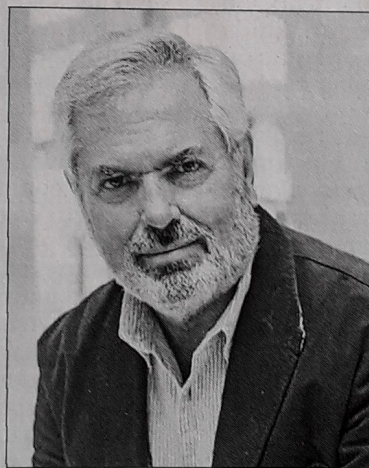


Materia / **Educación**

Escuela post pandemia

A las instituciones educativas hoy les falta presencialidad, pero sus contenidos y valores siguen intactos. La crisis que atraviesa el mundo es una buena oportunidad para pensar cómo debería transformarse la escolaridad del futuro.

Por EMILIO TENTI FANFANI*



El cierre de las escuelas y las soluciones alternativas a la "presencialidad" ha 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, etc.

Esta relegación de la discusión acerca de los fines y sentidos de la educación escolar se acentúa por la necesidad de atender a las urgencias generadas por 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 primero".

La urgencia no debería ser un obstáculo para desarrollar una reflexión crítica de los problemas estructurales que aquejan a la educación escolar, no sólo 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.

En lo que sigue me propongo desarrollar tres conjuntos de contenidos: una 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 algunos ejes de sentido y contenidos que las ciencias sociales pueden sugerir para la estructuración de un programa escolar para el presente siglo.

¿RECONSTRUCCIÓN O NUEVOS DISEÑOS INSTITUCIONALES? Es probable que el difícil momento que vivimos ofrezca una ocasión

para imaginar y diseñar otro sistema institucional para asegurar la transmisión cultural entre las generaciones. A estas las podremos seguir llamando escuelas, pero tendríamos que dotarlas de otras funciones y formatos. 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". Pero entonces el problema no es una cuestión de modernización de medios. No se trata simplemente de un "aggiornamento", es decir de una adap-

tación de los medios y procedimientos tradicionales al tiempo presente.

Más allá de la divergencia en cuanto a las explicaciones, la mayoría considera que las escuelas, en general, no funcionan bien, es decir, no cumplen cabalmente con las expectativas sociales. Incluso los docentes y directivos escolares son bastante críticos en relación con el funcionamiento del sistema escolar. Sin escuela no hay posibilidad de educación para todos. Es cierto que existen muchas buenas escuelas y excelentes maestros. El problema no es de individuos, sino sistémico.

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. Emilio Durkheim, uno de los padres fundadores de la sociología moderna, era bien consciente del fuste y calidad

de los cambios que estaban experimentando las sociedades europeas. 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; sólo 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". Esta definición de la situación puede ser aplicada analógicamente para entender el momento actual.

LA CATÁSTROFE COMO OPORTUNIDAD... relativa. La "suspensión de realidad" producida por el cierre de las instituciones ofrece una oportunidad para pensar otras 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 escolares, no son solo cosas objetivas y materiales, sino que también existen en las mentalidades, la subjetividad, los modos de ver, de valorar, de actuar, o como se les quiera llamar, interiorizados por los agentes sociales. De modo que la pandemia solo ofrece una oportunidad relativa para la transformación radical de las instituciones escolares.

Esta evaporación o disolución de la materialidad de la institución escolar nos daría la libertad de repensar los espacios y tiempos escolares. 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 nos dice que la realidad social existe dos veces. Una como materialidad, la cual existe en forma relativamente independiente de las conciencias de los actores sociales. Pero la materialidad no agota la realidad social, porque ésta existe también como representación en la subjetividad de los agentes sociales. La escuela como institución existe en el edificio y 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 sobre las prácticas y los modos de hacer. Entonces, lo que se ha relativizado y en parte "volatilizado" es parte de la dimensión material de la escuela, pero la misma 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.

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 producirá 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 de la que existen dudas acerca de su racionalidad en el mundo actual.

