

ENSAYO DE AUTOBIOGRAFÍA ACADÉMICA¹

Palabras clave: : autobiografía; sociología de la educación; Pierre Bourdieu.
Key words: autobiography; sociology of Education; Pierre Bourdieu.

Ese sospechoso género literario que es el de las autobiografías nos lleva en la pluma del autor a conocer su derrotero personal y también a explorar la sociología de la educación con sus fuertes opiniones sobre asistencialismo, meritocracia y usos y abusos de la teoría en el campo de los estudios sociales.

Emilio Tenti Fanfani

Profesor e investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires

emiliotenti@gmail.com

¹ Editora asignada: **Catalina Wainerman**

“Nadie puede comunicar la verdad sobre sí, ni tampoco ocultarla” (Mark Twain, citado por Adolfo Bioy Casares “Borges”, Backlist, Barcelona 2010, pag.104).

■ LA AUTOBIOGRAFÍA UN GÉNERO INTERESANTE, PERO SOSPECHOSO

En el relato de mi propia historia se reflejan acontecimientos que son sociales y que por lo tanto no me son propios. Lo que sí es particular, no es solo el modo de vivirlos, sino el modo de recordarlos y de contarlos. Es decir, es imposible que cuente “mi vida profesional y académica” sin contar algo de la vida de las sociedades y relaciones sociales donde he estado inmerso.

Como dice Annie Ernaux *“La esfera íntima siempre es social, porque un yo puro, en el que los otros, las*

leyes y la historia no estén presentes es inconcebible”¹.

La autobiografía es un género muy poco sociológico. Las ciencias sociales me enseñaron que el conocimiento científico de lo social requiere tomar distancia de los objetos que se quieren conocer. Si todo el mundo pudiera tener la verdad de lo que es, de lo que hace y de lo que hizo, pues no habría necesidad de sociología. En síntesis, los sociólogos estamos adiestrados para estudiar la vida de los otros. No hay objeto más alejado de nuestros objetos de estudio que nuestra propia vida. Sin embargo, como decía un maestro de la sociología occidental del siglo XX, el francés Pierre Bourdieu, es preciso “objetivar al objetivador”. Es decir, el sociólogo debe ser capaz de “verse a sí mismo” ejerciendo su oficio en determinados contextos profesionales y sociales, haciéndose

determinadas preguntas y no otras, en momentos y espacios determinados. Mucho de lo que “vemos” y producimos a lo largo de nuestra trayectoria académica no depende solo de nosotros, es decir, de nuestras cualidades intrínsecas (si es que algo así existe) sino de las condiciones y relaciones sociales en que estamos inmersos.

¿Qué pretensiones de validez puede tener el género autobiográfico? ¿Bajo qué condiciones se puede recorrer? Las respuestas no son fáciles, pero las preguntas son necesarias.

El relato de sí mismo es antes que nada un discurso sobre sí mismo... y como tal es sospechoso, pues bien decía que la autobiografía “no es alguien que dice la verdad de sí mismo y sus orígenes, sino alguien que dice que la dice”.

Espero que quienes lean mi autobiografía intelectual y profesional tomen nota de estas advertencias. Sobre aviso no hay engaño, como dicen los mexicanos.

■ DE DÓNDE VENGO... Y MI EDUCACIÓN ESCOLAR

Nací en un pequeño poblado de los Apeninos a unos 50 km de la costa del mar Adriático, en el centro de Italia (provincia de Ancona). En 1949, las necesidades materiales impulsaron a mis padres emigrar a la Argentina cuando yo tenía cuatro años y medio. El destino fue Mendoza, donde vivían dos hermanos de mi abuela paterna.

Mi papá era hijo de campesino y trabajaba en una mina de azufre. Había cursado solo tres años en la escuela primaria. Apenas sabía leer y escribir. Su cultura era oral y producto de su experiencia. Mi madre había completado la educación primaria y trabajó como empleada doméstica desde los 14 años. Si nos hubiéramos quedado en Italia, como máximo yo hubiera completado la secundaria básica. Ninguno de mis primos llegó más allá. Si bien mis padres “no hicieron la América” y fueron obreros toda su vida, yo tuve la suerte de llegar a la universidad pública. Me gradué como licenciado en ciencias políticas y sociales en la Universidad Nacional de Cuyo. Trabajé cuatro horas al día durante toda mi carrera universitaria. Mi papá murió sin saber para qué servía mi título. En la Facultad tuve tres grandes fuentes de aprendizaje, mis profesores, los libros y la militancia estudiantil. Durante tres años fui presidente del Centro de Estudiantes. Apenas graduado (con medalla de oro al mejor promedio de la promoción) obtuve una beca para continuar estudios en París. Allí frecuenté el Tercer Ciclo de la Fundación Nacional de Ciencias Po-

líticas donde, al cabo de tres años (1968-1971) obtuve un Diploma, en ese entonces equivalente a un “doctorado de universidad”. La distancia cultural entre Mendoza y París era mucho más grande que la distancia física. En París tuve maestros destacados, como Maurice Duverger, Francois Bourricaud, Georges Lavau y Jean Touchard, entre otros. Allí, más que “contenidos” aprendí una disciplina, determinados hábitos de trabajo intelectual y el interés por la investigación social que integraba teoría y evidencias empíricas.

