

CAPÍTULO 1

¿Dé qué hablamos cuando hablamos de *educación*?

La educación: un fenómeno de toda la humanidad

Todos nos educamos; a todos nos enseñaron cosas, dentro de la escuela y fuera de ella. Hay educación cuando una madre enseña a su hijo a hablar, cuando el maestro enseña a escribir y cuando un amigo indica qué ropa usar en una determinada ocasión. Desde esta perspectiva, todos sabemos de educación, porque todos vivimos la educación.

Si se reuniera a un grupo de personas de diferentes edades y se les preguntara, rápidamente, qué entienden por *educación*, es probable que asocien este concepto con los de *escuela* y *enseñanza*. En muchos casos, hablarían también de *buena* y *mala* educación. En otros, podrían llegar a responder, también, que ella tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas o de la personalidad.

Tal sería la variedad de las respuestas —y todas ellas verdaderas, por lo menos, en cierta medida— que se generaría la sensación de que el concepto *educación* significa algo más abarcador que cada una de esas respuestas en particular. En este primer capítulo, nos proponemos, entonces, presentar algunos aspectos básicos para comprender el fenómeno educativo, y revisar algunas definiciones y cuestiones que se han escrito sobre el tema.

¿Por qué educamos? La necesidad social de la educación

Seguramente, alguna vez, a lo largo de nuestras vidas como estudiantes, en especial, frente a algún examen, nos apareció este pensamiento: "Si tal filósofo, científico o artista no hubiera existido, yo no estaría estudiando esto", o frases como la siguiente: "Si Platón no hubiera nacido, yo estaría haciendo otra cosa". Estos pensamientos nos inquietan porque, a veces, nos es difícil entender por

qué estudiamos algo determinado; a veces, realmente, parece no tener ningún sentido. Pero todo eso que hacemos o estudiamos posee un origen, una genealogía: es el producto de múltiples procesos, por lo general, desconocidos por nosotros. Si tal o cual filósofo, científico o artista no hubiera existido, no estaríamos estudiando su obra. Esto es cierto; sin embargo, careceríamos de algunos descubrimientos o ideas que hacen nuestra vida más confortable o interesante. Y además, probablemente, estaríamos estudiando otra cosa o educándonos de otra manera.

La educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad: volver a descubrir el fuego, inventar signos para la escritura, reconstruir la fórmula para elaborar el papel, reconquistar los saberes para edificar una casa o para curar ciertas enfermedades. Hacer esto, en lo que dura una sola vida, es materialmente imposible.

Si bien, por razones éticas, no se realizan experimentos sobre los efectos de la carencia de educación en un individuo, a lo largo de la historia, entre los siglos XIV y XIX, se conocieron más de cincuenta casos de niños que vivían completamente aislados de la sociedad, niños abandonados en selvas que lograron sobrevivir a las inclemencias de la naturaleza, llamados *niños lobos*. A partir de ellos, fue posible observar algunas consecuencias de la falta de educación.

Por ejemplo, en 1799, en los bosques del sur de Francia, a orillas del río Aude, se encontró a un niño de 11 ó 12 años completamente desnudo, que buscaba raíces para alimentarse. Tres cazadores lo atraparon en el momento en que se trepaba a un árbol para escapar de sus captores. Este niño fue llevado a un hogar, al cuidado de una viuda. Se escapó, fue recapturado y conducido a París, a la Escuela Central del Departamento de l'Aveyron para ser estudiado; por eso, se lo conoce como *el salvaje de Aveyron*. Los primeros informes indicaban que este niño se encontraba en un estado muy inferior al de algunos de los animales domésticos de la época. El médico francés, Jean Marc Gaspard Itard, realizó el siguiente diagnóstico:

Sus ojos sin fijeza, sin expresión, erraban vagamente de un objeto a otro sin detenerse nunca en ninguno, tan poco instruidos por otra parte, y tan poco ejercitados en el tacto, que no distinguían un objeto en relieve de un cuerpo dibujado; el órgano del oído, insensible a los ruidos más fuertes como a la música más conmovedora; el de la voz, reducido a un estado completo de mudez y dejando solamente escapar un sonido gutural y uniforme; el olfato,

tan poco cultivado, que recibía con la misma indiferencia el aroma de los perfumes y la exhalación fétida de los desechos que llenaban su cama; por último, el órgano del tacto, restringido a las funciones mecánicas de la aprehensión de los cuerpos (Merani, 1972: 94)¹.

En un principio, quienes lo investigaban creyeron que este niño, abandonado en el bosque por sus padres, era sordomudo y sufría de idiocia. Durante un tiempo, fue tratado como a un incurable. No obstante, Itard reconoció que el problema de este niño era de educación, en la medida en que había sido privado, desde su infancia, de cualquier contacto con los individuos de su especie. A partir de este nuevo diagnóstico, Itard comenzó a trabajar con el niño y llegó a una serie de conclusiones. Aquí transcribimos dos de ellas:

- (...) el hombre es inferior a un gran número de animales en el puro estado de la naturaleza, estado de nulidad y de barbarie que, sin fundamentos, se ha revestido con los colores más seductores; estado en el cual el individuo, privado de las facultades características de su especie, arrastra miserablemente, sin inteligencia, como sin afecciones, una vida precaria y reducida a las solas funciones de la animalidad.
- (...) esta superioridad moral, que se dice es natural del hombre, sólo es el resultado de la civilización que lo eleva por encima de los demás animales con un gran y poderoso móvil. Este móvil es la sensibilidad predominante de su especie (Merani, 1972: 139).

Las reflexiones de Itard muestran que el ser humano no posee una genética que lo diferencie del resto del mundo animal. De hecho, el ser humano, alejado de la influencia de sus congéneres, vive muy cercanamente al mundo animal. Los *niños lobos* no sabían hablar, apenas emitían algún sonido, pues el lenguaje, es decir, el reconocimiento verbal de los objetos culturales, es una construcción histórico-social. El lenguaje es *histórico*, porque se hace, se mejora, se perfecciona y cambia a lo largo del tiempo, y a través de generaciones y generaciones de seres humanos que se suceden. Es *social*, porque sólo se construye en el contacto con otras personas.

Es posible afirmar, entonces, que la educación es un fenómeno necesario y que posibilita tanto el crecimiento individual, como la reproducción social y cultural.

¹ El texto original de Itard fue publicado en París, en 1801, por la Imprimerie Goujon, y es conocido como *De la educación de un hombre salvaje o de los primeros progresos físicos y morales del joven salvaje de Aveyron*.

Si bien la educación no es el único proceso que permite la supervivencia en los seres humanos², es uno de los más importantes. Lo que caracteriza a la especie humana se basa en su aprendizaje social, y no en la transmisión genética, la que sí ocupa un lugar destacado en el mundo animal.

¿Para qué educamos? La educación entre la producción y la reproducción social

Ahora bien, la educación sola tampoco alcanza. Una sociedad y sus miembros, para su supervivencia, necesitan de tres tipos de reproducción:

1. La reproducción biológica. Una sociedad crece cuando la cantidad de nacimientos es mayor que el número de muertes, y decrece cuando se produce el fenómeno inverso. Con una muy baja cantidad de nacimientos, una sociedad tiende a desaparecer.
2. La reproducción económica. Para subsistir en el tiempo, una sociedad necesita producir, al menos, lo que consumen sus miembros en alimentación, vestimenta y vivienda.
3. La reproducción del orden social o cultural. Esta depende de la cantidad de producción y de la forma de distribución de los saberes adquiridos. La educación es el fenómeno por el cual se transmiten aquellos saberes considerados *socialmente valiosos* a los nuevos miembros de esa sociedad que aún no los han obtenido.