EL NUEVO ESCENARIO SOCIAL Y CULTURAL CONTEMPORÁNEO.

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.

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.

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

La mayoría considera que las escuelas, en general, no cumplen con las expectativas sociales.

sociedades de nuestra región. El marco general del desarrollo de las mismas se caracteriza por:

- La hegemonía de un modelo de desarrollo basado en el crecimiento y el desarrollo tecnológico ilimitado incluso a costa de afectar riesgo los equilibrios ecológicos fundamentales.

- 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.

- La distribución extremadamente desigual de los ingresos y la propiedad, el poder político y militar, el conocimiento científico tecnológico nivel internacional y nacional.

- 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.

- 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.

- La creciente hegemonía de la cultural anglosajona a nivel global y 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.

- 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.

- 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 las 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.

- La reproducción y renovación de los irracionalismos de distinto tipo, desde el terraplanismo a los fundamentalismos e integrismos religiosos, los neo-racismos y nacionalismos excluyentes, los movimientos anti vacunas, etc. "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 extremadamente difícil 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.

- La crisis de la clásica división tripartita del tiempo en pasado, presente y futuro que se impuso en Occidente y tiene raíces religiosas (pecado original - redención - salvación) se seculariza con el positivismo según la fórmula: pasado como ignorancia, presente como investigación y trabajo científico y futuro como verdad. En el campo político, es pasado como explotación, presente como revolución y 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. Entre las nuevas generaciones tiende 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, en el día a día. Sin futuro es difícil justificar el esfuerzo por el estudio y el aprendizaje.

- 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 "amortilidad" y una mayoría de población inútil, reemplazada por máquinas, de la que nadie depende y cuya existencia y sobrevivencia no interesa a nadie.

LA 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 estas 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.

- Resolver la tensión entre el exceso de información y la escasez de capacidad para darle sentido, para orientarse en la selva de la información. El desarrollo de los medios masivos de comunicación y la expansión de las redes sociales vuelven dificultoso dar sentido a la información recibida.

- Reconocimiento de que el conocimiento racional del mundo provee armas de autodefensa contra la ignorancia que alienta los determinismos, los irracionalismos, las manipulaciones, la malversación de confianza, la dominación y la explotación.

- Contrarrestar la dominación cultural mediante el conocimiento y reconocimiento de que todas las culturas son igualmente dignas, pero no igualmente poderosas. Lo cual supone reivindicar dos derechos de los sectores populares en relación con la cultura. El primero es el ac-

El pasado no interesa
a nadie y el futuro dejó
de ser una promesa y se
convirtió en amenaza.

CLASES MAGISTRALES

ceso al conocimiento complejo, el segundo es el derecho a preservar y valorar las culturas populares.

- "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.

- 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.

- 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 y que el individuo héroe, solo producto de su mérito (dones naturales+esfuerzo) no existe sin los soportes institucionales (familia, escuela, amigos, comunidad, etc.). Todos somos deudores y al mismo tiempo proveedores de otros.

- 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. 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.

- El principio relacional como defensa contra el esencialismo. Reconocimiento de que los fenómenos no son cosas, sustancias o esencias, 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.

- La desnaturalización de las cosas 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. Si no se concibe a un acontecimiento como un momento en un proceso, el mundo puede parecer absurdo o inexplicable, dando lugar a todo tipo de representaciones arbitrarias y no racionales.

LA ESCUELA NECESARIA. No es fácil definir qué escuela puede contribuir a la construcción de 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 que miden el rendimiento de lengua o matemáticas. 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.

Una escuela es justa cuando enseña que existe una lucha por definir ciertas desigualdades como justas o injustas y que por lo tanto toma distancia crítica de la meritocracia como dispositivo de legitimación de desigualdades. 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.

***PROFESOR E INVESTIGADOR de la Universidad Pedagógica Nacional. Formó parte del trabajo "Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera", publicado por Editorial Universitaria UNIFE.**

Una escuela es justa
cuando valora las
diferencias y desarrolla
la solidaridad.