

# Notas para acotar el debate sobre el sentido de la escuela

Notes to delimit the discussion on the meaning of school

**Noelia Fernández-González<sup>1</sup>**

## Resumen

El objetivo de este trabajo es circunscribir el debate sobre el sentido de la educación dentro de la escuela y señalar algunos elementos que deben ser tenidos en cuenta para abordarlo. La escuela es el modo en que el Estado moderno ha institucionalizado la educación de los y las más jóvenes, y frecuentemente se ha pretendido abordar la relación entre sociedad y educación a través del problema más concreto de la relación entre el Estado y la escolarización (Kemmis, 1988). Por eso, se pretende aquí aclarar la entidad propia de cada una de estas dos discusiones. Por otro lado, se señalan algunas ideas que dan cuenta de la complejidad de este debate, el del sentido de la escuela.

**Palabras clave:** Educación, escuela, sociedad, currículum.

## Abstract

The objective of this article is to delimit the discussion on the meaning of education at school. Moreover, we want to point out some elements to be taking in consideration when addressing this discussion. The school is the particular institution of education in the modern state. Frequently the relation between

---

<sup>1</sup> Licenciada en Derecho y en Ciencias Políticas por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Calidad y Mejora de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Personal docente e investigador en formación en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la UAM. Email: [noelia.fernandezg@uam.es](mailto:noelia.fernandezg@uam.es)

education and society is addressed from the bases of the most particular issue of the relation between state and school (Kemmis, 1988). This is why we want to highlight the difference of both issues. On the other hand, we want to point out some ideas that reflect the complexity of the discussion on the meaning of the school.

**Key words:** Education, school, society, curriculum.

## 1. Introducción

Es común escuchar reivindicaciones de una mayor calidad de la educación. En los discursos educativos esta preocupación por la calidad educativa ha venido estrechamente vinculada a una visión concreta de la educación construida desde un postulados neoliberales (Fernández-González, 2015). Asimismo, se entiende que la última reforma educativa española, la LOMCE de 2013, instala en la escuela algunos significados sobre la educación que no han sido suficientes discutidos y debatidos, pero que reorientan los fines de la escuela (Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2009).

La calidad constituye lo que Laclau (2005) denominaría un significante flotante, es decir, un significante vacío, un significante sin un contenido concreto, pero que es percibido como algo positivo por la comunidad, de tal manera que pronunciarse en contra de la calidad educativa es equiparado a posicionarse en contra de la propia comunidad. Así, las fuerzas políticas tratan de presentar sus objetivos políticos como los que mejor llenan ese vacío, esa idea de calidad. Sin embargo, aunque expresen su preocupación por la calidad, ciertamente no comparten una misma imagen sobre ésta. Es por todo esto que Ozga (2008) llega incluso a sostener que la discusión sobre la calidad no es más que una distracción, como la que emplean los magos para que no se vean sus trucos, y propone que la cuestión de la calidad deba ser entendida como una tecnología de gobierno. No olvidemos en ningún momento los orígenes del discurso sobre la calidad, traído al terreno educativo desde el mundo empresarial.

Siguiendo esta línea, creemos que los debates sobre la calidad sirven a sus emisores, ya sea consciente o inconscientemente, para enmascarar un debate más profundo sobre los fines de la educación. Así, no se pretende aquí abordar el discurso de la calidad, sino señalar la necesidad de retomar el debate sobre los fines de la escuela (Gimeno, 2013; Monarca, 2009) y de que este debate sea una muestra de política democrática, tal y como la define Castoriadis (1996), como un acto lúcido y expreso de cuestionamiento de las instituciones existentes, en el que colaboren todos los miembros de la colectividad. Dentro de esta intención concreta, este texto pretende ofrecer algunas notas para circunscribir el debate y, al mismo tiempo, dar cuenta de su complejidad.

## **2. Sobre la relación entre sociedad y educación**

La relación entre educación y sociedad ha sido motivo de reflexión teórica y filosófica desde la Antigüedad. Tanto en *La República* de Platón (trad. 2008) como en *la Política* de Aristóteles (trad. 2005) se aborda la cuestión de la educación. En ambos casos los filósofos griegos piensan en un tipo de educación que se adecue a la sociedad ideal que prefiguran en sus textos. Sin embargo, la concepción de la educación en el pensamiento antiguo es demasiado estática. Entiende Kemmis (1988) que es bastante después, con las teorías de Comenio, Fröbel o Pestalozzi que se supera ese carácter estático y se empieza a concebir la educación como un medio para transformar la sociedad.