Cuando las prácticas educacionales tienden a conservar un orden social establecido (conocido como *statu quo*), estamos ante fenómenos educativos que favorecen la reproducción. En la familia, se puede encontrar esta situación cuando sus prácticas educacionales incentivan que el hijo estudie o trabaje en la misma profesión que el padre, o incluso, que ambos trabajen juntos, que escuchen la misma música, que vivan en el mismo barrio, que tengan una vestimenta similar y conductas sociales parecidas.

Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje social en sus distintas formas no son meramente reproductivos. A diferencia de lo que acontece con la conducta y con

² Para la supervivencia, los seres humanos también desarrollamos conductas *instintivas*. Por ejemplo, el mecanismo de succión de los bebés, que les permite alimentarse durante los primeros meses de vida, no es un producto del aprendizaje, sino que se trata de una conducta claramente instintiva, que permite nuestra supervivencia.

el aprendizaje instintivo de los animales, no hay en el hombre posibilidad de una reproducción pura, total o completa. En primer lugar, porque las condiciones de vida cambian constantemente y exigen nuevas habilidades de adaptación: vivir en diversos climas, en variadas regiones geográficas, en desiguales ambientes sociales e históricos. Para ello, las personas se adaptan y actúan de distintas maneras, generan conductas específicas para cada caso. En segundo lugar, la comunicación social es, en esencia, inestable. Los mensajes que se envían de una generación a otra, de miembros de un grupo social a otro, de un individuo a otro están sometidos a la distorsión y a la interferencia comunicativa. Es imposible que un hijo repita todo lo que hace su padre, aun cuando mantenga la profesión o carrera de este último. Ciertas formas de conducta serán diferentes, porque habrán variado algunas condiciones histórico-sociales (por ejemplo, ciertas leyes). Además, existen distorsiones en la comunicación, que transforman los mensajes del progenitor a su hijo. Esas distorsiones son involuntarias en ciertos aspectos, y voluntarias en otros. Por una parte, se produce una distorsión inherente a la transmisión de un sujeto a otro: un mensaje, a medida que pasa de boca en boca, cambia su significado. Por otra parte, hay una distorsión voluntaria, que depende del consenso que suscite el mensaje. Puede ocurrir que quien lo envía le haga cambios, porque, por ejemplo, no está de acuerdo con el mensaje original. También puede suceder que quien lo reciba lo altere por otras tantas razones. La generación de nuevas conductas y de nuevos saberes tiene varios orígenes: la imposibilidad de una reproducción total por la propia naturaleza del aprendizaje social; los deseos de introducir innovaciones; las variaciones en las condiciones sociales, históricas, geográficas, etc., que favorecen la producción de nuevas prácticas.

Cuando las prácticas educacionales tienden a transformar el orden establecido y a crear un nuevo orden, estamos ante prácticas educativas productivas. En una familia, las prácticas educativas son de este modo cuando favorecen, voluntariamente o no, que los hijos actúen de una manera autónoma, sin repetir las conductas de los padres.

Una relación conflictiva: educación y poder

Hemos visto que la educación es un fenómeno socialmente significativo que posibilitan la producción y la reproducción social. Pero este fenómeno, además, implica un problema de poder. Aunque muchas veces pase inadvertido, siempre que se habla de *educación*, se habla de *poder*.

Este último no será aquí entendido como algo necesariamente negativo, al que acceden unos pocos que tienen el control de todo. El poder, desde nuestra con-

cepción, no se ejerce sólo en las esferas gubernamentales. Estamos hablando de un poder más cotidiano, que circula en el día a día de las instituciones y que constituye una parte muy destacada de los hechos educativos. *Poder* es la capacidad de incidir en la conducta del *otro* para modelarla.

Desde esta perspectiva, la educación no sólo se relaciona con el poder, sino que ella es poder, en la medida en que incide y, en muchos casos, determina el hacer de un otro alguien social e individual. *Educar* es incidir en los pensamientos y en las conductas, de distintos modos. Es posible educar privilegiando la violencia o haciendo prevalecer el consenso, de modos más democráticos o, en cambio, mediante formas más autoritarias. Pero, en la educación, el poder siempre se ejerce. Por cierto, cuando se realiza este ejercicio democráticamente, entonces, es deseable.

Durante mucho tiempo, la palabra *poder* fue un tabú. Tenía una connotación negativa de la que todos querían escapar. En la escuela, *poder* era casi una mala palabra, porque, además, estaba asociado a la capacidad de manipular a un otro, de ejercer sobre este la violencia física o la amenaza. *Poder* era un término asociado a la policía, al ejército o a los políticos. Desde esta concepción, los profesores, que trabajaban para modificar conductas en sus alumnos, no asumían estar ejerciendo el poder. Que Juan no molestara en el aula o que Pedro se lavara los dientes no eran consideradas formas de ejercicio del poder.

Las actuales perspectivas teóricas acerca de estas temáticas advierten que el poder se ejerce no sólo en lugares específicos, sino en el mundo cotidiano, en la vida diaria. La diversidad en las relaciones de poder permite establecer dos categorías: la de *macropoderes* y la de *micropoderes*. En el nivel macro-, ejercen el poder los políticos, los grandes empresarios, los medios de comunicación o la gente en una manifestación. El poder en el nivel micro- es, por ejemplo, el de una madre al establecer un límite a sus hijos, el de un supervisor frente al directivo, el de un director frente al maestro, el de un profesor frente a su alumno; pero también, un hijo, un docente o un alumno ejercen el micropoder.

Para construir una democracia, tanto en la sociedad general como en una institución escolar, es preciso considerar los problemas del poder. La democracia no se construye ocultando la realidad de los vínculos, sino poniendo en evidencia que las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder, que este no implica algo malo y temible, sino una cuestión con la que convivimos; y respecto de la cual, hay que hablar. De hecho, hablamos del poder cotidianamente, aunque no lo hagamos de una manera explícita.

Por ejemplo, en la vida diaria de las instituciones escolares, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a los *Consejos de Convivencia* o al *Reglamento de Convivencia*?, ¿qué nos preocupa cuando revisamos el sistema de amonestacio-

nes? Hablamos de *poder*, discutimos acerca de cómo debe ser este en la escuela, consideramos si tiene que ser democrático, es decir, si tiene que estar repartido entre todos, o si, por el contrario, debe ejercerlo una minoría de profesores y directivos. Nos preguntamos si los adolescentes tienen derecho a influir en las decisiones disciplinarias de una institución; es decir, si hay que darles poder a los jóvenes, si deben tener representantes y cuántos. Discutimos si el número de estudiantes del Consejo tiene que ser menor o igual al número de profesores; y todo ello, porque nos importa el poder. Pero también, porque valoramos unas formas de poder por sobre otras: las democráticas por sobre las autoritarias, las consensuadas por sobre las impuestas. En las instituciones, siempre habrá conflictos; el problema es reconocerlos, aceptarlos como una parte constitutiva y encontrar las formas legitimadas para resolverlos.

