

## CAPÍTULO 4

# Reflexiones para pensar las funciones de la educación y de la escuela

*Magalí Catino y Virginia Todone*

Estas reflexiones van a iniciar con un campo de incertezas, cuestionándonos en un diálogo abierto, interpeladxs por las funciones de la educación en tiempos de particular incertidumbre, para arribar a una serie de preguntas que nos habiliten transitar otro paso más, desde y sobre la complejidad de la educación.

La educación tiene una innegable y necesaria función conservadora, de traspaso, y al mismo tiempo el fin último de la educación es la formación de la condición humana o como plantea Arendt “la esencia de la educación es la natalidad” (1996, p. 186), ese inicio que en cada nacimiento se expresa en términos de una radical capacidad de comenzar algo nuevo, que no estaba previsto. Ese nacimiento rompe la continuidad del tiempo, nacer es estar *en proceso de*.

Partimos del hecho de que toda sociedad, considerada en un momento determinado de su historia, define un sistema, formas y aquello que identifica como prácticas educativas (un cierto sentido y modelo normativo de educación). Es decir, sostiene y legitima las formas de la transmisión, de las pautas culturales que considera valiosas y que le han permitido configurarse como tal desde y en lo histórico, político y cultural, para proyectarse en el tiempo. Esto supone, claramente, luchas constantes que se dan por la definición de lo que va configurándose como lo legítimo y lo valioso, repletas de antagonismos y contradicciones.

De ahí que las objetivaciones culturales compartidas se transportan a través de ese modelo al mismo tiempo que lo producen. Por lo tanto, no es producto de una acción individual, sino que es una compleja configuración dinámica, resultado abierto de la vida en común, que expresa sus necesidades y aspiraciones, finalmente sentidos de lo vital.

Por otra parte, el entramado social nos excede en tiempo y espacio, viene siendo el sedimento cultural, simbólico y político de la humanidad que ha contribuido a crear y recrear lo que hoy se considera lo educativo. Nosotrxs como sujetxs llegamos a un mundo que viene siendo antes de nuestra presencia en él.

La educación entonces es portadora de unas determinadas funciones atribuidas, las cuales, en la medida que son vividas y habitadas, van siendo reconfiguradas permanentemente. Pero esa compleja construcción social y cultural producto de la vida excede las formas espontáneas de la transmisión y requiere definir formas específicas.

Inicialmente podemos reconocer respecto de esa especificidad educativa que su función central es la de conservar esas formas valiosas de lo humano y cultural, al mismo tiempo que transformar, con un sentido de futuridad y de proyecto, eso que no es a partir de lo que viene siendo. Condición humana inacabada, diría Freire.

Podríamos entonces preguntarnos cómo la estructura de la Modernidad y sus instituciones (entre ellas la escuela) –que se ven erosionadas, cuya función de ordenamiento social es fuertemente cuestionada en tanto no dan cumplimiento “eficientemente” con la formación de lxs sujetxs sociales demandados– adquiere otros matices analíticos a la luz de la pandemia del COVID-19. Esta situación puede ser aprovechada por la escuela para reposicionarse como institución formadora, si enfrenta el dilema ético y político que implica redefinir sus funciones en los términos en que va a llevar a cabo esa acción, lo cual supone una confrontación seria y responsable con la realidad que es y viene siendo. La escuela del siglo XX posibilitó la inclusión (en unos determinados sentidos), marcó parámetros de exclusión y definió una idea de igualdad, que al mismo tiempo profundizó la injusticia social (y humana). ¿Hoy cómo reconstruimos esta matriz? O se solidifican esos pilares y repetimos mecanismos y efectos, o reinventamos la escuela, sus sentidos y sus funciones. Inventamos o erramos, dijo Simón Rodríguez (que también fue un moderno).

Sirva entonces como primer ejercicio, por un lado, identificar que la educación en un sentido amplio cumple con las funciones de conservación y transformación, personal y social/cultural. Y que además de ellas, las formas de lo escolar dado por una configuración histórica muy específica, responde a unas funciones focalizadas respecto de la preparación de la condición humana.