■ ACADÉMICO EN TIEMPOS TURBULENTOS

Regresé a Mendoza en julio de 1971 con una oferta de nombramiento como profesor adjunto interino a cargo de una nueva materia: “Teorías políticas empíricas”. En 1973, cuando apenas había cumplido 28 años de edad fui nombrado como “Delegado interventor con atribuciones de Decano y Consejo Académico” de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Fueron años de cambios vertiginosos y de mucha polarización político-ideológica. Con un grupo de amigos y compañeros de militancia estudiantil nos propusimos “modernizar” el currículo de la Facultad incorporando nuevas corrientes teóricas de la sociología y la ciencia política, liberándolas del dominio del derecho, la filosofía y la historia.

Pero la experiencia de cambio e innovación duró poco y terminó abruptamente. El giro a la derecha del peronismo gobernante que se acentuó con la muerte de Perón frustró nuestras ilusiones y detuvo los avances realizados. En 1975 un grupo numeroso de profesores y militantes estudiantiles y yo fuimos expulsados de la universidad, incluso con prohibición de pisar el campus universitario, acusados,

entre otras cosas, de reemplazar la organización por cátedras por la conformación de áreas disciplinares. La resolución de suspensión de nuestros nombramientos señalaba que esas nuevas formas de organización curricular tenían “una clara orientación trotskista” (¿?). Todo fue muy vertiginoso. En corto tiempo pasamos de la esperanza al miedo. Muchos privilegiamos la seguridad y decidimos emigrar para no abandonar el campo de trabajo de las ciencias sociales.

■ EXILIO VOLUNTARIO Y EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LA INVESTIGACIÓN EN EL EXTERIOR

Con mi mujer (Silvia Vuegen, ella también expulsada de la Facultad) y Valentina, mi pequeña hija de dos años, emigramos a Cali, Colombia, donde nuestro amigo mendocino Rubén Cervini había dado a parar con una beca de la OEA para hacer una Maestría en Administración de la Educación. Su desempeño fue excelente y no solo fue invitado a quedarse como profesor, sino que también me hizo invitar a mí. Llegué a Cali a mediados de 1976, luego del golpe de Estado militar. Me integré como profesor en la División de Educación de la Universidad del Valle y las circunstancias me obligaron a enseñar lo que no sabía. Tuve que dictar un curso de sociología de la educación en una maestría en Administración Educativa. Hasta entonces, la universidad y el sistema escolar fueron un espacio de vida y de lucha, pero nunca un objeto de estudio. Mi relación con esos fenómenos cambió con mi llegada a Colombia. Allí entendí que se enseña y se aprende al mismo tiempo. Estuve en Cali tres años y medio. En ese tiempo tuve la ocasión de traducir al español la primera parte de un libro de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, “La reproducción. Ele-

mentos para una teoría del sistema de enseñanza”, que hace tiempo es un clásico en la materia. Varias generaciones de estudiantes colombianos y luego mexicanos, estudiaron ese texto a través de mi traducción.

A fines de 1979 me invitaron a México para desempeñarme como investigador en una asociación civil, el Centro de Estudios Prospectivos de la Fundación Javier Barros Sierra, ligada al entonces secretario de educación el Lic. Fernando Solanas. Era un institución pequeña, pero con una excelente infraestructura y muy bien dotada de recursos. Era un “*think tank*” al que el secretario recurría para apoyar sus políticas, en especial en temas sensibles y estratégicos que trascendían las cuestiones de la coyuntura.

Allí me convertí en “investigador profesional”, es decir, pagado *full time* para desarrollar proyectos de investigación. Al poco tiempo obtuve un nombramiento como profesor con dedicación simple de la Universidad Pedagógica Nacional, una nueva institución fundada para mejorar la profesionalización de los docentes mexicanos.

En México continué con mi trabajo como traductor de obras básicas del sociólogo francés Pierre Bourdieu. Todavía conservo los manuscritos de los capítulos básicos del libro “El sentido práctico” y de otros artículos publicados en la revista francesa *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*.

