

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: LAS DEFINICIONES DE LA INDEFINICIÓN

Orlanda Señorino

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Sebastián Bonino

Docente en los niveles Polimodal y E.G.B., Argentina

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMO OBJETO TEÓRICO

En su forma más prosaica, el conocimiento supone una dualidad fundamental y hasta cierto punto irreductible entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, entre el «quién» y el «qué» de la relación cognoscitiva. Aun sin meternos en los problemas que esta afirmación ha motivado, es necesario reconocer que el término «objeto» esconde una ambigüedad fundamental porque, en principio, nada se presupone respecto a las características que determinan la extensión de este término.

El lenguaje coloquial no nos ayuda demasiado pues en él todo término del que se pueda predicar algo es, sin más, un objeto. Pero, con ser sustancialista, el lenguaje corriente nos sitúa indirectamente ante un punto importante de la cuestión que nos interesa ya que presupone que todo objeto, esto es todo cuanto pueda ser dicho, puede ser a la vez pensado, lo que, haciendo algunas salvedades, parece ser correcto.

El problema real aparece cuando nos percatamos de que por objeto se entiende aquí algo puesto «frente a la vista», algo «dado» con lo que nos topamos en nuestra experiencia cotidiana del mundo. Es que existen ciertas nociones indefinibles desde esta acepción restringida del término objeto por tratarse de construcciones conceptuales que, como tales, poseen una historia y acusan un particular criterio de clasificación, establecido -no siempre de forma clara- por ciertos trazos culturales. Pensemos, a modo de ejemplo, en las ideas de mercado, sociedad, Estado y, por qué no, en las de institución o educación.

La sociología marxista ha acuñado el término «reificación» para dar cuenta de este proceso en virtud del cual llegamos a pensar e interpretar ciertas realidades como si se tratara de objetos físicos, sin cuestionar su presunto derecho a la existencia por considerarlas invariables en su constitución y esencia. Por ello, intentar comprender la naturaleza de las instituciones sin tener en cuenta algunos recaudos mínimos, conduce inevitablemente al reduccionismo y a la unilateralidad del discurso, pues se intenta explicarlas como si se tomara nota de simples estados de cosas.

Creo que no es una generalización a partir del propio caso afirmar que quien haya tenido contacto con el discurso sobre la educación se habrá debatido ante una serie de perspectivas teóricas, muchas de ellas de signo contrario, entre las que no parecería existir consenso posible; y esto es así, hasta tal punto que bien cabría preguntarse si realmente se está hablando de lo mismo cuando se utilizan términos como «escuela», «educación» o «institución», dado que solo la falta de unidad en el objeto parecería poder explicar la falta de univocidad de lo que sobre él se predica.

Como sea, no parecería entonces un mal comienzo recobrar, para el discurso pedagógico, algo del perdido arte de la definición, pero no porque pensemos –como algunos de nuestros más ilustres predecesores– que por esta vía se pueda penetrar de manera cuasi mística en el interior del objeto, sino porque sencillamente creemos que eso ayudaría a garantizar un cierto rigor y sería un buen punto de partida para la investigación.

La idea-eje inicial que se pondrá a consideración tiene que ver con que es posible definir a la institución educativa como objeto teórico, desde una amplia gama de criterios; es decir, que es posible hacerlo desde una definición «nominal», «contextual», «ostensiva» y hasta «negativa» y, en función del tipo que se elija, se derivaran consecuencias distintas para el análisis según sea el caso. Veámoslo más claramente en la práctica y quizás de esa manera se entienda mejor.

La definición ostensiva

Comenzaremos con este tipo de definición por ser la que más se adecúa a la representación del sentido común, pues se basa en la mostración, a modo de señalamiento directo, del objeto que se quiere definir. Es a partir de ella como aprendemos el significado de una gran variedad de términos cuando, siendo niños, no estamos familiarizados con el uso de nuestro lenguaje y, aún de adultos, cuando se nos explica el referente de algún término nuevo o desconocido.