Gimeno (2000) habla de optimismo pedagógico para referirse a esta confianza en la educación como medio para la transformación social. Encuentra los fundamentos de este optimismo en el pensamiento ilustrado del siglo XVIII, concretamente en las ideas de Kant y de Rousseau, por ser dos pensadores nucleares que han marcado la tradición de la modernidad (Gimeno, 2013). Sin duda, ambos autores confiaban profundamente en la perfectibilidad del ser humano a través de la educación y, en consecuencia, en las posibilidades de la educación para construir una sociedad y un mundo mejores. Así, decía Kant en 1803, "una buena educación es precisamente el origen de todo el bien el mundo" (trad. 1984, p. 36). Para él, la educación es el medio para alcanzar la transformación del modo de

pensar de los hombres, asunto sin el cual no será posible una verdadera revolución (Kant, trad. 1999).

Por su parte, Rousseau, quien es considerado padre de la pedagogía moderna por su sensibilidad psicológica hacia el infante, veía la educación como el único medio posible para la emancipación del hombre. El pensamiento del ginebrino parte de una contundente crítica a las instituciones de su tiempo que, en su opinión, tenían como único fin encadenar al ser humano: "El hombre civilizado nace, vive y muere en la esclavitud: a su nacimiento se le cose en una envoltura; a su muerte se le mete en un ataúd; mientras conserva la figura humana vive encadenado por nuestras instituciones" (Rousseau, trad. 1980, p. 100). Extiende su crítica a las instituciones escolares, "esos establecimientos irrisorios llamados colegios" (p. 99). A partir de aquí, el objetivo de la educación que propone para Emilio es el de formar un hombre libre. Quizás no se ha destacado suficientemente la estrecha relación entre la propuesta política de Rousseau y su propuesta pedagógica. Como Rubio (2009) pone de relieve, su perspectiva sobre la educación evolucionó de manera pareja a su pensamiento político, y concretamente, *Emilio o de la educación* y *El contrato social* (2004) fueron publicados por primera vez en el mismo año, en 1762, constituyendo así una "estructura convergente" (Rubio, 2009, p. 212). Ambos libros parten de una misma crítica a las instituciones de su tiempo y tienen el mismo objetivo, posibilitar la libertad del hombre y del ciudadano, si bien poniendo el foco de atención en aspectos diferenciados. En *El contrato social* prefigura cuáles habrán de ser las instituciones políticas que hagan posible esa libertad. Implícitamente, Rousseau (trad. 2005) reconoce cierto poder pedagógico a esas instituciones que dotarían al ciudadano de una moralidad concreta: a través de la participación política en las condiciones que él imagina, "sus facultades se ejercitan y se desarrollan, sus ideas se amplían, sus sentimientos se ennoblecen, su alma entera se eleva..." y es así como "de animal estúpido y limitado, se convirtió en un ser inteligente, en un hombre de sí" (p. 66). Es decir, sólo a través de la participación política será un ciudadano y alcanzará su libertad. Por otro lado, la educación para Emilio no sólo es política en el sentido de tener un objetivo político concreto, el de hacer un hombre libre, sino que también es política en el sentido de que contiene un contenido político

expreso que deberá aprender Emilio: el estudio y la reflexión sobre esas mismas instituciones políticas que Rousseau imagina en su contrato social. Esta formación política la habrá de recibir Emilio en su edad adulta.

A pesar de la lectura que sumariamente se presenta aquí, vinculando su pensamiento político y pedagógico, lo que ha convertido a Rousseau en padre de la pedagogía moderna es su sensibilidad psicológica hacia el infante. A partir de esa preocupación se ha decantado una tradición de carácter más psicológico, centrada en el alumno y en la infancia (Gimeno, 2013). En realidad, este enfoque ha sido objeto de grandes críticas. Varela (1991) encuentra en este enfoque una sesgada ideología del niño natural, que definiría la significatividad de los saberes desde criterios psicológicos y lógico-formales, y no desde contrastados criterios científicos que den cuenta de la complejidad de los procesos sociales. Al menos para el caso de Estados Unidos, desde el siglo XIX, la tendencia de la reforma educativa abandonó los enfoques normativos de corte filosófico para centrarse en conocimientos concretos, particularmente los psicológicos de corte conductista (Popkewitz, 1998). Explica Varela (1991) que en realidad este enfoque psicológico que se inspira en un sujeto ahistórico y asocial, sirve principalmente a los intereses de las nuevas clases medias y a la imposición en el terreno educativo de su visión del mundo y de sus estilos de vida.