Pero ¿y esto?, se podrá preguntar el lector, ¿qué tiene que ver esto con el saber? Esto es el saber. El saber no es sólo información, pues él incluye el saber actuar de una manera eficaz; por lo tanto, el saber es también una conducta. Cuando las instituciones educativas promueven, a partir de su ejercicio, formas de gobierno democráticas, están poniendo en práctica y enseñando a ejercer el poder de una determinada manera. Cuando se promueve que los alumnos tengan ciertas conductas y no otras, cuando se transmiten ciertos saberes y no otros, cuando se selecciona una población para el aprendizaje de ciertos contenidos, se toman decisiones de poder. La institución escolar en particular y la educación en general no son ingenuas, no son neutras; aunque ninguna de ellas decida por sí sola el destino de la humanidad, ejercen poder.

La selección y distribución de algunos conocimientos determinan, en una sociedad, formas muy específicas del ejercicio del poder. La democracia es una de esas formas específicas, en las que el poder se construye y se ejerce diariamente. Estas consideraciones, que planteamos en este primer capítulo y que desarrollaremos a lo largo del libro, son esenciales para formar lectores críticos y docentes que sepan que ciertas formas de ejercicio del poder son deseables.

Asumir esta definición del poder implica considerar que los dispositivos institucionales intervienen en el modelado de las conductas, de las formas en que nos acercamos a conocer, comprender y actuar en el mundo. Pero dado que estos dispositivos se sustentan sobre principios acerca del orden, de lo válido y de lo legítimo, y de quién es el *dueño* de ese *orden*, esos principios también contienen oposiciones y contradicciones. Cuando un individuo atraviesa el proceso de socializarse en el marco de esos dispositivos, es socializado dentro de un *orden*, y también un *desorden*: esa persona vive inmersa en todas las contradicciones, divisiones y dilemas del poder y, por tanto, ella es un potencial agente de cambios.

Hacia una definición de *educación*

Pero entonces, ¿cómo definimos la *educación*? A partir de las consideraciones hasta aquí desplegadas, podemos decir que la *educación* es el conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad.

En este sentido, la educación consiste en una práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos por una sociedad en un momento determinado y, a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural, tanto desde el plano individual como desde el social. Si educar supone potenciar el desarrollo de los hombres y de la cultura, entonces el proceso educativo debe ser pensado en su doble acepción productiva y reproductiva, aceptando que, en el acto de reproducción, se sientan las bases de la transformación y la innovación. Esa capacidad de provocar el advenimiento de nuevas realidades debe gobernar la práctica y reflexión en torno a la educación.

Los saberes que se transmiten de una generación a otra, y también intrageneracionalmente, no son sólo, ni sobre todo, saberes vinculados con lo que comúnmente se denomina *saber erudito*. Los saberes a los que aquí nos referimos incluyen, como señalamos antes, formas de comportamiento social, hábitos y valores respecto de lo que está *bien* y lo que está *mal*. Educar implica enseñar literatura, arte, física, pero también, enseñar hábitos y conductas sociales (bañarse a diario, lavarse los dientes, llegar puntualmente al trabajo o a una cita, saludar de una manera determinada, dirigimos de distinto modo según quién sea nuestro interlocutor). Estos saberes, en apariencia tan obvios, que construyen nuestro día a día, no son innatos; se enseñan y se aprenden en la familia, en la escuela, con los amigos.

Vale ahora una aclaración. Si bien la educación es un fenómeno universal e inherente a toda la humanidad, las formas de educar y los saberes que se enseñan varían de una sociedad a otra y de una época histórica a otra. Por ejemplo: para nuestra sociedad actual, el baño diario es un hábito que se justifica por preceptos de higiene, para evitar enfermedades y por razones estéticas. Pero en la Europa del siglo XVII, se suponía que el baño acarrearba enfermedades y, por tanto, no era considerado una conducta recomendable, excepto para determinadas situaciones muy particulares. Entonces, la gente aprendía el hábito de la limpieza en seco, con toallas sin agua. Vemos así que saberes que hoy se nos presentan como evidentes no lo eran en otras épocas.

En síntesis, la educación es un fenómeno muy amplio que transmite diferentes saberes y adopta distintos formatos en cada época y en cada sociedad. La educación es una *práctica social* y es una *acción*. Es una *práctica*, porque es algo que las personas efectivamente hacen, no es algo sólo deseado o imaginado. Es una *acción* que tiene una direccionalidad y un significado histórico. Y es *social*, en tanto posee ciertas características, entre ellas: es un fenómeno *necesario* para los seres humanos, pues, como hemos visto en los apartados anteriores, no es posible la vida humana sin educación. Además, es un fenómeno *universal*, pues no existe ninguna sociedad o cultura que no desarrolle prácticas educativas. La educación se encarga de la transmisión de *saberes*, en el sentido amplio con que hemos usado el término, e implica *relaciones de poder*. Está generalmente *pautada* o tiene algún grado de *institucionalización*, lo que supone un cierto número de reglas, normas de acción o modelos de conducta tipificados. La educación es, por último, una práctica *histórica*, en la medida en que las formas que la educación adopta varían a lo largo del tiempo.

Desde esta perspectiva, *educación* no es sinónimo ni de *escolarización* ni de *escuela*. Esta última, tal y como la conocemos hoy en día, es un fenómeno muy reciente. A lo largo de la historia, existieron otras formas de institucionalizar la educación; todavía hoy, siguen existiendo maneras no institucionalizadas de educación. Antiguamente, en algunas sociedades, los niños aprendían todo lo que debían saber, por la imitación y el ejemplo, mientras acompañaban a sus mayores en las tareas de caza o de recolección de frutos. No había maestros, ni edificios especiales para la educación. Pero hoy, cuando la escuela tiene un lugar destacado dentro del campo educativo, no ocupa ni siquiera el primer lugar entre las agencias educativas. La familia, la televisión, los diarios, los amigos constituyen también agencias educativas importantes.

Los jóvenes y el saber: los límites de concebir la educación como un fenómeno entre generaciones

Durante mucho tiempo y aún en la actualidad, hay autores que definen la educación, exclusivamente, como una acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para que estas últimas incorporen o asimilen el patrimonio cultural.

Esta concepción fue adoptada por Émile Durkheim en *Educación y sociología*, su magistral obra escrita a principios del siglo xx. En ella, define la educación de la siguiente manera:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (1958: 70).

Sobre la base de esta definición, el *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, consigna:

La educación, fácticamente, es en principio un proceso de inculcación/asi-milación cultural, moral y conductual. Básicamente, es el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos (1984: 475).

De igual modo, Mariano Fernández Enguita, ya a fines del siglo xx, sintetiza la idea de este modo: "La socialización de la generación joven por la generación adulta es lo que llamamos educación, lo que no implica necesariamente la presencia de escuelas..." (1990: 20).

A la luz del comienzo del siglo xxi, nos proponemos revisar cuán necesario es que se encuentren una generación adulta y una generación joven para que se produzca un acto educativo. Si bien muchos, tal vez la mayoría, de los procesos educativos se originan a partir del par adulto-niño o adulto-joven, sería completamente reduccionista considerar que no existen otros procesos educativos entre pares, es decir, procesos en los que los jóvenes enseñan a los jóvenes, o en los que los niños enseñan a los niños, o incluso, procesos educativos en que los adultos enseñan a otros adultos. Podríamos avanzar más en esta dirección y observar cómo, en la actualidad, se generan procesos educativos en los que los niños enseñan a los adultos. ¿Será esto posible?