Según este modelo de definición, una institución educativa es un edificio, de los tantos que abundan en las ciudades, que comparten una serie de características comunes: un cartel con el nombre del establecimiento (casi siempre es el de alguna persona ilustre), el pabellón nacional a la vista, etc.

No parece necesario extenderse en señalar la insuficiencia de este tipo de definición para dar cuenta del hecho educativo institucional, aunque, pese a todo, parece ser esta la definición que sirve de base a algunas políticas educativas de corte demagógico que ven en la infraestructura escolar un fin en sí mismo y, claro está, es el principio operante en la psiquis de aquellos para quienes tales medidas «populares» alcanzan a garantizar su tranquilidad. Pero prosigamos.

La definición negativa

Más bien cabría llamarla «discernimiento» porque, en rigor, es más la propedéutica de toda definición que una categoría o clase de la misma. Se basa en un criterio analítico, casi nominal; como el que opera cuando se dice que «la ceguera es la incapacidad de ver». En el discurso pedagógico es bastante corriente definir a la escuela en contraposición con otro tipo de actividades e instituciones, así, el asistencialismo, la política o el mercado.

En alguna medida, es a partir de ella que se establece y se fija el criterio de lo que dentro de una institución educativa «no corresponde» a sus funciones, por ser anómalo, inoperante, extraño, o hasta inmoral. Como se deja ver, este tipo de definición alude al aspecto proscriptor de la reglamentación

institucional, cuya configuración legal privilegiada es el currículo, entendido aquí como simple «plan de estudios», aunque también aparezca, a sus espaldas, una instancia de poder, un tanto vertical, desde el «macro ámbito» (en el sentido que este término tiene para Santos Guerra), como horizontal (macro y micro ámbitos, en la clasificación del mismo autor)¹; hasta filtrar en la cotidianeidad haciéndose parte del sentido común de los actores sociales.

Claro que se trata, como oportunamente advertimos, de un tipo de percepción del hecho educativo sólo existente en la abstracción, introducida aquí con fines analíticos, pues la objeción obvia que cuadraría a esta tipología, si se le adjudicara realidad práctica, sería que lo «negativo» es un concepto relacional, inconcebible fuera de todo parámetro de positividad². Pero, como esbozo o «caricatura» de un particular tipo de intencionalidad, esta categoría sirve, entre otras cosas, para dar cuenta de la forma en la que una escuela es calificada positivamente cuando en ella son infrecuentes –por ejemplo- los casos de indisciplina.

Quizás sea también esta concepción de institución educativa la que prevalezca en algunos inspectores escolares al momento de hacer sus evaluaciones y en algunos padres al momento de elevar sus reclamos; personas que, por el contrario, nada ven de extraordinario en el hecho de que la escuela cumpla con sus obligaciones con celeridad y vocación, llegado el caso.

Parece claro, a partir de aquí, que definir a la institución educativa por lo que no es no conduce demasiado lejos, si bien ayuda a delimitar (negativamente) el ámbito de injerencia del fenómeno educativo. No obstante, esta tipología acusa un componente esencial dentro de la identidad institucional, porque define la constitución de un «nosotros» muy particular y de una política institucional determinada. Así, son frases comunes en el discurso de directivos y profesores las siguientes: «en nuestro colegio no se aceptan repitentes», «no toleramos la indisciplina», «no somos permisivos» o, «la exigencia es nuestra mejor garantía de calidad, por eso rara vez los alumnos venidos de otros colegios se adaptan a este»³.

La definición intrínseca o inmanente

Se halla fuertemente emparentada con la anterior pues consiste en explicar un objeto a definir mediante la indicación de principios inherentes al mismo o, en nuestro caso, en definir a la institución educativa en función de los rasgos estrictamente «educativos». Retomando una denominación acuñada por el análisis literario, podríamos decir que este tipo de definición es propia de las «teorías de la especificidad institucional».

¹ Véase. Santos Guerra (1997): *La luz del Prisma*. Ed. Aljibe.