En los capítulos anteriores ya situamos como premisa inicial que la Pedagogía tiene la compleja, inseparable y doble tarea de teorización e intervención, sobre y en educación, lo cual involucra posicionarse desde un enfoque que se define desde la ciencia social crítica<sup>3</sup>. No entramos en la histórica discusión interna del campo respecto a si la pedagogía es ciencia, técnica o arte, regulación y explicación, que tal vez en estos tiempos de pandemia ameritaría una pregunta.

Ahora nos interesa retomar los inicios modernos de la pedagogía. No la podemos pensar sin recuperar el legado de la Ilustración, junto con sus márgenes y sus víctimas, es decir, sin la Modernidad/Posmodernidad en su humanidad y su inhumanidad, respecto a las demandas que supone al campo de las prácticas educativas y sus funciones. En ese sentido, también abordaremos la Modernidad como inicio de la crítica, evitando caer en la asimilación de Modernidad con positivismo y la falsa oposición dicotómica con la crítica.

---

<sup>3</sup> Recuperamos el sentido habermasiano, aunque no lo compartamos totalmente.

## ¿Qué funciones educativas y qué desafíos actuales?

### La sociedad, la cultura y los sujetos que construye la Modernidad

Recuperar la clásica definición de Durkheim respecto de la educación nos permitirá situar un punto de partida en las coordenadas para repensar las funciones atribuidas a la misma dentro del proyecto de la Modernidad, que marcó (y aún persiste) profundamente en los sentidos de la escuela:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales o morales, que reclaman de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio social al que está particularmente destinado (Durkheim, 1991, p. 34).

A partir de esta definición y de la propia de Kant [1803 (2003)], que plantea que el hombre es lo que la educación hace de él, permitiéndole el paso de la naturaleza a la cultura, se podría decir que la educación era portadora de una función y un objetivo: formar al hombre<sup>4</sup> para el proyecto moderno. Más allá de las funciones de la educación como proceso, y de condensar todos los sentidos de la educación en una forma específica (la escuela), la Modernidad necesitaba –como bien expresa la definición de Durkheim– un “tipo” de sujetos que fuera portadores de ciertas características físicas, intelectuales y morales: el ciudadano y trabajador requerido por los nacientes Estados Nacionales. Esta definición toma un carácter generalizado, se universaliza y extiende el objetivo y función de preparar “a los hombres del mañana”. Sería preciso decir entonces en qué consiste esta preparación, a qué objetivos tiende, a qué necesidades humanas responde, para darnos cuenta que estamos hablando de un conjunto muy específico de características que naturalizamos y a partir de las cuales otorgamos un omnipresente poder de fabricación a lo educativo/escolar, sedimentando un sentido político, social y cultural que le atribuye a “la educación” una serie de funciones.

El proceso histórico de constitución de los estados modernos, republicanos y capitalistas tuvo sus bases en el Iluminismo, el cual no fue ni lineal ni homogéneo en muchos aspectos, y tampoco exento de contradicciones y antagonismos, con sus matices distópicos. Este legado sienta sus bases en dos ejes estructuradores: la razón, con un concepto de hombre cartesiano<sup>5</sup> y la fe en el desarrollo del pensamiento científico y el progreso, como consecuencia lineal de lo anterior.

La conformación de los estados nacionales y el desarrollo de la industrialización requerían la definición de ciertos dispositivos para lograr la centralización política y la unificación cultural. Por

---

<sup>4</sup> Mantenemos esta denominación –el hombre– a fin de dar cuenta del sentido del discurso propio de la Modernidad.