Desde tiempos remotos, el adulto siempre ha ocupado el lugar del saber; y el niño, el de la ignorancia o el del no-saber. Todavía hoy, esta creencia es compartida por el común de la gente. Sin embargo, este nuevo siglo nos invita a repensar estas categorías y a observar procesos educativos actuales en los que los niños son los poseedores del saber; y los adultos son quienes deben ser enseñados. En el caso de la tecnología de los electrodomésticos, por ejemplo, suelen ser las generaciones jóvenes las que enseñan a las generaciones adultas. Pues, aquellas suelen tener mayor dominio de esta tecnología; mientras que el conocimiento de los adultos, en esta área, suele ser limitado. No es una situación infrecuente que la abuela llame al nieto o a la nieta para que le

programen la videocasetera. Ni que hablar cuando se trata de la computadora y del acceso a Internet...³

Además, es posible observar otro tipo de fenómenos educativos: aquellos que acontecen intrageneracionalmente. Se trata de saberes que se transmiten entre los miembros de una misma generación (jóvenes a jóvenes, adultos a adultos). Los códigos culturales de los adolescentes son un buen ejemplo de esto. Los padres no suelen tener un conocimiento completo sobre la moda de los adolescentes o sobre su forma de hablar, pero este saber sí circula de boca en boca entre los jóvenes de una misma generación. Este ejemplo muestra saberes que se transmiten entre los jóvenes, saberes que varían de generación en generación y que definen pertenencias.

También, entre los adultos, se producen procesos educativos. Los planes de alfabetización de adultos llevados a cabo en distintas épocas en nuestro país son una muestra de que la educación intrageneracional entre los adultos es una realidad que no puede desconocerse.

Definir la *educación* como un fenómeno intergeneracional de adultos a niños o a jóvenes excluye del campo un conjunto de fenómenos no poco significativos. Una definición semejante le quita riqueza y posibilidades explicativas al término *educación* y exigiría encontrar un vocablo adicional para explicar todos los procesos que quedan fuera de este universo definido de una manera acotada.

Por todo lo expuesto hasta aquí, la definición de *educación* que nosotros presentamos no se reduce a quién enseña a quién. Lejos de considerar este aspecto como definitorio de lo educativo, lo concebimos como un aspecto complementario que varía histórica y culturalmente.

Una vieja polémica: las posibilidades y los límites de la educación

Pígalión es una obra de la literatura anglosajona escrita por George Bernard Shaw y fue llevada al cine con el título de *Mi bella dama*. Su trama cuenta la historia de Elisa Doolittle, una muchacha de los barrios bajos, por la que ciertos caballeros hacen una apuesta. Unos dicen que una buena educación podría cambiarle

³ Al respecto, uno de los grandes investigadores sobre este tema señala que la cultura y los nuevos juguetes de los niños pueden enseñarnos, a nosotros, los adultos, a manejarlos exitosamente en la era del caos. En un libro reciente, *Playing the future*, título cuya traducción sería 'Jugando al futuro', su autor señala: "Por favor, dejemos, por un momento, de ser aquellos adultos en su función de modelos y educadores de nuestra juventud. Antes de centrarnos en cómo hacer para que las actividades infantiles estén llenas de metas educacionales para su desarrollo futuro, apreciemos la capacidad demostrada por nuestros niños para adaptarse y miremos hacia ellos para buscar las respuestas a nuestros propios problemas de adaptación a la posmodernidad. Los niños son nuestro ejemplo para ello, nuestros *scouts* adelantados. Ellos ya son lo que nosotros todavía debemos devenir". [La traducción es nuestra]. (Rushkoff, 1996: 13).

la tosquedad de sus modales y de su habla, pues creen que una buena educación podría volverla más culta. Otros sostienen que esto es una empresa imposible, pues, para ellos, la falta de cultura y la tosquedad de los modales dependen de la naturaleza propia de la protagonista; y ninguna educación podría modificar esa condición. Estos hombres creen en las palabras de aquel refrán: “Lo que natura no da, Salamanca no presta”.

Tanto la obra teatral como la película se desarrollan en torno a este problema: la educación, ¿es una variable que depende fuertemente de las condiciones genéticas o de la clase?, ¿puede una *buena* educación, a partir del trabajo y del esfuerzo, convertir al *bárbaro* en *civilizado*, al ignorante en sabio? El texto escrito y el film concluyen que el hombre no está determinado por su herencia genética ni por su origen social. Una *buena* educación puede lograr, en los seres humanos, los cambios más insospechados. *Pigmalión* y *Mi bella dama* constituyen una versión artística de la problemática que se planteó el doctor Itard respecto del niño salvaje de Aveyron.

Mas allá de la anécdota de Elisa Doolittle, la pregunta sobre cómo influye la naturaleza o el medio social y cultural en los procesos educativos desveló a muchos educadores. ¿Es la educación un proceso que convierte en acto las potencialidades no desarrolladas de los seres humanos? ¿Existen las vocaciones innatas? La educación, ¿sólo tiene a su cargo guiar el desarrollo de las potencialidades genéticas o, por el contrario, es el ser humano un producto de su ambiente? Lo que un hombre llega a ser, ¿está determinado por su medio social y cultural?

El término *educación* tiene una doble etimología, que señala dos posibles respuestas diferentes a estos interrogantes. La primera etimología señala que el verbo en latín *educere* significa ‘hacer salir, extraer, dar a luz, conducir desde dentro hacia fuera’. Desde esta perspectiva, la educación implica el proceso educativo de convertir en acto lo que existe sólo en potencia. Es decir, la educación, a través de mecanismos específicos, desarrolla las potencialidades humanas para que la persona se desenvuelva en toda su plenitud. Siguiendo esta definición, una metáfora muy conocida y difundida propone que los alumnos serían plantas a las que el maestro riega, como un jardinero. El maestro favorecería así el desarrollo de algo que ya está en germen. Pero lo que no existe en germen sería imposible de ser desarrollado. Este es el supuesto que sostenían los caballeros que pensaban que Elisa Doolittle, en *Pigmalión*, nunca cambiaría, aunque recibiera mucha educación. La condición tosca de esta muchacha era, para estos caballeros, parte de la naturaleza innata de Elisa. Esta concepción se corresponde con el mencionado primer origen etimológico del término *educación* e implica límites muy acotados.

La segunda acepción etimológica vincula el verbo *educar* con el verbo latino *educare*, que significa ‘conducir, guiar, alimentar’. Desde esta perspectiva, la educación está

abierta a mayores posibilidades. Con una guía adecuada, las posibilidades del hombre serían casi ilimitadas. Dentro de esta concepción, se encuentran quienes creían posible cambiar a Elisa Doolittle. Se encuentran influenciadas por esta concepción, también, muchas personalidades de la historia de la pedagogía en América Latina, en especial, aquellos que establecieron los fundamentos para crear los sistemas educativos a fines del siglo *xix*, como es el caso del argentino Domingo Faustino Sarmiento. Estos pensadores consideraban que la educación, más específicamente la escuela, permitiría el pasaje de los pueblos de América desde la barbarie hasta la civilización. Para ellos, la escuela era un nuevo templo para redimir a la humanidad; y los maestros, los sacerdotes que permitirían tal redención. Con una *buena* educación, todo era posible. Desde esta perspectiva, el sujeto, al momento de nacer, es como una tabla rasa. Sobre ella, el medio donde ese sujeto vive y la educación que su medio le brinda van inscribiendo y determinando su existencia.