² El carácter relacional entre los términos «negatividad» y «positividad» es un problema ampliamente estudiado por Michel Foucault desde su tesis doctoral *La Historia de la Locura en la época clásica* y una idea ampliamente difundida por el pensamiento postestructuralista de Jacques Derrida y Gilles Deleuze. A esta codependencia apuntan las categorías foucaultianas de positividad (episteme a priori histórico) como condición de posibilidad de todo decir y empiricidad, como objeto construido transdiscursivamente (nota del autor).

³ Esta última frase ha sido tomada de una entrevista realizada en el colegio Saavedra Lamas de la ciudad de Mar del Plata (nota del autor).

El énfasis está puesto, desde este modelo, en la operatividad del sistema educativo para la concreción de objetivos inmanentes al mismo, siendo el tipo de representación propia de la lógica administrativa, en la que el logro de tales metas cuenta como responsabilidad. Su expresión material más clara está constituida por las directivas legales que dan forma a la educación entendida como practica concreta, es decir, aquellas que aluden al aspecto organizativo expresado en máximas que regulan la gestión para optimizar esfuerzo, tiempo y dinero. En tal sentido, los criterios por antonomasia se relacionan con los principios de «eficiencia» y «eficacia institucional»⁴.

Es este tipo de enfoque el que se encuentra tras los discursos políticos conservadores y liberales - remezones de los movimientos positivistas y tayloristas- cuya tendencia es considerar al currículo y al aula en términos en los cuales el poder está separado del conocimiento y la cultura es independiente de la política⁵. Los conflictos sociales que son inherentes a la producción del conocimiento validado son, o bien omitidos o, llegado el caso, disueltos, mas nunca resueltos.

Así, el conocimiento escolar es preservado como algo «objetivo» o «verificable» y la institución educativa como una entidad «neutral» e «imparcial». No existe, por ende, la preocupación por los principios normativos que gobiernan la selección de los objetivos y de los contenidos por considerarlos allende a toda forma de poder político o económico. Por ello, se resta importancia a todas aquellas formas de aprendizaje tendientes a favorecer el pensamiento crítico y a la generación de los conocimientos necesarios para la participación política, cultural o social.

La deficiencia de este tipo de definición estriba, principalmente, en que constituye una visión falsamente ingenua de la realidad institucional, dado que pasa por alto, sin siquiera cuestionarse, de dónde provienen los objetivos cuyo cumplimiento se exige a la escuela y a qué intereses se esta respondiendo al momento de acatarlos. De este modo, el sistema educativo se asemeja a un tren al que hay que mantener andando aunque nadie sepa muy bien cuál es su destino⁶, porque se parte de una visión acrítica y hasta dogmática del hecho educativo.

La definición extrínseca o contextual

En contraposición con la anterior, este tipo de definición procede mediante principios no inherentes al objeto que se trata de definir. Siguiendo con la terminología de la critica literaria de la que ya hemos echado mano en la definición precedente, podemos decir que entran en esta tipología todas aquellas teorías

⁴ Sobre la eficiencia y la eficacia como criterios de gestión institucional, véase: B. Sander: *Gestión educativa en América Latina*. Troquel, pp. 48-51.

⁵ Para un análisis más detallado del positivismo y el taylorismo con relación a la escuela puede verse, con provecho a Jurjo Torres (1995): *El currículum oculto y el mito de la objetividad: reproducción y resistencias*. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 40-43.

⁶ Debo esta metáfora, tomada aquí con alguna libertad, a Frigerio, G. (1995): *De aquí y de allá: textos sobre las instituciones educativas y su dirección*. Kapeluz, p. 25.

⁷ Sobre el marxismo como doctrina pedagógica, véase Jurjo Torres, op. cit., pp. 52 y ss.

«socioinstitucionales», preocupadas en entender la realidad educativa en el contexto más amplio de la realidad cultural que le sirve de marco.

En general, este tipo de representación del hecho educativo constituye la idea-fuerza o el principio operante que subyace en las teorías pedagógicas más o menos comprometidas con los lineamientos conceptuales del marxismo o del post-estructuralismo vinculado con este; así, la llamada «pedagogía crítica» y las visiones «postmodernistas» del hecho educativo, respectivamente⁷.