Reconociendo esta crítica, interesa aquí poner de relieve la existencia de un trasfondo teleológico en la obra de Rousseau. Es decir, cabe destacar el modo en que él plantea la acción educativa vinculada explícitamente "a un proyecto, a una representación de un determinado estado de cosas deseables en el mundo" (Monarca, 2009, p. 23). Sin embargo, como entiende Rubio (2009) con demasiada frecuencia se han leído e interpretado por separado sus textos pedagógicos y sus escritos sobre política, lo que ha facilitado que Rousseau haya sido abordado principalmente desde enfoques psicopedagógicos. En realidad, este recordatorio de Rousseau sirve aquí como ejemplo para ilustrar una relación necesaria entre educación y sociedad, y por lo tanto entre educación y política. Todo acto educativo implica necesariamente un contenido político, aunque con frecuencia esto sea negado. Para afrontar el debate teleológico del sentido de la educación, lo primero

de lo que hemos de ser conscientes es de la imposibilidad de neutralidad (Gimeno, 2000, 2013; Monarca, 2009).

### **3. Sobre el sentido de la escuela**

Con frecuencia el debate sobre la relación entre educación y sociedad ha sido abordado de manera limitada a partir de la más concreta discusión sobre la relación entre Estado y escuela (Kemmis, 1988). En este sentido, si la educación es un fenómeno que ha estado presente en todas las sociedades, la escuela de masas es un producto propio del Estado moderno que se fraguó entre los siglos XVIII y XIX. Esta implantación no estuvo libre de disputas sobre cuáles habrían de ser los objetivos que inspiraran la escuela. Gimeno (2000) agrupa estos objetivos en cuatro grandes ideas fuerza. La primera de ellas vincula la escuela a la fundamentación de la democracia. Si el Estado moderno pretende ser una organización socio política democrática, debe dotar a sus ciudadanos de las capacidades necesarias para el efectivo ejercicio de esa ciudadanía. En esta idea late el debate de la discusión sobre la relación entre sociedad y educación. En segundo lugar, siguiendo las pedagogías rousseauianas, la escuela ha de servir para el desarrollo de la personalidad del sujeto. Ya previamente se ha señalado cómo este enfoque ha servido para la construcción de la idea de una naturaleza infantil (Varela, 1991). En tercer lugar, Gimeno señala el valor intrínseco de la propia cultura y del conocimiento como elementos que contribuirán a la racionalidad y al progreso, y que por lo tanto han de transmitirse a través de la escuela. En cuarto lugar, Gimeno (2000) menciona la función más práctica de insertar a los sujetos en el mundo, objetivo que se ha enfocado principalmente al tema de la inserción laboral. Así, en el siglo XIX, la cada vez mayor complejidad de las tareas a desarrollar en el ámbito fabril, hizo que la escolarización pronto fuera vista como un medio para aumentar el valor de trabajo. Esta idea late en las teorías del capital humano. Por otro lado, el mero poder disciplinante de la escuela con miras al trabajo ha sido señalado en los trabajos de Foucault (2002). Gimeno (2000) añade una última función que de facto la escuela ha cumplido, la de custodiar a los más jóvenes, supliendo a la familia en esta tarea.