<sup>5</sup> Nos referimos al sujeto racional de Descartes, su “pienso, luego existo”.

un lado, la unificación y articulación horizontal, que no era compatible con el estado de una sociedad polisegmentada. De ahí que la operación antropológica de la burguesía fue convertir su mundo en “el mundo” y su cultura en “la cultura”. Estas dos cuestiones permitieron constituir lo *real* como dado, a partir de escindir la historia y las prácticas sociales y al mismo tiempo reconciliar las diferencias en la idea de una sola cultura para todxs. Ambas cuestiones configuraron un sentido totalizador y universal, cuando en realidad son parciales y particulares. Por otro lado, lograr la integración vertical, definiendo la configuración de relaciones sociales nuevas donde el sujetx es desligado de la solidaridad grupal y libradx a sí mismx, al mismo tiempo que es religado a la autoridad central, el Estado, que pasa a ser el único aparato jurídico de cohesión social.

La secularización de la sociedad (pasaje de lo religioso como orden explicativo del mundo, la naturaleza, los fenómenos sociales y del sujetx mismx, a la Razón), y el desarrollo de descubrimientos científicos y avances tecnológicos, supusieron una nueva comprensión de mundo, alejada de un orden explicativo desde lo sagrado y más cercana a explicaciones y representaciones devenidas de la razón científico-técnica (Casullo, 1997). En este marco, se torna sustantivo conservar los *principios de verdad sobre lo real y la cultura*, al mismo tiempo que viabilizar los mecanismos que posibiliten sacar al sujetx de la barbarie/naturaleza instintiva, a través del camino racional y de la ciencia (de nuevo como única vía de la verdad y órdenes de cognición). Así, la modernidad sienta las bases de la crítica, poniendo al sujetx de razón en el centro, y en este proceso consolida órdenes epistemológicos con fuerte pregnancia en los niveles subjetivos y prácticos de la vida (modos de pensar, sentir y actuar). El dispositivo escolar se constituye como instancia principal en la función de unificación de la cultura, de conformación primero y de reproducción después de esos órdenes epistemológicos, matrices de intelección de la realidad, funcionales a la formación del buen ciudadanx y del trabajador disciplinadx.

La concepción antropológica de la cultura que sostenía este período, hoy se caracteriza como unicista, involucra un etnocentrismo autolegitimado y una visión cosificada de la cultura externa y ajena al sujetx. Esto es fundamental a la hora de pensar en la educación y la definición de qué se va a transmitir, cómo, cuándo, por qué, quién, con qué objetivos, y cuáles van a ser sus propósitos.

Así, la principal función definida para la educación será la de garantizar la transmisión y conservación del legado cultural. Esta función de socialización (secundaria, en el caso de la escuela) está atravesada por la tensión que se define a partir de dos objetivos principales mencionados anteriormente: la formación del ciudadanx y la del buen trabajadorx, ya que sus lógicas intrínsecas son opuestas (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1998).

El proceso de endoculturación de lxs sujetxs va a ser diferencial según el origen, clase, sexo, etc. Aunque el arbitrario cultural legitimado y hegemónico sienta las bases de una homogeneización arrasadora de otras formas culturales, ya sea negándolas o ignorándolas, y la potencia del dispositivo escolar en una primera instancia se centre en invisibilizar o desvalorizar la cultura propia de aquellxs sujetxs cuyas formaciones identitarias no se corresponden con la cultura hegemónica (buscando su asimilación a la cultura dominante), todo en pos de una idea de promoción de la igualdad; el origen desigual, no reconocido ni considerado, (re)producirá desigualdad,

diferenciación negativa y clasificación, tanto a nivel subjetivo, de participación e inserción política, como laboral, responsabilizando al sujeto de sus logros y de sus fracasos.

La escuela es así portadora del objetivo de lograr el isomorfismo (sujeto/sociedad), aunque en su interior se trasladan en sus funciones las siguientes contradicciones:

- Los distintos intereses, individuales y sociales que tensan: statu quo/resistencia, es decir, el arbitrario cultural legitimado por la escolarización y los diferentes capitales culturales de los sujetos-grupos
- Las diferencias entre la estructura, propósitos y funcionamiento escolar y las exigencias del mundo del trabajo en una lógica capitalista.
- La incompatibilidad entre la anterior y las demandas de otras esferas de la vida social: política, familiar, etcétera.
- La disociación entre las apariencias formales y la realidad fáctica.
- La contradicción entre el discurso de igualdad de oportunidades y las diferencias de origen que pasan a ser responsabilidad individual.