¿Cuál de estas dos posturas es la más acertada? ¿Qué se privilegia en la conformación del ser humano: lo hereditario o lo adquirido? ¿Se trata de desarrollar lo que el hombre trae en potencia desde su nacimiento, o el hombre es una tabla rasa? ¿Cuál es la proporción, en la importancia, de lo innato y de lo adquirido: cincuenta y cincuenta, treinta y setenta, cien y cero?

Aquí creemos que cada una de estas dos posturas resulta un poco radicalizada.

Por un lado, sería necio negar que existen ciertas condiciones materiales, genéticas y congénitas que le permiten al hombre aprender. Como señala Gordon Childe:

Al igual que en los demás animales, en el equipo del hombre hay, desde luego, una base corporal, fisiológica, que puede describirse en dos palabras: manos y cerebro. Aliviadas del peso que significaba cargar con el cuerpo, nuestras extremidades anteriores se han desarrollado hasta el punto de ser instrumentos delicados, capaces de una asombrosa variedad de movimientos sutiles y exactos. A fin de dirigirlos y ligarlos con las impresiones exteriores recibidas por los ojos y otros órganos de los sentidos, hemos llegado a poseer un sistema nervioso peculiarmente intrincado y un cerebro grande y complejo. El carácter separable y extracorporal del resto del equipo humano reporta ventajas evidentes. Es más frondoso y más adaptable que el de otros animales (1981: 20).

Estas condiciones impuestas por el equipo material le ofrecen al hombre ciertas posibilidades y ciertos límites en el proceso educativo. Sin embargo, no predicen una única dirección en el crecimiento del ser humano. A partir de esos límites, las personas no están predeterminadas, sino que pueden construir en muchas direcciones. Las restricciones que le impone al ser humano su equipo corporal son mínimas en relación con las posibilidades que se le ofrecen: una gran amplitud en

el direccionamiento del proceso educativo y una libertad que es más amplia que el concepto de *potencialidad*, uno de los más usados por los partidarios de la primera postura analizada en este apartado.

La potencialidad presupone una dirección prefijada, pues la única libertad consiste en convertir en acto lo que está en potencia. Por el contrario, el concepto de *condiciones*, si bien restringe un poco el universo de las posibilidades educativas, no implica una dirección única, sino que ofrece varias direcciones posibles. El uso del concepto de *potencialidad* ha llevado, en algunos casos, a generar situaciones discriminatorias que valoran una única direccionalidad en el ser humano y que niegan la diversidad. Sobre la base del concepto de *potencialidad*, se escuchan, en el hablar cotidiano, frases como “el chico se desvió” o “el chico se corrió del camino recto”.

Ahora bien, por otro lado, el hombre, además de su equipo corporal de condiciones materiales, genéticas y congénitas, cuenta con un equipo extracorporal. Son herramientas, socialmente construidas, que le permiten adaptarse a una gran diversidad de ambientes. Ellas pueden ser materiales (como las armas para cazar, los platos o demás utensilios de cocina) o simbólicas (como el lenguaje).

El lenguaje es una herramienta socialmente construida. En una hermosa novela de Jack Vance, titulada *Los lenguajes de Pao*, se ilustra el poder del lenguaje. Allí se cuenta la historia de Berán, un joven emperador que es desterrado de su planeta llamado *Pao*. El emperador se instala en otro planeta, donde es instruido para gobernar. Allí, entre el muchacho y su instructor Franchiel, se produce el siguiente diálogo:

—¿Por qué no podemos hablar en paonés?

—Te exigirán aprender muchas cosas —explicó con paciencia Franchiel— que no podrías comprender si te las enseño en paonés.

—Yo te entiendo —murmuró Berán.

—Porque estamos hablando de ideas muy generales. Un lenguaje es una herramienta especial, con unas posibilidades particulares. Es más que un medio de comunicación, es un método de pensamiento. ¿Me comprendes? (Franchiel obtuvo la respuesta en la expresión del niño). Imagina el idioma como el contorno de un cauce fluvial. Impide el flujo de agua en ciertas direcciones, lo canaliza en otras. El idioma controla el mecanismo de tu mente. Cuando las personas hablan lenguajes distintos, sus mentes actúan en forma distinta, y las personas actúan de forma distinta (Vance, 1987: 74).

En efecto, el lenguaje se adquiere en el medio social. Apenas nacidos, el hombre y la mujer no saben usar su equipo corporal ni extracorporal. Son los otros miembros de la sociedad quienes les enseñan a emplear esos equipos de acuerdo con la experiencia acumulada por esa sociedad. La sociedad en la que cada ser humano nace le impone una serie de condiciones sociales y, asimismo, le ofrece

una serie de posibilidades. Estas condiciones y posibilidades funcionan como el cauce fluvial que el instructor le describía al joven emperador: permiten el flujo del agua en ciertas direcciones, pero lo impiden en otras. Sólo a partir del concepto de *condiciones*, es posible comprender que el ser humano tiene márgenes de libertad para educarse y para actuar.

La intencionalidad y la conciencia en la definición del hecho educativo

Muchas definiciones antiguas y modernas del fenómeno educativo lo han caracterizado como un fenómeno intencional y consciente. Con estos calificativos, distinguen el concepto *educación* de *socialización*. Según esta división, la educación sería un tipo particular de socialización que trata de transmitir al individuo ciertos saberes, de una manera intencional y consciente; la escuela, un centro educativo por excelencia, pues su intencionalidad es educar y tiene conciencia de este acto; la familia sería, fundamentalmente, una institución de socialización, sólo en algunos casos, educativa. Por ejemplo, si un padre se sienta a armar un rompecabezas con sus hijos, no lo hace con la intención de educar, sino de jugar; al efectuar esta actividad, no educa, sino socializa, porque este juego tiene efectos en el saber de los pequeños.

Frente a esta distinción, los pedagogos han señalado dos tipos de educación. La educación en un *sentido amplio* entiende que todo fenómeno social siempre es educativo y forma parte de la socialización. La educación en un *sentido estricto* considera que un fenómeno es educativo sólo cuando la socialización es intencional y consciente.

Acerca de la educación en un sentido estricto, haremos dos observaciones. La primera: una de índole metodológica. Es muy difícil determinar, con cierta precisión, cuándo un fenómeno es intencional y consciente, y cuándo, no lo es. Como ya dijimos en páginas anteriores, en las escuelas, además de enseñarse Matemática, Lengua, Física y Química como lo estipula el currículum, también se enseñan formas de comportamiento social e institucional, que no están escritas, que no figuran en ningún currículum. ¿No son fenómenos educativos estas enseñanzas?