Todas estas ideas han venido inspirando lo que Dale (1989) denomina el mandato de la política educativa, es decir, aquello a lo que se considera que debe tender el sistema educativo. En este sentido, si queremos ver cómo efectivamente ese mandato se hace efectivo y se concreta dentro del sistema educativo, el currículum ha de ser nuestro foco de atención, porque precisamente el currículum es "la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada" (Gimeno, 1988, p. 15). No obstante, esta concreción está lejos de ser lineal. Este asunto de los sentidos de la educación no es otra cosa que el debate sobre la relación entre sociedad y educación, y justamente Kemmis (1988) advierte frente al riesgo de abordar este asunto a través de la más concreta discusión sobre la relación entre Estado y escuela. En su opinión, esta confusión hace caer en el determinismo de pensar que la escuela es una reproducción lineal de los intereses estatales, obviando la pluralidad de actores sociales que ahí intervienen. Este determinismo ha sido una de las grandes críticas que han recibido las teorías de la reproducción. Bonal (1998) destaca el mecanicismo perfecto de *La reproducción* de Bourdieu y Passeron (1977), un mecanicismo que no deja ningún margen para pensar la capacidad de resistencia y de acción de los actores dentro de la estructura. Junto con este riesgo de determinismo, Kemmis (1988) también habla del riesgo de cosificar al Estado y a la escuela, es decir, de abordarlas como si fueran cosas en sí mismas, obviando el sinnúmero de relaciones sociales que verdaderamente constituyen la escuela y el Estado. A esta cosificación se alude cuando se tilda un enfoque como enfoque de "caja negra". Esta crítica se le ha hecho, por ejemplo, al enfoque de la prueba PISA, que no valora lo que verdaderamente pasa en el aula (Pedró, 2012). Y en una perspectiva más amplia los enfoques funcionalistas, como los basados en las teorías del capital humano, también la han recibido (Bonal, 1998).

Las teorías del currículum han tratado de abrir esa caja negra. Gimeno (1988) enumera ocho subsistemas de concreción del currículum, cada uno de los cuales constituye un espacio de negociación y de disputa: 1) El ámbito de la actividad político-administrativa, donde se produciría el currículum prescrito; 2) El subsistema de la participación y control, que incluye, por ejemplo a la Inspección, pero también

a la Administración Educativa y la organización de gobierno y participación de las propias escuelas; 3) La ordenación del sistema educativo, con todas sus divisiones en cursos, por edades y por asignaturas... 4) El sistema de producción de medios, que incluye a las editoriales, por ejemplo; 5) Los ámbitos de creación culturales, científicos, etc., subsistema a partir del cual se produce la selección cultural de lo que compone el currículum; 6) Subsistema técnico-pedagógico, que incluye a los formadores especialistas y a los investigadores en educación. Este subsistema modela en gran medida la futura acción educadora del docente; 7) El subsistema de innovación; y 8) El subsistema práctico pedagógico, que constituye la interacción entre el docente y el estudiante, lo que comúnmente llamamos enseñanza.

Es común que cuando se habla del currículum se piense únicamente el currículum prescrito producido en el primer subsistema; y que incluso se piense sin la profundidad y la complejidad necesaria. Los trabajos de Roger Dale (1989) dentro de la sociología de la política educativa constituyen una interesante línea de investigación para pensar cómo se construye ese currículum prescrito dentro del Estado. Además, en un escenario más global, es necesario comprender también el papel de las instancias internacionales y supranacionales que limitan el margen de maniobra del Estado. Por lo que, para un análisis más completo habría que ser consciente de esta dimensión global y de los mecanismos a través de los cuales estos organismos influyen sobre la acción educativa (Tarabini y Bonal, 2011) y, en última instancia, modelan también el currículum. Actualmente, el segundo subsistema constituye también una fuente de controversia. La introducción de modelos organizativos basados en la gestión empresarial y con una estructura piramidal que da mayor poder de decisión a la dirección escolar, rompe con previos modelos de carácter más horizontal y que daban el protagonismo a los órganos colegiados (Merchán, 2012; Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015;). Esta nueva organización repercute sobre lo que pasa en el aula (Luengo y Saura, 2013), lo que sería el último subsistema, el de la enseñanza.

Como señala el propio Gimeno (1988), el hecho de que en España los estudios sobre la construcción del currículum no hayan sido muy fecundos, en comparación por ejemplo con el mundo anglosajón, se debe en gran medida a la



historia de España, marcada por cuarenta años de dictadura. Con el fin de mantener el monopolio ideológico, se ejerció gran control autoritario sobre la educación, instalándose un estilo tecnocrático y burocrático de política curricular que limitó, en gran medida, la manera de pensar el currículum. Ésta, entre otras causas (Álvarez, 2001), explica que durante mucho tiempo haya primado una perspectiva sobre el currículum de carácter más técnico y burocrático.