## Las funciones de la educación desde el enfoque pedagógico

### Conservación y transformación como funciones sociales de la educación

La funcionalidad de la educación, en un sentido amplio, se asienta en estas dos funciones generales de conservación/reproducción y transformación sociocultural e individual, siendo el ser humano (situado en coordenadas de espacio-tiempo) el que le da sentido a las mismas. Ambas existen en la educación como una tesis y una antítesis, que se resuelven en la realidad en una síntesis, cuando el abordaje responde –como dice Nassif– a una pedagogía humanizadora o crítico-creativa. Ninguna de las dos funciones es portadora de positividad o negatividad en sí mismas o a priori, sino que son inherentes a todo proceso social y educativo<sup>6</sup>.

Hay un mundo que nos preexiste, viene aconteciendo. A modo de presentación de ese mundo, Meirieu nos dice:

Ya estaba ahí antes que tú, con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus ritos, sus alegrías y sus sufrimientos, y también con sus contradicciones (...) ahí está, formo parte de él y debo introducirte en él. Debo, para empezar,

---

<sup>6</sup> Hacemos acá dos señalamientos respecto a esta dialéctica. En primer lugar, que esa relación entre tesis y antítesis es de tensión, no de confrontación; esto es, los elementos se consideran mutuamente constitutivos de las funciones educativas, no separados y distintos. En el caso de Nassif, su marco teórico y epistemológico lo lleva a pensar a la síntesis en términos de la superación resultante de la tensión antes mencionada, en tanto valora a lo educativo desde un posicionamiento pedagógico crítico. De allí, la síntesis resulta en una pedagogía humanizadora y crítico-creativa. En referencia a esto, nuestro segundo señalamiento: no necesariamente la resolución de la tensión (siempre precaria y contingente) produce una síntesis en términos de superación de lo anterior, con ese sentido positivo que le da el autor.

enseñarte las normas de la casa, de la *domus* que te acoge. Tendrás que someterte a ella y eso, sin duda será para ti una fuente de preocupaciones (...) Integrarse a la *domus* siempre es un poco una domesticación, un asunto de horarios a respetar y hábitos a adquirir, de códigos que aprender y de obligaciones a las que hay que someterse. Es normal, al fin y al cabo, que aquél que llega acepte algunas renunciaciones para tomar parte de la vida de aquéllos que te acogen (1998, p. 22).

La función de conservación o reproducción no debe ser entendida literalmente, nunca es lineal ni total, sino que es la planta de lanzamiento y condición necesaria para la función de renovación, el desenvolvimiento y proyección futura del sujetx. En la comprensión de la propia educación, es imposible pensarla sin que en ella se ponga en juego la transmisión de aquello que es considerado valioso. Desde el punto de vista de la epistemología crítica, lo que se recorta como valioso es siempre un arbitrario, no así desde la no criticidad, que entiende que lo culturalmente valioso es universal o lo único legítimo.

Pero, además de la conservación que articula la primera función (sea ésta escolar, familiar, etcétera), la educación porta la fuerza transformadora, en el sentido de que en la medida que el sujetx aprenda, aún de manera reproductiva o memorística, siempre existe el potencial de que se transforme esa condición humana y social. Es decir, un sujetx que aprende a leer y escribir, aún de manera mecánica, se transforma como tal.

Si a la función transformadora la pensamos con una direccionalidad crítica, se nos impone volver a la consideración del sujetx como inacabado, la educación como posibilidad, los futuros múltiples. La práctica educativa se orienta hacia el desarrollo del proceso de formación del sujetx de una época, buscando lograr la transformación social y la humanización.

En este sentido, rectora de la educación es su prospectividad, el componente utópico que asentado sobre la reflexión y conciencia crítica de las condiciones presentes permite una anticipación del futuro, no en términos de predicción sino de encauce de las acciones y procesos posibles. Es el elemento dinamizador de la acción educativa y de la realidad sociocultural conducida por la esperanza (temporalidad) en tanto categoría política que habilita a la lucha por avanzar hacia una utopía pensada como *inédito viable* (Freire, 1999).