Durante mis años mexicanos tuve la suerte de trabajar en una investigación sociohistórica sobre el origen y desarrollo del Estado Educador Mexicano. El análisis arranca en 1857, año de “La República Restaurada” que se inaugura con la victoria de Benito Juárez sobre los conservadores y que llega hasta el Porfiriato

y luego la Revolución Mexicana. La sociología de Bourdieu y Anthony Giddens y su uso creativo de los trabajos de Emilio Durkheim, Carlos Marx y sobre todo Max Weber fueron de especial utilidad en esta indagación que terminó en un libro cuya primera edición se hizo en México, en el año 1985, cuando yo ya había retornado a la Argentina, con mi mujer, mi hija Valentina y mi hijo mexicano, Leonardo. Con el paso de los años, mi libro todavía aparece en las bibliografías de varios cursos de las escuelas Normales Mexicanas.²

En este trabajo propongo una construcción relativamente original de la relación entre el Estado capitalista y el sistema escolar. La mayoría de los estudios anteriores estructuraban su mirada con la visión cronológica de los distintos gobiernos que se sucedieron a lo largo de la historia. Mi visión ofrece una cronología diferente donde pongo en relación la evolución de las dimensiones sociales, económicas, políticas y culturales de la sociedad mexicana con el sentido del sistema escolar, en especial en su nivel básico y obligatorio. En el marco de estas relaciones, pude ofrecer una visión de las tensiones que estructuraron el momento constitutivo del campo del discurso pedagógico mexicano, así como de los debates que acompañaron la construcción primera del maestro como agente central del sistema escolar. Estoy convencido que la reconstrucción de los orígenes permite identificar definiciones y configuraciones típicas de este oficio, tales como la de la vocación y el trabajo docente como apostolado y sacerdocio, que todavía hoy están presentes como principios estructuradores de esa categoría ocupacional.

Una vez vinculado al área de Investigación de la Universidad Pedagógica de México y junto con

un equipo de colegas realizamos la primera investigación empírica realizada en América Latina acerca del fenómeno de las categorías o tipificaciones “naturales” que aplican los docentes para “clasificar” a sus alumnos, entendiendo que las mismas en cierta medida afectan el tipo de relación que el maestro mantiene con ellos en el aula y que de alguna manera pueden predecir sus resultados de aprendizaje.³

■ UNA NUEVA (¿Y ÚLTIMA?) EMIGRACIÓN: DE MÉXICO DF A BUENOS AIRES

En vez de retornar a Mendoza, como era mi intención original, me afiqué en Buenos Aires (otra migración más en mi vida de migrante). Tuve la suerte de ser invitado a colaborar en la Secretaría de Planificación, más precisamente en una subsecretaría a cargo del destacado sociólogo argentino Juan Carlos Torre. Gracias a su generosidad tuve un nombramiento como funcionario público que me permitió “aterrizar” en Buenos Aires. Allí estaba otro querido amigo mendocino, el Dr. Aldo Isuani. Él mismo armó un grupo de trabajo compuesto básicamente por sociólogos con el cual organizó un programa de investigación sobre las principales políticas sociales del Estado Argentino (previsión social, salud, trabajo) con una perspectiva sociohistórica. Esa fue una experiencia muy enriquecedora para mí, pues pude situar a las políticas escolares en el marco más general de las políticas sociales, lo cual me permitió entender mejor sus particularidades y semejanzas. En ese período continué aplicando una perspectiva analítica sociohistórica, esta vez tomando como objeto el surgimiento y evolución de las denominadas políticas asistenciales del Estado. Estas más que definirse por la necesidad que pretenden satisfacer (la salud, la educación, la

vivienda, el trabajo, la vejez) se definen por el público al que está dirigida: los “pobres”, “los excluidos”, las “clases populares”. En el origen de estas políticas está la Sociedad de Beneficencia, fundada por Bernardino Rivadavia. Mi estudio termina con un análisis del Programa PAN (Programa Alimentario Nacional), que constituyó la política asistencial emblemática del gobierno del presidente Alfonsín. La perspectiva de mi estudio pone en relación la concepción dominante de la pobreza que caracteriza a cada momento histórico con las estrategias típicas de intervención. Los resultados de esta investigación fueron publicados en 1989, en dos tomos del Centro Editor de América Latina.⁴

Luego de este paréntesis, volví al campo de la investigación educativa, esta vez en el marco de un programa de las Naciones Unidas coordinado por el Dr. Aldo Isuani que tenía por objetivo estudiar las particularidades del desarrollo del denominado “Estado Benefactor” en la Argentina. En el transcurso de este trabajo en equipo con especialistas en historia argentina, ciencia política, sociología y economía, analicé la política educativa desde una perspectiva no “pedagógica” y sectorial. El libro “Estado democrático y Política Social” que coeditamos Isuani y yo fue precursor de esta temática en la Argentina democrática.⁵