Al ser contextual, este tipo de definición es una de las más abarcativas y, por lo mismo, una de las más arduas y exhaustivas. Es que identificar y aislar un objeto equivale, desde esta tipología, a clasificar en forma general todo el espacio objetual que le sirve de fondo, creando un esquema en el que cada una de las partes quede integrada en un todo de cohesión y sentido, tal el marxismo como teoría omnicomprensiva.

La imagen que se asocia con la escuela desde este tipo de definición es la de un lugar privilegiado en la difusión de la ideología hegemónica que atraviesa todo el plexo cultural y social, cristalizando en sus configuraciones institucionales. En tal sentido, todos los materiales y prácticas que estructuran la vida cotidiana de los profesores y alumnos en la institución escolar, las rutinas y la acción en general, transmiten, según esto, un mensaje que refuerza la división del trabajo. Desde tal esquema, la institución educativa no puede aportar nada de sí para modificar las estructuras de producción y las relaciones sociales existentes, porque únicamente un cambio de producción a nivel más general podría derivar en un cambio a nivel institucional⁸.

En los análisis de lo que sucede en la escuela, cobra importancia el desvelamiento del currículo oculto, en un intento de mostrar cómo se hace efectiva la reproducción a través de las experiencias escolares a un nivel más o menos inconsciente.

Para el análisis del fenómeno educativo, este esquema teórico adolece de graves faltas. Por un lado, es excesivamente simplista y reductivo, habida cuenta del economicismo que le sirve de base para ver en todas las configuraciones institucionales momentos de la ideología dominante. De aquí que los actores institucionales sean considerados como agentes pasivos, siempre a merced de fuerzas impersonales que trascienden su voluntad⁹. Pero, además, este modelo de definición diluye el hecho educativo institucional al hacer difusas las fronteras que lo enmarcan y delimitan, emparejando sus características con las del resto de las instituciones que conforman la instancia superestructural.

⁸ Tal es la perspectiva de autores como Althusser, Bowles y Gintis dentro de las teorías de la *reproducción social* y Apple, King, Withes o Bourdieu dentro de las teorías de la «reproducción cultural» (nota del autor).

Como se deja ver, la definición intrínseca y la extrínseca funcionan, en la práctica, como los términos de «fondo» y «forma», derivándose consecuencias distintas, ya sea que se privilegie uno u otro polo por sobre el restante al momento del análisis. Como fuere, ya sea por defecto o por exceso, ninguna de las dos perspectivas logra dar con el objeto, por lo que podemos pasar a la siguiente tipología.

La definición verbal o nominal

También llamada «definición de diccionario» porque trata de establecer una igualdad entre dos expresiones sinónimas. El diccionario de la Real Academia define al término institución como "cada una de las organizaciones de un Estado o Nación". Si agregamos a este término el epíteto (educativa) se llegará a que, bajo esta tipología de definición, nuestro par conceptual es intercambiable por este otro: «educación formal», entendiendo por tal a la educación jurídicamente reconocida y reglada¹⁰.

Como es fácil advertir, esta definición parece agotar exhaustivamente todo el caso, porque su extensión alcanza desde el Ministerio de Educación y Cultura, pasando por todas las formas posibles de enseñanza, estatal y privada, hasta llegar a abarcar todo tipo de configuraciones en las que se verifique el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre que este ocurra en un marco mínimo de legalidad, tales y como pueden serlo los cursos de capacitación para empresas, los cursos de informática e idiomas, etc.

Más que acotar y definir el fenómeno educativo institucional, este modelo marca el campo jurisdiccional de la política de Estado sobre la educación, correspondiendo, por tanto, a la definición que manejan los administradores de la educación a nivel gubernamental y la que han de tener presente a la hora de pensar en la aplicación de macro-políticas o de hacer el balance presupuestario para destinar partidas de dinero a las instituciones.

En tal sentido, lo que esta definición gana en amplitud lo pierde en operatividad para el análisis institucional, aunque su importancia como categoría conceptual sale a relucir si se piensa que es a partir de ella que se toman las decisiones de mayor nivel de generalidad, en lo que hace a sus aplicaciones en el sistema educativo. En pocas palabras, podría decirse que una tal concepción sirve para caracterizar el tipo de representación institucional desde la centralidad del poder.