En relación con la temporalidad de la educación, leída en la tensión entre realidad (lo que es) e idealidad (lo que debe ser, no en términos de idealizaciones sino político-valorativos), Zemelman (2006) ofrece una perspectiva epistemológica crítica que nos ayuda a empezar a recorrer este camino marcado por la necesidad de leer la realidad con categorías que salgan de los parámetros de pensamiento dominantes y nos permitan –además de explicar e interpretar– intervenir sobre el presente para construir el futuro. ¿Cómo explicar el salto del presente al futuro, del "es" al "debe ser"? Una vez más, se hace evidente la relación por momentos contradictoria y continuamente tensional entre las fuerzas conservadoras o reproductoras, y las de renovación o transformación. En ellas, el sujetx jugándose su sentido individual y social.

## Implicancias de un enfoque epistemológico histórico/político

### Iluminismo, Modernidad y criticidad

Para poder abordar este eje, nos parece necesario revisitar no de manera historiográfica, sino de historicidad, la construcción de la Modernidad en términos de subjetividad. Es decir, cómo ha sido el proceso de conformación de un cierto campo de sentidos.

Para ello, es importante reconocer que la crítica es parte de la conformación de la subjetividad moderna. La crítica es fundadora de la Modernidad, es lo que permite la ruptura con un orden anterior y ubica al sujeto y a la razón como instrumentos fundadores de un nuevo orden. La racionalidad científica se enfrenta a un mundo por descubrir y explicar, a un mundo por comprender para dominar, dominarse/crearse a sí mismo, inventarse un futuro pensado bajo las lógicas del progreso lineal sostenido en el conocimiento científico, con esa fe que expresa Kant en el destino de perfectibilidad del sujeto, siempre que la razón lo guíe.

Para Kant [1803 (2003)] la crítica de la razón (la de la verdad) se hace a través de la razón misma (la verdad misma). Esto significa que no hay una exterioridad, un afuera, algo más allá de la razón y la verdad, que pueda decir algo sobre dicha razón y dicha verdad. Para esta noción de crítica kantiana, lo que el sujeto hace es ver “la realidad” que es así, y aplicar dichas nociones o valores de verdad. Es decir, que dicha noción de la crítica lo que va a hacer es ponderar la distancia respecto de lo lejos o lo cerca que se está de la norma (razón y verdad). Esta base consolidó los principios de “la normalidad”, lo “justo”, lo “bello”.

De allí que el isomorfismo fue el sostén principal de las funciones dadas a la escuela y articuladora de la alianza entre Estado, familia y escuela. Recuperar el pensamiento de Kant es central al momento de reconocer que es en la Modernidad el momento en que se asientan las bases de la crítica. Sin ella sería incomprensible la crítica de la crítica a la que buscamos arribar y que queremos deconstruir (si vale la expresión) para poder disponer de la crítica propositiva de cara al enfoque pedagógico que venimos desarrollando.

Otra noción de la crítica es la del genealogista, que considera que se puede situar al borde/costado/límite de la razón. En este caso, pensar también es juzgar, pero dicho acto involucra interpretar, es decir, crear valores. Valorar e interpretar hace referencia a hacerse cargo de la operación discursiva a partir de una voluntad, y no a partir de reglas. De allí el importante aporte que esta noción le ha dado a la posibilidad de la acción del sujeto y lo político, entendiendo a esto último en términos de construcción de los sentidos de lo colectivo, del estar juntos.

Desde este enfoque, la crítica no sería una administración de lo que es considerado como la verdad, sino más bien una producción, una posibilidad, una tensión, en definitiva, la voluntad de salir de un estado insatisfactorio, no sólo en términos subjetivos sino también sociales. Así, en la genealogía hay una incompletud, que no busca el origen de las ideas, los valores o las verdades, sino que muestra cómo estas emergen a partir de las relaciones de fuerza del mundo, con lo cual lo real no es así, sino que está de una determinada manera. Desde la perspectiva pedagógica, además se trata de esa posibilidad y potencialidad de la denuncia del mundo que anuncia. Asume

que el mundo está así, pero podría estar de otra manera (tal vez más justa, más inclusiva, o de otras maneras aún no imaginadas). Esto, desde el punto de vista pedagógico es fundamental para pensar el movimiento entre teorización e intervención y la tensión necesaria de las funciones de la educación.