La segunda: una observación conceptual. Pensemos el caso de un profesor que tiene la intención de enseñar la geografía mundial a sus alumnos. Para evaluar el aprendizaje, utiliza métodos muy tradicionales: la calificación mediante una nota numérica es el regulador central de los premios y los castigos. Los alumnos sólo se preocupan por que la suma de las notas dé un promedio que les permita aprobar la materia. Esto produce en ellos una conducta especulativa. Este aprendizaje de la

especulación, ¿no forma parte del fenómeno educativo? ¿No sería necesario revisar estos mecanismos para mejorar las formas de enseñanza? ¿Se pueden excluir estas cuestiones del fenómeno educativo sólo porque ellas no poseen intencionalidad o conciencia? ¿No son acaso una pieza indispensable para comprender la educación?

Por lo tanto, ante la disyuntiva de separar la *educación en un sentido amplio* de la *educación en un sentido estricto*, parece preferible acercar el concepto de *educación* al de *socialización*, y utilizar el término *educación* directamente en un *sentido amplio*. Así lo propone Durkheim:

No hay período en la vida social; no hay, por decirlo así, ningún momento en el día en que las generaciones jóvenes no estén en contacto con sus mayores, y en que, por consiguiente, no reciban este influjo educador. Porque este influjo no se hace sentir solamente en los instantes, muy cortos, en que los padres o los maestros comunican conscientemente, y por medio de una enseñanza propiamente dicha, los resultados de su experiencia a aquellos que vienen detrás de ellos. Hay una educación inconsciente que no cesa jamás. Con nuestro ejemplo, con las palabras que pronunciamos, con los actos que realizamos, se moldea de una manera continua el alma de nuestros niños (1991: 100).

Las diferencias entre *socialización* y *educación* se vinculan a las diferencias de mirada o perspectivas teóricas. Por ejemplo, la Sociología de la Educación estudia la educación sólo como un mecanismo de producción y reproducción social. En cambio, la Pedagogía, sin dejar de reconocerle un lugar destacado a la Sociología de la Educación, no se ocupa de la educación sólo como un mecanismo de producción y reproducción social, sino también, de las formas de distribución del saber, de los procesos específicos de adquisición del conocimiento en el ámbito social e individual, de las propuestas para mejorar los procesos educativos, etcétera.

Sin embargo, y precisamente en razón de la amplitud del fenómeno educativo, se presentará a continuación una serie de conceptos, provenientes de distintos campos teóricos, que permiten distinguir las diversas concepciones de la educación y reconocer los variados fenómenos dentro del amplio campo de lo educativo. ¿Es lo mismo educar dentro de la escuela que en la familia? ¿Se utilizan los mismos métodos? ¿Es sólo el contenido de lo que se enseña el que establece la diferencia entre un profesor de básquetbol y un profesor de Literatura? ¿Es lo mismo enseñar a un adulto que a un niño?

Algunos términos clave para estudiar el fenómeno educativo

Socialización primaria y secundaria

El campo de la Sociología efectuó aportes importantes al campo de lo educativo. Entre ellos, cabe destacarse aquel realizado por Peter Berger y Thomas Luckman. En 1968, estos autores distinguieron que el proceso de la socialización tiene dos fases: la socialización primaria y la secundaria. Pero antes, ¿de qué hablamos cuando hablamos de *socialización*?

Cuando hablamos de *socialización* en general, nos referimos a la internalización de las creencias, representaciones, formas de comprender y actuar en el mundo. Por ello, no realizan este proceso todas las personas del mismo modo. Aun cuando vivamos en una misma sociedad y participemos de una cultura común, las particularidades del grupo familiar, el lugar donde nos desarrollamos, la clase social y el entorno social cercano definen grupos con significados que varían.

En particular, la *socialización primaria* se produce en la niñez. En este proceso, el niño adquiere el lenguaje y ciertos esquemas para comprender y actuar sobre la realidad. Internaliza el mundo de los otros. Si bien esta socialización varía de una cultura a la otra, de un grupo social a otro y de una época a otra, siempre tiene un componente emocional o afectivo muy intenso. Los aprendizajes producidos en esta etapa de la vida son difíciles de revertir. Se trata de la socialización que los niños reciben de su familia o de las personas que los cuidan.

La *socialización secundaria* se realiza en las instituciones. No implica un componente emocional tan intenso como el de la socialización primaria, sino que se trata del aprendizaje de roles, es decir, de formas de comportamiento y de conocimiento que se esperan para actuar en determinados lugares sociales, como son el rol del maestro, del médico o del alumno. Sostienen Berger y Luckman:

La socialización secundaria es la internalización de *submundos* institucionales o basados en instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento (1983: 174).

La *socialización secundaria* se centra en el *lugar* de los individuos en la sociedad y, también, se relaciona con la división del trabajo. Este tipo de socialización constituye el proceso por el cual los individuos obtienen un conocimiento especializado, por lo que requiere la adquisición de un vocabulario y de unas pautas de conducta específicos para cumplir un determinado papel. A veces, sucede que algunas pautas de conducta propuestas por las instituciones encar-

gadas de la socialización secundaria colisionan con las pautas interiorizadas durante la socialización primaria. El conflicto es difícil de resolver; y Berger y Luckman destacan que las pautas asimiladas en la socialización primaria son difíciles de revertir, precisamente, por los vínculos afectivos que intervienen en este tipo de socialización. Los significados que se transmiten y construyen en la escuela no atienden a estas diferencias: la socialización en la escuela se produce mediante un determinado conjunto de significados. Muchas veces, quienes en su socialización primaria son socializados mediante un conjunto de significados distintos de los que la escuela privilegia viven una gran distancia. Se trata de la distancia que se produce, como describen Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977), entre el *habitus*⁴ primario y el *habitus* secundario.

Educación formal y no formal

Una segunda distinción, que trata frecuentemente la literatura sobre los temas educativos, es aquella que se refiere a las diferencias entre la educación formal y la educación no formal. El concepto de *educación formal* se entiende como todos aquellos procesos educativos que tienen lugar en la institución escolar, sea esta inicial, educación primaria, secundaria básica, polimodal, terciaria y/o cuaternaria (posgrados). El concepto de *educación no formal* es residual, en tanto abarca y se ocupa de todos aquellos procesos educacionales sistemáticos que no suceden en la escuela⁵. En este sentido, la denominación de *no formal* engloba situaciones muy heterogéneas. Abarca las acciones de alfabetización que se dan fuera de la institución escolar, como son, por ejemplo, los planes de alfabetización para llegar a poblaciones que quedaron marginadas de la escuela. Las acciones de educación no formal se proponen resolver situaciones que el sistema formal de educación no consigue solucionar, como es erradicar el analfabetismo. Por eso, también, se incluyen dentro de la educación no formal la educación de adultos y las acciones de capacitación profesional.

Algunos autores prefieren hablar de *diferentes grados de formalidad* de la educación. Si esta se dicta en las escuelas, posee un alto grado de formalidad,

⁴ La noción de *habitus* se refiere a un conjunto de esquemas de percepciones, creencias y representaciones, que se traducen en unas determinadas formas de pensar y actuar en el mundo.

⁵ Señala Juan Carlos Tedesco (1987) que existe una segunda acepción del concepto *educación no formal*, que no lo opone al de *educación formal*. Consiste en considerar la educación no formal como una alternativa a la educación formal, considerada esta última como discriminatoria, sectaria y elitista. Esta aceptación tuvo mucha fuerza en la década de 1970, y trataremos sobre ella en capítulos posteriores.

tanto por su organización, cuanto por los pasos que se deben cumplir para poder avanzar a lo largo de la carrera escolar. Con la constitución del sistema educativo moderno, se ha tendido a privilegiar este tipo de educación por sobre otras formas. Por esta razón, cuando se habla de *educación*, en general, todos pensamos en la escuela. Sin embargo, en la actualidad, cada vez, poseen mayor presencia las propuestas y formas educativas alternativas a la escuela. A pesar del bajo grado de formalidad, estas opciones educativas tienen un importante impacto en la población, como el que generan, por ejemplo, las propuestas de capacitación y actualización en el transcurso de la vida laboral.