La definición normativa

⁹ De ahí el calificativo de «maestros de la sospecha» utilizado por Paul Ricoeur para caracterizar a Nietzsche, Freud y Marx. Porque son ellos, según Ricoeur, quienes han venido a decir que no conocemos el significado real de nuestras acciones (nota del autor).

¹⁰ Como dato curioso el diccionario de la Real Academia refiere una acepción del término «institución» según la cual es sinónimo de instrucción, «educación» o «enseñanza». Significado que ha caído - afortunadamente- en desuso (nota del autor).

Respecto a las definiciones precedentes esta categoría posee algunas particularidades que hacen de ella una forma especial y, tal es así, que sólo por extensión se puede entender como una tipología definitoria en sí misma. Es que la definición normativa, también llamada «deóntica», no se sitúa en el plano del «ser» sino, como su nombre lo indica, apunta a definir un objeto por lo que «debe ser»².

En virtud de éste, su rasgo más sobresaliente, podríamos decir que semejante tipología es común a casi todas las demás, pues, se halla presente en todas las representaciones del hecho institucional, aunque varíe su contenido material según sea el caso.

Su ámbito de aplicación es, preferentemente, el futuro, aunque su tiempo pretérito sea, casi siempre, el imperfecto. Siendo así, la definición normativa es la que mejor compatibiliza con la «ortodoxia» marxista, aunque, más ampliamente, se halle operante en casi todos los escritos de pedagogía cuyo signo sea más o menos «crítico».

Los límites de esta categoría como modelo de definición del hecho institucional saltan a la vista ni bien nos percatamos de su carácter formal, esto es, como perspectiva utópica abre un ámbito de posibilidades -muchas veces irrealizables en la práctica- cuyas particularidades serán variables en función de quién las formule. Dado su carácter apriorístico, esta tipología desdeña la experiencia como parámetro para considerar el fenómeno educativo. Su ética es, por lo mismo, la de la convicción.

Como instancia idealista, la referencia al plano deóntico desatiende los medios centrándose en los fines, así, confunde permanentemente el ámbito fáctico con el de la validez. No obstante todo esto, la definición normativa es imprescindible en el análisis de la institución educativa, porque es desde ella que se hace posible el cambio. En efecto, toda institución, en tanto que producto humano, es perfectible, y la instancia utópica es la que sirve, a modo de faro de perfección, de guía a la praxis reformadora¹¹.

La definición esencialista

Cuenta con una gran tradición a su favor, pues parte de la pregunta metafísica por excelencia: «¿qué es?...» Interrogando por lo que hace que un ente «sea lo que es» o, saliéndonos del juego de palabras, por su «esencia». Su creador, se sabe, fue el mismo Aristóteles, siendo el tipo de definición actualmente más aceptada por la filosofía neopositivista.

Esta tipología definitoria sostiene que una definición (universal) de una realidad se lleva a cabo por medio de la división, considerando la clase a la cual pertenece para colocarla en un determinado nivel de jerarquía, lógica y ontológica. Este nivel queda determinado así por dos elementos de carácter lógico: el *genero próximo* y la *diferencia específica*. Tal es la definición de hombre -para no pecar de liberalidad en el

¹¹ El término «utopía» deriva de la partícula negativa griega *u* (=no) y de la palabra, también griega *tapos* (=lugar). Manheim, un pensador de la Escuela de Frankfurt establecía un vínculo dialéctico entre utopía e ideología en virtud del cual una utopía vendría a ser la concreción de una ideología pretérita y la fuente de nuevas utopías futuras. Esta idea ha sido retomada por Roland Barthes desde las categorías de «campo intelectual» y «agente creador» (nota del autor).

ejemplo- como un animal racional o, en lo que nos concierne, de la escuela como una «institución que educa».