Mi próxima etapa intelectual estuvo marcada por mi ingreso a la carrera de investigador del CONICET y como profesor, primero de la cátedra de “Teorías sociológicas contemporáneas” y después como profesor titular ordinario de la cátedra de “Sociología de la Educación” en la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. En mi actividad como docente creo haber sido el primer introductor sistemático de la teoría sociológica

de Pierre Bourdieu, Norberto Elías y Anthony Giddens haciendo especial hincapié en el modo que estos autores conciben las prácticas sociales evitando tanto los peligros del subjetivismo como del determinismo estructural. Con la introducción de estos autores que marcaron la segunda mitad del siglo XX en el campo de las ciencias sociales creo haber contribuido en parte a la renovación de estas disciplinas luego de los años oscuros de la dictadura militar. Pude dar a conocer a estos autores, gracias a las traducciones “caseras” realizadas durante mi estancia en Colombia y México. Mi contribución al conocimiento de esas teorías sociológicas contemporáneas en los ámbitos académicos de Colombia, México y en especial de la Argentina ha sido reconocida por diversos colegas especializados en la cuestión de los intercambios teóricos en el campo internacional de las ciencias sociales⁶

En esta última etapa (1985 a la actualidad) he podido realizar el grueso de mi producción intelectual. La misma fue posible gracias a la libertad y autonomía que proveen la universidad y el CONICET (donde llegué a desempeñarme como investigación principal), ambas instituciones culturales públicas. Pero la autonomía es una condición necesaria, pero no suficiente para el trabajo intelectual. El mismo también necesita de recursos financieros y de infraestructura. Pude disponer de los mismos gracias a mi participación como consultor en organismos de las Naciones Unidas, como el UNICEF y el IPE-UNESCO (Sede Regional para América Latina). En ambos casos tuve la suerte de trabajar con dos académicos y gestores de primer nivel, como fueron Eduardo Bustelo Graffigna y Juan Carlos Tedesco. Los dos, lejos de ser meros “funcionarios internacionales”, eran excelentes profesionales, grandes

lectores siempre muy bien informados acerca de los debates intelectuales que caracterizaban las ciencias humanas en el mundo desarrollado y en América Latina.

Soy muy crítico del uso extendido y abusivo que se le da al concepto de *mérito*. La mayoría de las veces este concepto se usa como autoelogio o bien como un instrumento ideológico para justificar y legitimar las múltiples desigualdades que conviven en las sociedades capitalistas, tanto las más desarrolladas como las de menor desarrollo. Cuando alguien dice que “todo lo que ha logrado” lo debe a su inteligencia y a su esfuerzo, comete un acto de soberbia consciente o inconsciente, al mismo tiempo que olvida cuánto de lo que ha hecho y alcanzado se debe a los demás, comenzando por sus padres, maestros, instituciones donde se desempeñó, colegas con los que trabajó, etc. Uno no es completamente responsable del lugar que ocupa en la sociedad o en un campo social específico, como el campo intelectual. No todo se debe a los “dones naturales” ni al trabajo realizado. Mucho se debe a las circunstancias y a los soportes externos que nos han acompañado en el camino recorrido. Sucede a menudo que los que más caen en la tentación de ostentar su mérito son aquellos que han tenido una experiencia de ascenso social, como podría ser mi caso por ejemplo. Por haber vivido la experiencia de la pobreza estructural durante la infancia y adolescencia, por ser hijos de padres con muy bajo capital cultural (menos de educación primaria completa) tienden a adjudicarse los méritos de su éxito social. En muchos casos me he visto obligado a oponerme a la imagen que me transmiten los demás, que creen halagarme cuando dicen “todo lo que has logrado se lo debes a tu inteligencia y esfuerzo” o “tu experiencia demuestra que el que

trabaja y la voluntad bastan para alcanzar grandes logros”, etc. Y sucede que quienes me escuchan entienden mis objeciones como si fuera “falsa modestia”. Lo que he podido producir como investigador, en gran parte se debe al trabajo colaborativo con colegas de distintas disciplinas. La investigación social es una tarea colectiva y una ocasión para aprender de los demás y al mismo tiempo para colaborar en la formación de jóvenes investigadores con los cuales he tenido el gusto de trabajar. Se suele decir que se aprende a investigar investigando, más que dando cursos y seminarios de Metodología de la Investigación, que los he dado y en demasía a lo largo de mi carrera como docente en Colombia y México.⁷