## Un paso más hacia la crítica

Zemelman (1999) afirma que

El pensamiento crítico no puede asumir la forma de simple atribución de características de una situación dada, sino que tiene que implicar una postura que comprometa otras lecturas de la realidad desde la perspectiva de posibilidades de acción. Ello porque la crítica no es descripción sino potenciación de lo no manifestado; reconocimiento de lo oculto y develamiento de parámetros organizadores de visiones sobre la realidad; en otras palabras, muestra a la realidad como una indeterminación susceptible de ser revestida con otros contenidos. Por eso el pensar crítico es el pensar de lo inédito, a partir de una convicción que asume el doble carácter de ser simultáneamente epistémica y ética: la realidad nunca está completa, acabada, porque ningún poder puede coparla y doblegarla. De ahí que la afirmación relativa a estar en la realidad supone afirmar que se ha de construir. No resulta extraño, entonces, que el pensar crítico reconozca un anudamiento con el pensar utópico, aquél que versa sobre la gran aventura de la realización humana como siendo el permanente rescate de lo humano por el hombre que se hace víctima de sí mismo al deshumanizarse. La crítica es la alerta, lo utópico el sentido en que se fundamenta.

Es desde este enfoque que nos resulta interesante repensar que la definición de la criticidad responde a una crítica a la crítica que dio las bases a la Modernidad. Esta crítica de la crítica – que llamaremos pedagógicamente crítica propositiva– atiende, como plantean tanto Nassif (1958, 1982) como Freire (1994, 1997, 1999) a la utopía como denuncia de la realidad y anuncio de otra nueva. Reconoce que dicha posibilidad no tiene una definición a priori, ni un parámetro de verdad, sino que es esperanzadora, y como definen ambos autores requiere de una conciencia crítica como acto enunciator de un futuro posible. La conciencia no tiene un guión o contenido verdadero o preestablecido, sino que involucra la relectura de mundo a partir de la capacidad creadora, la curiosidad y la eticidad.

De allí que recuperamos la concepción de ciencias sociales en Zemelman et al. (1999) la cual nos permite abrir un horizonte de posibilidades: las ciencias sociales implican la comprensión de los procesos reales y el análisis de sus posibles direccionalidades. El análisis conjunto de presente y futuro es esencial a la Pedagogía, por lo que también vienen al caso nuevamente las palabras de ese inicio: cada nacimiento se expresa en términos de una radical capacidad de comenzar algo nuevo que no estaba previsto. Ese nacimiento rompe la continuidad del

tiempo, nacer es *estar en proceso de*. Finalmente, este enfoque epistemológico le es un desafío a la pedagogía no sólo porque supone visitar la construcción teórica y la intervención, sino también asumir que toda teorización es en sí misma un acto político que interviene sobre la intervención en el mundo.

## Referencias

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la Política?* Barcelona: Ediciones Paidós / I.C.E. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Casullo, N; R. Forster y A. Kaufman (1997) *Itinerarios de la modernidad*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- Durkheim, E. (1991). *Teoría de la educación y sociedad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Freire, P. (1994). *Política y Educación*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la Autonomía*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Kant, E. [1803 (2003)]. *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- (1982). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz
- Pérez Gómez, Á. y Gimeno Sacristán, J. (1998) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zemelman, H. (noviembre, 1999). Teoría y Método de las Ciencias Sociales. *Hacia una Nueva Agenda Social Latinoamericana: Momento Histórico y Ciencias Sociales*. Puebla, CLACSO.
- Zemelman, H. et al. (1999). *Fin del capitalismo global. El nuevo proyecto histórico*. México, Colección Editorial Política.