Según parece, este tipo de definición es de una economía irreprochable, motivo de sobra para entender la gran adhesión que ha generado. Pero, con ser clara, este tipo de definición solo es procedente aplicada a objetos dados de antemano porque supone que ya se cuenta, cuanto menos, con el concepto del objeto a definir. Ello, claro está, en modo alguno habla mal de este tipo de definición, sólo que no preguntamos aquí por su mera corrección formal (lógica) sino por su pertinencia para el análisis de la educación. Nos detendremos un momento en este punto.

El par genérico «institución-que educa», como definición de la escuela parece trivial en su formulación y, tanto es así que todas las definiciones hasta ahora analizadas la presuponen de alguna manera. Ahora bien, la dificultad real se da en el segundo término que marca la diferencia ('*que educa*'), al no ser posible de ser analizado desde una definición como la que ahora se considera. Supóngase que se pregunte: *¿qué ocurre si tal escuela no educara?, ¿dejaría de ser una institución escolar?* La respuesta inmediata lleva directamente a negar el carácter de tal a semejante institución, pero primero habrá que definir el criterio de lo que la educación sea, para negar o afirmar que una determinada institución cumpla o no con él, siendo precisamente esto lo que cada una de las definiciones precedentes han intentado hacer a su manera, porque la forma adjetival '*que educa*' admite una gran variedad de matices y grados, es decir, se puede 'educar' *mucho, poco, rápida o lentamente*, con diversos *medios* y hasta con distintos *fines*; en definitiva: bien o mal.

Desde este punto de vista, podría decirse que la definición esencialista, aplicada al caso que nos interesa, redundaría en una variante de la definición normativa, antes considerada, pero, siendo esta tesis la que de alguna manera servirá de eje a la segunda parte del análisis que presentamos, nos limitaremos a dejarla enunciada para inaugurar, sin más, una nueva y última etapa, en la que tampoco faltarán algunas definiciones que, esperamos, sean más que las indefiniciones.

El fin de los medios

En el apartado anterior, hemos considerado diversas definiciones posibles de la institución educativa a la luz del criterio operante en cada una de ellas y del tipo de representación al que pueden dar lugar. Se ha señalado también -creemos que claramente- el déficit que cada una de estas tipologías supone para el análisis, tomadas en su pureza *ideal - típica*. Mal haríamos, entonces ahora, si nos quedáramos en esta consideración, hasta cierto punto negativa, sin aportar ninguna propuesta propia, no ya de definición, sino de criterios *positivos* (lo que no necesariamente significa *correctos*) para la investigación.

Dado que la presente propuesta se centra en el aspecto metodológico, conviene retomar el hilo conductor que nos ha permitido llegar hasta aquí, para ver si en la doctrina clásica de las figuras de la definición se encuentran algunos de los principios que buscamos.

Más allá de las disidencias, parece existir consenso por lo menos en tres reglas exigibles a toda definición, a saber: I) la definición debe ser más clara que la cosa definida; II) lo definido tiene que quedar excluido de la definición, y III) la definición no debe contener ni más ni menos que lo susceptible de ser definido. A partir de aquí es posible exponer en una forma esquemática lo que anteriormente se puso en palabras al señalar las deficiencias inherentes a cada categoría de definición. Veámoslo.

La definición negativa sólo cumple con la segunda regla y transgrede todas las restantes, mientras que la definición verbal -siempre referida al objeto «institución educativa»- respeta las condiciones de claridad (I) y exclusión (II), mientras que incumple la de amplitud (III). La definición intrínseca cumple con el requisito (I) pero viola los dos restantes; contrariamente, la definición extrínseca solo respeta el principio II. Por último, la definición esencialista, junto con la normativa y la ostensiva, incumplen los tres principios en forma sistemática.

Esto nos permite retomar ahora la hipótesis que en la primera parte se había dejado planteada, recordemos: que la definición esencialista es una suerte de variante de la definición normativa, cosa que explicaría el por qué ni una ni otra logran dar con el objeto.