En los primeros años de este milenio tuve la ocasión de diseñar y dirigir un ambicioso programa de investigación sobre los docentes de educación básica en varios países de la región. Los recursos que pudo disponer el IPE-UNESCO hicieron posible la realización de un estudio comparativo internacional que consistió en la aplicación de un ambicioso cuestionario a muestras representativas de docentes de nivel básico en Argentina, Brasil, México, Perú y Uruguay. Este estudio marca un antes y un después en este tipo de investigación. En el año 2000 cuando comenzó este programa, en la Argentina el Estado no sabía cuántos docentes había en el nivel primario y secundario. Solo disponía de cuántos nombramientos habían, pero no de cuántos agentes desempeñaban este oficio. Más allá de algunos estudios muy limitados con muestras pequeñas de no más de 100 docentes poco y nada se sabía no solo de las dimensiones sociodemográficas básicas del colectivo docente, menos aún acerca de sus percepciones, expectativas y actitudes sobre aspectos fundamentales de la

educación nacional. El predominio de los estudios pedagógicos privilegiaba el “deber ser del docente”. Los discursos normativos abundaban (y siguen siendo mayoritarios) pero no se interesaban o poco tenían que decir acerca de quiénes eran verdaderamente estos agentes sociales.

El hecho de replicar este estudio en cinco países de la región nos permitió contar con ricas bases de datos que permitieron realizar una mirada comparativa que resultó muy provechosa en términos de identificación de semejanzas y particularidades nacionales.

Pude replicar parcialmente este estudio en una investigación realizada en la Argentina el año 2010. Aunque esta encuesta privilegió aspectos referidos a datos y actitudes de los docentes acerca del uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación, pude incluir en el cuestionario algunos indicadores utilizados en el estudio (en especial referidos al origen social, posición y trayectoria en el espacio social) con el fin de observar eventuales cambios y modificaciones en el comportamiento de estas variables.

Por último también tuve oportunidad de realizar una investigación mediante una muestra representativa de docentes de la Provincia de Buenos Aires. Con el mismo queríamos conocer demandas y preferencias en materia de formación continua de los docentes en ejercicio. Por último quiero citar otra investigación, esta vez de alcance nacional sobre estudiantes y profesores de los institutos de formación docente. Esta investigación también es la primera que se hace en la Argentina y permitió obtener información que no se puede producir mediante la aplicación de censos. La información recabada permitió tener un perfil de las características socio-demográficas de los

estudiantes y profesores de formación docente, así como de sus motivaciones, actitudes, condiciones y expectativas laborales, pero también de sus posicionamientos acerca de temas relevantes de la política educativa nacional.⁸

Estoy convencido que la información y los análisis realizados y publicados pueden contribuir a racionalizar las discusiones en el campo de la política educativa, tradicionalmente dominado por prejuicios y creencias arbitrarias y sin ningún fundamento empírico. Los sociólogos estamos obligados a creer en los efectos sociales positivos de lo que producimos, pero muchas veces nuestras expectativas quedan defraudadas. Es probable que las razones de la “inutilidad” de lo que hacemos se deba a las debilidades y subdesarrollo relativo de quienes hacemos investigación socioeducativa. También hay que incluir en la explicación una falla en los procesos de difusión y vulgarización de nuestra producción intelectual⁹. Por último no hay que descartar ciertas limitaciones culturales e ideológicas de las clases gobernantes, más proclives a confiar en su olfato y en sus intereses políticos de corto plazo que en la investigación social. El uso de la investigación precisa de un lector dotado de actitudes y aptitudes determinadas, que no se pueden dar por descontadas, sino que es preciso formar.

Por último quiero recordar tres libros que contienen ensayos sociológicos que pretenden servir como herramientas para pensar la educación escolar haciendo uso de ciertos hallazgos que son propios de la tradición disciplinaria de la sociología en el campo nacional e internacional. En todos los casos se trata de trabajos de sociología “pública” que se proponen como una contribución a la racionalización del debate polí-

tico cultural sobre la educación escolar en la Argentina y en América Latina. En el primero de ellos desarrollaba tres problemas estructurales de la educación escolar en la Argentina de fines del siglo XX: el de la igualdad, el de la calidad y el de la gobernabilidad.¹⁰

En el año 2015 escribí un ensayo con el antropólogo Alejandro Grimson que ponía en entredicho un cierto sentido común bastante generalizado que organiza las representaciones sociales dominantes acerca de los fines, sentidos y resultados de la educación general básica.¹¹ Eso que allí denominamos “mitomanías” son como creencias interiorizadas en forma espontánea que en la generalidad de los casos no se fundamentan en evidencias empíricas o corresponden a otros estadios del desarrollo sociopolítico del país.

