se desarrolla conforme a leyes inmutables, sino como resultado de una dialéctica de relaciones de fuerza entre actores colectivos que tienen diferentes intereses, proyectos y visiones del mundo. Y, sobre todo, es la que enseña que la verdad es objeto de lucha. Que las ideas no se imponen solo por sus cualidades intrínsecas, su coherencia lógica por ejemplo, sino también por la fuerza que tienen sus portadores. Una escuela es justa cuando enseña que existe una lucha por definir ciertas desigualdades como justas y que por lo tanto toma distancia de la meritocracia, inteligencia y esfuerzo, como dispositivo de legitimación de desigualdades. Este tipo de establecimientos debe formar individuos capaces de cuestionar el mundo en que vivimos y no simplemente tomarlo como dado. No se trata solo de formar seres humanos adaptados a los imperativos actuales, sino de que también sean capaces de constituirse como constructores de la sociedad.

Estos principios, y otros que se podrían formular, deberían ser tenidos en cuenta en el momento de la necesaria redefinición de los programas escolares en el campo de las ciencias sociales y humanas para las próximas décadas.

Bibliografía

BORGES, J. L. (1980). Nathaniel Hawthorne (1949), en *id.*, Prosa completa, vol. 2, Barcelona, Bruguera, pp. 176-194.

DURKHEIM, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*, París, Alcan. 1974. Educación y sociología, Buenos Aires, Schapire.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2020). Escuela digital: ¿qué nos deja la pandemia, ciclo de videos, CIPPEC, 11 de junio. <https://www.youtube.com/watch?v=tdSx9xAc4Lw> [Consultado el 24 de julio de 2020].

HALBWACHS, M. (1938). Introduction, en Durkheim, Émile, *L'évolution pédagogique en France*, París, Alcan.

SÁNCHEZ CABALLERO, D. (2020). Francesco Tonucci: "Muchos intereses de mercado empujan al uso de ordenadores en la escuela. La pregunta es si son útiles", entrevista en *eldiario.es*, 5 de junio. https://www.eldiario.es/sociedad/francesco-tonucci_128_6079760.html [Consultado el 23 de julio de 2020].

Emilio Tenti Fanfani: Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional de Cuyo y Diplôme Supérieur d'Etudes et Recherches Politiques (Tercer Ciclo de la Fondation Nationale des Sciences Politiques de París, 1968-1971). Es consultor de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) en la UNIPE (Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires) y se desempeña como profesor titular de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Fue investigador principal del Conicet, y docente e investigador en diversas universidades y centros de investigación de Colombia, México, Francia y Argentina. Ha sido consultor de Unicef-Argentina y del IPE-Unesco para América Latina. Ha publicado, entre otros, *La escuela y la cuestión social* (2011), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (2007), *El oficio de docente* (2006) y *La condición docente* (2005).