Kemmis (1988) señala que los estudios críticos del currículum constituyen un área de trabajo fecundo que ha sabido resucitar la discusión sobre la relación entre educación y sociedad dentro del marco de la escuela en el Estado moderno. Como se ha mencionado, el currículum se ha pensado durante mucho tiempo desde saberes concretos, principalmente psicológicos y conductistas, eclipsando la discusión más amplia sobre los sentidos de la educación en su relación con la sociedad (Monarca, 2009; Popkewitz, 1998; Varela, 1991). El trabajo de Tyler (1977), publicado por primera vez en 1949 constituye un ejemplo paradigmático de ese enfoque con una orientación más técnica del currículum. Por su parte, el enfoque crítico tiene una menor dosis de optimismo pedagógico que los enfoques rousseauianos, principalmente porque son conscientes de la importancia del papel estatal.

#### **4. A modo de cierre: la tarea de desenmascaramiento**

A modo de conclusión, interesa destacar la tarea de desenmascaramiento. Se han mencionado en este texto las críticas de las que han sido objeto las teorías de la reproducción. Sin embargo, y a pesar de ello, es necesario reconocer que con Bourdieu se inaugura una nueva etapa en la sociología de la educación como “ciencia desenmascaradora de las apariencias, desveladora de las definiciones sociales de la función integradora de la educación” (Bonal, 1998, p. 114). La escuela es la institución concreta a través de la cual el Estado moderno instrumenta la educación y, como toda institución, también expresa significados imaginarios colectivos (Castoriadis, 1996). El desenmascaramiento de estos significados constituye una necesaria tarea democrática. Si bien toda institución es fruto necesario de la organización social, con ellas siempre se corre el riesgo de

alienación, porque “la institución, una vez planteada, parece autonomizarse”, ya que “posee su propia inercia y su lógica propias” (Castoriadis, 2013, p. 175). Es por esto que, para Castoriadis, la tarea fundamental es cobrar consciencia de esa alienación, lo que constituye una tarea de reflexión constante, tanto en el plano individual como en el plano colectivo. Parece pertinente aquí recordar la célebre cita de Foucault: “Las personas saben lo que hacen, frecuentemente saben por qué hacen lo que hacen; pero lo que no saben es lo que hace lo que hacen” (Foucault, citado por Dreyfus y Rabinow, 2001 p. 218). Así, por ejemplo, desde hace algún tiempo está abierta la pregunta sobre cuál es la ideología que incorporan las prácticas de rendición de cuentas, y hacia dónde orientan la escuela estas prácticas (De Lissovoy, 2003). En este caso concreto, los actores que participan de estos sistemas saben qué tareas concretas están haciendo, las comprenden y las desarrollan, pero la pregunta es, ¿son conscientes de la ideología que expresan esas tareas y los fines a los que sirven? ¿Cambiarían sus prácticas si fueran conscientes de ello?

En suma, el debate sobre los sentidos de la escuela trasciende con mucho el debate sobre el currículum prescrito. Es necesario una constante tarea de reflexión ético-teleológica sobre la legislación y la normativa, pero también sobre la propia acción educativa dentro de cada contexto concreto (Monarca, 2009).

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. M. (2001). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Madrid: Miño y Dávila.
- Aristóteles. (trad. 2005). *Política*. Madrid: Akal.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Jueces para la democracia*, 26, 50-59.

- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Dale, R. (1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- De Lissovoy, N. (2003). Educational "accountability" and the violence of capital: a Marxian Reading. *Journal of Education Policy*, 18(2), 131-143.
- Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá el estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Kant, I. (trad. 1984). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, I. (trad. 1999). *En defensa de la Ilustración*. Barcelona: Alba Editorial.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 20(32), 1-24.
- Monarca, H. (2009). *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Monarca, H., Fernández-González, N. y Sandoval, M. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En H. Monarca, (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 173-190). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Ozga, J. (2008). Governing knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261-272.
- Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 139-172.
- Platón. (trad. 2008). *La República*. Madrid: Akal.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Sevilla: M.C.E.P.
- Rousseau, J. J. (trad. 1980). *Emilio o de la educación*. Barcelona: Fontanella.
- Rousseau, J. J. (trad. 2004). *El contrato social*. Madrid: EDAF.
- Rubio, J. (2009). Educar ciudadanos: el planteamiento republicano-liberal de Rousseau. En J. Rubio (Coord.), *Democracia, ciudadanía y educación* (pp. 277-296). Madrid: Akal.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Tyler, R. (1977). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Varela, J. (1991). El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Revista de Educación*, 198, 56-59.

**Fecha de recepción: 1 de marzo de 2016**

**Fecha de aceptación: 18 de marzo de 2016**



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)