Mi último libro ofrece una mirada particular sobre la cuestión educativa en las primeras décadas del presente siglo.¹² Más allá de cierto consenso acerca de la distancia que existe entre las expectativas diversas, a veces contradictorias y desmesuradas que los grandes actores colectivos tienen respecto del sistema escolar, existen profundas diferencias en el modo de definir “el problema”. Por lo general las mismas no se presentan en forma explícitas. Para unos todo se origina en una especie de “pérdida de valores”, para otros la escuela es obsoleta pues no responde a los requisitos del crecimiento económico y las demandas del mercado de trabajo, para otros la crisis de la escuela se origina en una política deliberada de “destrucción de la escuela pública” con el fin de reemplazarla por un cuasi mercado que instaure ciertas dosis de competencia entre establecimientos y la correspondiente mercantilización de la educación. En verdad, la cuestión escolar, que se expresa en eviden-

cias acerca de una gran disparidad en los aprendizajes de conocimientos poderosos desarrollados por las nuevas generaciones en función de su posición en el espacio social, su origen étnico, el lugar de residencia, etc. no solo merece la indignación de todos aquellos que preferimos una sociedad menos desigual, sino que el achicamiento de las diferencias requiere explicaciones racionales, basadas en lenguajes teóricos poderosos y coherentes y al mismo tiempo sustentadas en evidencias empíricas, que solo la lógica de la investigación científica puede proveer. Y aquí es donde la sociología, junto con las otras ciencias de la educación, tienen una contribución que hacer.

En varios de mis trabajos he comparado la lógica discursiva de la tradición pedagógica, más orientada al deber ser de las cosas y la tradición sociológica, centrada en la búsqueda de explicaciones e interpretaciones de la realidad social¹³. En el campo de la educación sobran los discursos prescriptivos acerca de la educación ideal (cómo debería ser el maestro, la relación pedagógica, el método, la didáctica, etc.) y faltan las explicaciones acerca de la reproducción de las rutinas y las tradiciones que siguen tan alejados de los bellos ideales que propone el discurso pedagógico. Por otra parte, en los trabajos citados ofrezco una visión crítica acerca de la estructura y dinámica de las denominadas “ciencias de la educación” (en el cual me incluyo, por supuesto). Con una intencionalidad claramente polémica he sostenido que se trata de un campo científico con bajos requisitos de acceso, muy desestructurado (sin consensos básicos acerca de ciertos criterios de científicidad), con bajo grado de autonomía en relación con otros espacios sociales (el de la política educativa, las corporaciones sindicales, religiosas, empresariales,

etc.), excesivamente sensible a las “modas intelectuales” y con escaso diálogo y control entre pares.

■ ELEMENTOS DE MÍNIMOS PARA UNA SOCIOLOGÍA DE MI PROPIA TRAYECTORIA

Como afirmé al principio, no es fácil ser sociólogo de uno mismo; ¡es más fácil ejercer el oficio con “los demás”! Pero la primera sociología “comienza por casa”. Como prueba, otro ejemplo de mi biografía personal. Cuando tenía entre 11 y 13 años tuve una experiencia educativa que en parte explica mi trayectoria social. Mis padres, convencidos de que “los curas te educan bien” (además que no les cobraron un peso...) me pusieron en un seminario, primero con los frailes dominicanos y luego en un seminario diocesano. La experiencia del encierro con los frailes fue muy dura para el niño de 11 y 12 años que yo era. Hoy sería imposible imponer una disciplina tan estricta a niños de esa edad. Pero al igual que la mayoría de las experiencias, ésta no solo tuvo una cara negativa y dura, sino que la misma significó una ruptura con el determinismo social del que hubiera sido víctima de no mediar esa vivencia. En mi hogar no había electricidad ni agua corriente, ni baño. El piso era de tierra y la casa de adobe con techo de cañas y barro... y tampoco había libros o biblioteca. En el seminario disponíamos de una infraestructura decente y sobre todo quienes allí concurríamos estábamos inmersos en la pedagogía total. Toda la vida era programada con una finalidad pedagógica. Allí tuve un contacto intenso con los libros y la cultura letrada. No sólo aprendí a leer, sino a leer para estudiar.... Y también para escribir. Al final de estos tres años, vuelvo a mi barrio e ingreso en un colegio nacional a proseguir mi secundario. Pero yo ya no era el mismo que ingresó en el se-