Educación sistemática y asistemática

Tanto la educación formal como la no formal implican acciones de *educación sistemática*. Se trata, en todos los casos, de una acción planificada, reglada y graduada. Pero hay otras formas de educación, más azarosas, pero con resultados igualmente significativos en el aprendizaje, y que no pueden desconocerse. Estas se incluyen en la llamada *educación asistemática*. En general, cuando pensamos en la educación, tendemos a desdeñar estas situaciones formativas, pero son sumamente importantes. Dentro de la educación asistemática, se encuentran fenómenos como, por ejemplo, los aprendizajes resultantes de los juegos infantiles, de la televisión, del cine. Estos fenómenos no se planifican como procesos educativos, pero de ellos, resultan aprendizajes socialmente significativos. De hecho, como veremos en el próximo capítulo, transcurrieron muchos años (y siglos) para que la educación se volviera una práctica social sistematizada, tal como se cristalizó en la escuela que hoy conocemos; antes de la sistematización de esta práctica, sólo existía la educación asistemática.

Educación permanente

Si bien el concepto de *educación permanente* no se menciona con mucha frecuencia entre los pedagogos, es muy tenido en cuenta. Este concepto parece algo tan evidente, tan esencial que es casi un sujeto tácito de la pedagogía: aun sin nombrarla, la educación permanente siempre está presente, como un gran sobrentendido.

La educación permanente es una respuesta social a los continuos nuevos saberes que se producen y a los profundos cambios que se viven día a día en relación con el mundo del trabajo. La educación, en estos contextos de cambio continuo, no puede limitarse a unos pocos años, como acontecía (y lo veremos en el capítulo siguiente) en siglos anteriores. El médico tiene que estudiar en forma constante

para estar actualizado, porque la medicina recibe tantos avances que el profesional que no se pone al día a través del estudio personal, de la asistencia a congresos y de la realización de seminarios, en pocos años, podría perder los códigos de comunicación con sus colegas. Al docente, le sucede lo mismo. Los nuevos métodos de enseñanza, las nuevas formas de gestión escolar y el avance del conocimiento académico lo obligan a una permanente actualización. Así acontece con todos los trabajos y con todas las profesiones. Pero también sucede fuera del ámbito laboral. Saber manejar el fax, la computadora y todas las nuevas herramientas por venir exige de nosotros una actualización continua, una educación permanente, que aceptamos de buen grado en la medida en que, se supone, nos simplifica la vida.

Educación y escolarización

Si bien ya nos hemos referido al tema en anteriores apartados, resulta indispensable distinguir, ahora desde otra perspectiva y empleando otro vocabulario, *escolarización de educación*. Por *escolarización*, entenderemos *el conjunto de los fenómenos de producción, distribución y apropiación de saberes que se lleva a cabo en la institución escolar*.

Los procesos de escolarización son muy particulares, que se diferencian de los procesos educativos que acontecen fuera de la escuela. Por ello, aquellos merecen un análisis en detalle. Rigurosas investigaciones mostraron que, por ejemplo, enseñar a leer y escribir en la escuela o fuera de ella produce resultados completamente diferentes. Estos trabajos realizados hace unas décadas examinaron, a través de diversos test, los aprendizajes de poblaciones alfabetizadas en la escuela y de poblaciones alfabetizadas informalmente con planes de alfabetización. Los grupos alfabetizados a través de planes de alfabetización ligaban sus respuestas a su contexto material más inmediato. Los grupos alfabetizados en la institución escolar, en cambio, daban respuestas menos ligadas a su contexto material inmediato, eran respuestas de una mayor abstracción⁶.

Por ello, la escuela no sólo distribuye entre los alumnos los saberes provenientes de las distintas disciplinas, tales como la Matemática, la Física o la Química. La escuela no sólo simplifica los saberes complejos para hacerlos *entendibles*, sino que también produce saberes diferentes de los encontrados fuera de la institución escolar. Por ejemplo, la Geografía, que es hoy una disciplina universitaria y un campo de investigación en pleno desarrollo, surge históricamente como asignatura escolar, vinculada a las necesidades prácticas, y luego, se constituye en una discipli-

⁶ Un desarrollo profundo de estas investigaciones puede verse en Gvirtz (1996).

na académica, derivada del estímulo y las demandas de la escuela (Goodson y Dowbiggin, 1990). En cierta medida, puede decirse que la institución escolar produjo la Geografía como una disciplina.

De allí que la escuela no sólo es receptora de la cultura *externa*, no es una *caja negra*, sino que la escuela produce cultura en un juego de doble dirección. “En efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad, modelándola y modificándola” (Chervel, 1991: 68-69).

Por estas razones, es preciso distinguir *escolarización* de *educación*. Muchos investigadores de este campo de la Pedagogía estudian sólo los procesos escolares, investigan las instituciones escolares y se refieren a los procesos de la escolarización, pero no, a los de la educación en general. Otros investigadores estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje que se originan a partir del contacto de los niños con los juegos electrónicos o con los medios masivos de comunicación; en estos casos, se dedican a los procesos educativos no escolares.

No obstante, queda por responder una pregunta: ¿por qué algunos teóricos hablan de *educación formal*; otros, de *escolarización*; algunos, por el contrario, se refieren a la *socialización* en la escuela? ¿Son estos conceptos intercambiables? ¿Da lo mismo utilizar *educación formal* que *escolarización*? La respuesta es no.

Especialmente en lo que respecta a algunos términos, hay diferencias en las preocupaciones centrales que tienen los investigadores que emplean uno u otro concepto. Por ejemplo, el par *educación formal/no formal* es generalmente utilizado por quienes estudian cuestiones vinculadas con el ámbito no formal: la alfabetización, la educación de adultos o la capacitación laboral. Estos estudiosos consideran que estas alternativas son posibilidades concretas para lograr una educación más justa y democrática, al menos, para algunos sectores tradicionalmente marginados del sistema educativo formal. El bajo grado de formalización no debe confundirse con una baja calidad o con el impacto de la oferta educativa. Se trata de propuestas educativas que se estructuran atendiendo a particularidades, como pueden ser las de los adultos que trabajan y que requieren, por tanto, de un tipo de organización que responda a sus necesidades y disponibilidades y se adecue a ellas.

Algunos historiadores de la educación hablan de *escolarización* para distinguir la educación de la Modernidad respecto de la de otros períodos históricos, como el de la Edad Media o del Renacimiento. También se refieren a la escolarización aquellos teóricos que estudian los procesos internos de la escuela, vinculados con el currículum o con la relación saber-poder. En estos últimos casos, muchas veces, hablan de *educación* para referirse, en realidad, a la *escolarización*, pero aclaran este concepto al comenzar sus trabajos.