minario. Ya no me sentía igual a las demás chicas y chicos. En ellos era determinante su origen social y sus condiciones de vida presentes (lejos de la cultura letrada) en cambio en mi pesaba no solo mi pobre pueblo de los Apeninos, mi familia escasamente escolarizada y la emigración, sino también mi experiencia de la “pedagogía total” del internado. Mis aspiraciones educativas se enriquecieron y yo fui el único entre mis amigos y vecinos que terminó el secundario y llegó a completar estudios universitarios. Recuerdo que cuando terminé mi bachillerato mi padre me sugirió aprender a cortar el pelo con un amigo del barrio, es decir, no tuve el mandato familiar de seguir estudiando, sino de ingresar cuanto antes al mercado de trabajo. Sería equivocado atribuirme el mérito de haber optado por los estudios universitarios. Era mi trayectoria anterior la que me inducía a hacerlo. Es así como se producen esos “milagros sociales” representados por esos miles y miles de niñas y niños de sectores populares, que por ciertas circunstancias de la vida (ser el hermano menor, pertenecer a algún iglesia, ser inmigrante, estar expuesto a la influencia de ciertas personas reconocidas, etc.) son capaces de contrarrestar la fuerza de lo probable con la elección de lo posible.

Fui protagonista de varias migraciones, tanto geográficas como sociales. Considero que la condición migrante influye sobre el modo en que miramos las cosas sociales. El migrante, al no estar completamente inmerso en el mundo en el que vive, conserva una cierta distancia respecto del mismo. Y este distanciamiento, cuando es consciente y trabajado, puede ser una gran ventaja para un investigador social.

Lo dice mejor Annie Ernaux cuando escribe que “el tránsito de clase, como el emigrado, está en posición de observador y de etnólogo

involuntario, en la medida en que está alejado a la vez de su medio de origen de su medio de acogida”¹⁴. Por lo tanto, la observación sociológica se ve facilitada como un “privilegio de clase” invertido, lo cual le permitiría al sociólogo o al estudiante de la vida social en general de convertirse en “representante o portavoz” de aquellos que no tienen otra opción que quedarse callados o de ser hablados por otros. Pero más allá de esta función de representación favorecida por la distancia que lo separa de los grupos más desfavorecidos, como los perdedores de la competencia escolar, los que fracasan, los que abandonan, los que no se sienten “dotados para estudiar”, el sociólogo que vive subjetivamente la condición de migrante puede ver ciertas cosas que solo se pueden ver desde lejos, porque el protagonista de la acción (que siempre fue pobre, por ejemplo) no “ve” porque siempre lo tuvo ante la vista.

En México se dice “sobre aviso no hay engaño”, porque, como bien escribe Lejeune, “El que escribe una autobiografía, «no es alguien que dice la verdad sobre sí mismo y sus orígenes, sino alguien que dice que la dice»”.¹⁵

■ NOTAS

- 1 Ernaux, A.; *l'écriture comme un couteau. Entretien avec Frederic-Yves Jeannet*. Gallimard, Paris 2011.
- 2 Tenti Fanfani, E.; *El arte del buen maestro. Génesis y desarrollo del Estado educador mexicano y el oficio del maestro 1857-1980*, Pax México, 1985. Reeditado en 1999, 344 págs.
- 3 Tenti Fanfani, E.; *Expectativas del maestro y práctica escolar* (En colab. con R. Cervini y M. Corenstein). Universidad Pedagógica Nacional, Serie de Inves-

tigación Educativa Nº 1, México. 1984 (segunda edición en 1986).

- 4 Tenti Fanfani, E.; *Estado y pobreza en la Argentina. Estrategias típicas de intervención*; Centro Editor de América Latina, Biblioteca Política Argentina, dos volúmenes (Nº 255 y 256), Buenos Aires 1989, 209 págs.
- 5 Tenti Fanfani, E. e Isuani E.A.; *Estado democrático y política social* (En colab. con E.A. Isuani, Susana Luni y otros); Eudeba, Buenos Aires 1989, 260 págs.
- 6 Al respecto, ver Sora, G.; *Mediadores y configuraciones sociales de los usos de Bourdieu en la Argentina*. En: Políticas de la Memoria, revista de investigación del CdDInCI. nº 21, Buenos Aires, 2021, pp. 198-211. <https://doi.org/10.47195/21.723>. ISSN 1668-4885 / ISSNe 2683-7234.. Sora, G.; *Entrada “Argentina” en el Dictionnaires International Bourdieu*. CNRS EDITIONS, Paris, 2020, pag. Pp. 47-49. Martínez, A.T.; *Lecturas y lectores de Bourdieu en la Argentina*. En: <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2000>. Baranger, D. (2008). *The Reception of Bourdieu in Latin America and Argentina*. Sociologica. 2, 1-20. (Disponible: <http://www.sociologica.mulino.it/> doi/10.2383/27724) y Baranger, D. (2009). *Bourdieu en América Latina*. Buenos Aires: Congreso ALAS. AMAR H.; *Bourdieu en el campo educativo argentino*. Ed. Biblos, 2016.
- 7 En la Universidad del Valle llegué a dictar hasta tres cursos de metodología de la investigación en educación en un mismo semestre. También he tenido el gusto de colaborar con la formación de investigadores interviniendo como director de numerosas tesis

de maestría y doctorado en Educación y en Ciencias sociales, no solo en la Universidad de Buenos Aires, sino también en otros centros académicos de América Latina y Francia.

- 8 En el marco de este programa de investigación comparativo internacional he publicado diversos libros y artículos en revistas especializadas. Entre los más relevantes pueden citarse los siguientes: Tenti Fanfani, E.; *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. IPEE/UNESCO, Siglo XXI, Buenos Aires 2005; Tenti Fanfani, E. y Steinberg C.; *Docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Siglo XXI, México, 2011. Tenti Fanfani, E. y Steinberg, C.; *Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México*. En: *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N° 2 2007. pp 223-254. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. ISSN 0717-1013. Tedesco J.C. y Tenti Fanfani, E.; *Novos docentes e novos alunos*; En: *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. Fundação Vítor Civita/UNESCO, Brasília 2004. pp. 67-80. Versión en portugués: *Nuevos docentes y nuevos alumnos*; capítulo del libro: *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos y propuestas de Manuel Ferraz Lorenzo (Ed.)*. Biblioteca Nueva, Madrid 2005, pp. 365-398. ISBN: 84-9742-365-8. También disponible en Internet: www.pv.ccoo.es/ensenyament/html-docs/html-docs/tedesco.pdf. Tenti Fanfani, E.; *La xenofobia de los profesores en Argentina, Perú y Uruguay*. En: *Caja Negra. Revista de Ciencias Políticas y Humanidades*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México), N° 5, Enero-junio 2005, pp. 59-
71. Tenti Fanfani, E. (Coord.); *Estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas. Informe de investigación*. Versión disponible en: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/documento_Tenti_Fanfani.pdf
- 9 Tenti Fanfani, E.; *Las ciencias de la educación como ciencias públicas. Prólogo a La educación en debate II / Diego Rosemberg...* [et al.] ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2021. Libro digital, ISBN 978-987-3805-60-8
- 10 Tenti Fanfani, E.; *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad civil*. Editorial Losada, Buenos Aires 1993 (cuarta edición en 1995).
- 11 Grimson, A. y Tenti Fanfani, E.; *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones fáciles*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires 2014 (cuarta edición 2018).
- 12 Tenti Fanfani, E.; *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica de la educación para todos*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2021.
- 13 Tenti Fanfani, E.; *Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas*. En Dussel, I; Ferrante, P. y Pulfer, D.; *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE, Editorial universitaria. Colección Políticas Educativas, vol. 6. Buenos Aires 2020. Tenti Fanfani, E.; *Des nouvelles frontières entre la socialisation et l'instruction*. En: Lenoir, Y. y Tupin, F. (dir.) ; *Entre instruire et socialiser. Regards internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2012, pp. 441-459. ISBN 978-2-7637-9308-5. Tenti Fanfani, E.; *En casa de herrero azadón de palo: la producción y el uso de conocimientos en el servicio educativo*. En: VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., México DF, 2003, pp. 451-488. ISBN 968-7542-34-9. Tenti Fanfani, E.; *La construction sociale de la 'question scolaire' en Argentine*. En: *Cahiers Pédagogiques. Le 6 juillet 2017*. Paris. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-construction-sociale-de-la-question-scolaire-en-Argentine>. Tenti Fanfani, E.; *Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las ciencias de la educación*. En: *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. N° 20, junio 2010. NEES/ Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, pp. 57-80. ISSN 1515-9485. Tenti Fanfani, E.; *Génesis y desarrollo de los campos educativos*. En: *Revista de Educación Superior (ANUIES)*, Vol. X, N° 2 (38), abril- junio 1981, México, pp. 5-32. Una versión ligeramente diferente fue publicada con el título: *El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis*, en Alicia de Alba recopilación y presentación, ¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias, México, UNAM /Coordinación de Humanidades/CESU, 1987, p. 379.
- 14 Ernaux, A.; citada por Charpentier I ; *Quelque part entre la littérature, la sociologie et l'histoire....* En: *Contextes*, I 2006 <https://journals.openedition.org/contextes/74>.
- 15 Lejeune, Ph.; *Le pacte autobiographique*. Seuil, Paris, 1996, pag. 362.