Cuando la educación es un problema: educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación

Como señala Durkheim:

Con la Pedagogía, las cosas pasan muy diversamente (que con la educación). Esta consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. En ocasiones, distínguese de las prácticas al uso, hasta tal punto que hasta se oponen a ellas. La Pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi están en oposición con la educación de su tiempo. Así, la educación no es más que la materia de la Pedagogía. Esta consiste en una cierta manera de considerar las cosas de la educación (1991: 100).

La *Pedagogía* es, a grandes rasgos, el campo del saber que se ocupa del estudio de los fenómenos educativos. Es el paso del hecho educativo al de la reflexión y al del saber. Su campo se conforma a partir de los diversos modos de entender la educación; de hecho, en cierta manera, las reflexiones sobre el fenómeno educativo ya son pedagógicas. Para definir con precisión: *los estudios que versan sobre la producción, la distribución y la apropiación de los saberes son estudios pedagógicos*.

A menudo, los pedagogos hacen propuestas sobre los modos más convenientes para intervenir en la vida educativa, pero sucede que sus propuestas no se llevan a la práctica. También, critican los modos de educar de una sociedad en una época dada, hacen una evaluación, analizan y elaboran proyectos. Pero la relación entre los hechos y las teorías es compleja.

Cabe distinguir ahora que, si bien en un sentido amplio, suele englobarse bajo el nombre de *Pedagogía* toda reflexión educativa, en un sentido estricto, no es lo mismo hablar de *Pedagogía* que de *Ciencias de la Educación*. Las diferencias entre una y otra denominación no son nominales, sino conceptuales.

El avance de las Ciencias de la Educación se relaciona con la voluntad de otorgar a la vieja Pedagogía un *status* epistemológico análogo al de otras Ciencias Sociales. Durante casi trescientos años —entre el siglo xvii y el xx—, la Pedagogía se había caracterizado por ser una disciplina básicamente normativa. Estaba constituida por teorías que decían cómo debía ser la educación en general y la escuela en particular: qué había que enseñar, cómo había que enseñarlo, a quién había que enseñar. Estos eran los principios rectores del quehacer pedagógico de la Modernidad. La mirada pedagógica estaba centrada en los ideales y en las utopías que guiaban los caminos que se debían seguir, sin considerar las evidencias empíricas que señalaban que tal o cual camino no era conveniente o posible.

Por el contrario, el campo de las Ciencias de la Educación se fue construyendo con el objetivo de convertir el estudio de la educación en un estudio científico, y no, meramente normativo. Para hacerlo, se recurrió a conceptos provenientes de otras Ciencias Sociales, que estaban más establecidas. La Psicología y la Sociología proveyeron, a los estudios educativos, de instrumentos teóricos y metodológicos del trabajo científico. Así, dentro de las Ciencias de la Educación, la Sociología de la Educación y la Psicología de la Educación aportaron, desde sus especificidades, una importante cantidad de informaciones y herramientas conceptuales para pensar, a partir de evidencias, el fenómeno educativo. Jean Piaget, Lev Semenovitch Vigotsky, Ana Freud, Melanie Klein, Burrhus Frederic Skinner y, más recientemente, Jerome Brunner son sólo algunos de los nombres provenientes del campo de la Psicología; Max Weber, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu, Samuel Bowles y Herbert Gintis son algunos de los nombres provenientes de la Sociología.

Todas estas miradas —la Sociología, la Psicología y los últimos aportes de la Historia, de la Etnografía y de las Ciencias Políticas— son pedagógicas, en la medida en que atienden a la elaboración de explicaciones acerca de las formas de la producción, distribución y el aprendizaje (o apropiación) de los saberes. Pero, actualmente, la Pedagogía intenta recapturar esas miradas a partir de un prisma propio y amplio, que incluya no sólo las explicaciones de la problemática educativa, sino también, las propuestas para actuar sobre esa problemática. Como sostiene Durkheim:

La Pedagogía es algo intermedio entre el arte y la ciencia. No es arte, pues no constituye un sistema de prácticas organizadas, sino de ideas relativas a esas prácticas. Es un conjunto de teorías. En este sentido, se aproxima a la ciencia, con la salvedad de que las teorías científicas tienen por objeto único expresar lo real; y las teorías pedagógicas tienen por fin inmediato guiar la conducta. Si no son la acción misma, la preparan y están cerca de ella. En la acción, está su razón de ser. Trato de expresar esta naturaleza mixta señalando que es una teoría práctica. En esta, se encuentra determinada la naturaleza de los servicios que pueden esperarse. La Pedagogía no es la práctica y, en consecuencia, no puede pasarse sin ella. Pero puede esclarecerla. Por lo tanto, la Pedagogía es útil en la medida en que la reflexión es útil para la experiencia profesional.

Si la Pedagogía excede los límites de su propio dominio, si pretende sustituir la experiencia y dictar recetas ya listas para que el practicante las aplique mecánicamente, entonces degenera en construcciones arbitrarias. Pero, por otra parte, si la experiencia prescinde de toda reflexión pedagógica, degenera a su vez en ciega rutina o se pone a remolque de una reflexión mal informada y sin método. Pues, en definitiva, la Pedagogía no es otra cosa que la reflexión más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza (1991: 8-9).

En el presente, se le reconoce a la Pedagogía una doble función. Por un lado, presenta evidencias sobre el funcionamiento de la educación y, por otro, recupera la tarea normativa de la vieja Pedagogía. La Pedagogía es una totalidad que construye conocimientos para la práctica y brinda pautas para mejorar el funcionamiento de las instituciones educacionales.

En síntesis, para producir cambios que mejoren la educación, son necesarios ciertos criterios, fundamentados a partir de evidencias, y no sólo a partir de una voluntad personal y/o política. El pedagogo, cuando prescribe, actúa como el médico clínico cuando receta. Ahora bien, cuando el pedagogo indica cambios o modificaciones para el sistema educativo en general o para el aula, debe conducirse como el médico cuando receta un antibiótico: debe hacerlo a partir de un diagnóstico basado en evidencias. Entonces, la Pedagogía científica o la Ciencia de la Educación ocupan un lugar irremplazable, pues son las responsables de ofrecer datos e informaciones y, en muchos casos, también el diagnóstico para mejorar la educación.

Estas consideraciones recién expresadas ubican, en el eje del debate, la relación entre la teoría y la práctica, y el lugar que ocupa el docente en esta relación. Sucede que, durante muchos años, el rol del docente fue entendido como la simple aplicación de las recetas, los principios y las normas elaborados por unos expertos. En la actualidad, en cambio, cada vez más, se propone la necesidad de construir una relación más estrecha entre la teoría y la práctica, pues una no puede ser pensada sin la otra. Así, la docencia es concebida como una profesión; y el docente, como un profesional que construye teoría a partir de los procesos de reflexión que realiza en torno a su propia práctica. De esta manera, la teoría, en lugar de decir cómo debe actuarse en la práctica, brinda herramientas que permiten cuestionar la práctica.

Teoría y práctica se constituyen en un proceso constante de indagación, acción y reflexión; no se oponen entre sí, sino que se construyen juntas en la acción y en torno a ella. La práctica históricamente situada es base de la teoría, y esta última permite orientar dicha práctica y transformarla. Finalmente, el concepto de *educación*, en tanto producción social, adquiere un particular sentido, pues permite pensar en un proceso a través del cual los sujetos pueden actuar, analizar y reflexionar en torno a su práctica, y producir transformaciones en ella.