Lo que aquí se sostiene es que la concepción, tan ampliamente difundida, de la escuela como una «institución que educa» introduce una perspectiva valorativa que hace de esa presunta definición una especie de «red sin tejido» que, aun pasando un indefinido número de veces por el mismo lugar, jamás llegará a atrapar nada, y esto se debe, como se verá, a que tal categoría definitoria centra su atención en la idea de «fin», pasando por alto el principio analítico que vincula a éste concepto con el de «medio».

Es que definir una institución por los fines que pretende equivale a supeditar su carácter de tal a la concreción de los mismos, concreción que, claro está, es hipotética e incierta o, en el mejor de los casos, precaria y contingente. Piénsese, además, que el grado de cumplimiento o incumplimiento de las expectativas propuestas como fines es, casi siempre, una cuestión de perspectivas y, por lo mismo, algo sobre lo que pueden existir opiniones diversas, tal y como creemos haberlo mostrado ya.

Mejor se haría, entonces, de poner algo de atención a los medios que se utilizan, mucho más abiertos a la percepción intersubjetiva que los fines propuestos, a los que más cabría pensar como «nortes» de la praxis pedagógica que como rasgos determinantes de la misma. Por extraño que esto pueda sonar, este tipo de razonamiento es algo que todos hacemos habitualmente para calificar a una enorme cantidad de objetos, realidades y situaciones. Así, al evaluar moralmente a una persona prestamos -o deberíamos hacerlo- mucha más atención a lo que cotidianamente hace y al cómo lo hace que a lo que dice ser. Para darnos cuenta de que estamos dentro de una iglesia miramos los altares y no el grado de devoción de los fieles que la frecuentan, y así todo¹².

¹² Esta idea ha sido sugerida por Max Weber, autor seriamente preocupado por la libertad y la objetividad en las ciencias sociales; como principio heurístico para el análisis institucional fue retomado por John Rawls en su «Teoría de la Justicia».

Demás esta decir que la relación medios-fines es la de un vínculo dialéctico en el que ambos términos se codeterminan recíprocamente, siendo impensable la existencia de uno de ellos sin la del otro, pero los fines cumplen dentro de toda institución una función «regulativa» de la actividad, mientras que los medios tienen una función «constitutiva» de la propia realidad institucional.

Podría objetarse que este enfoque del hecho educativo parte de un prurito instrumentalista, pues reduce la praxis pedagógica a una mera cuestión técnica. No creo que sea así, pero demostrarlo es algo que excedería los límites de este trabajo y agotaría la paciencia del lector innecesariamente. Con todo, es necesario advertir que la enseñanza posee un innegable aspecto metodológico, porque si educar es un verbo, inevitablemente debe haber un «cómo» de la educación.

Pero además, la simple consideración de los fines o expectativas a la hora de dar cuenta del hecho institucional niega la realidad, introduciendo un componente idealista justificador, de alguna manera, del desfinanciamiento y del vaciamiento institucional que desde hace años amenaza la continuidad de la educación pública. ¿Qué es, en definitiva, lo que permite seguir llamando «escuelas» a lugares que no cuentan con los elementos didácticos mínimos para llevar adelante el proceso de enseñanza- aprendizaje, a lugares donde docentes pobremente instruidos intentan enseñar algo a personas mal alimentadas?, ¿qué es lo que permite a los burócratas de turno habilitar «escuelas» en edificios originalmente pensados para el desarrollo de actividades que nada tienen que ver con la educación, y seguir llamándolas escuelas, si no es este idealismo en el que las palabras se comen a las cosas?

Claro que la educación no es una simple cuestión de medios, pero si no existen los medios esta palabra no pasará de ser más que una expresión de deseo cuyo correlato no estará en ninguna parte. ¿Qué sentido tiene hablar del currículo oculto, de ideología, de la calidad educativa, de la eficacia y la eficiencia o del compromiso social de la educación si los espacios físicos y los recursos mínimos para la transposición didáctica no existieran?

Hemos omitido en la parte inicial de este trabajo, exponer un particular tipo de definición, por estar reservada a esta última etapa; nos referimos a la «definición genética», también conocida como «definición causal»; consistente en la indicación del proceso en virtud del cual un objeto llega a alcanzar la categoría de existente. Más que de una receta, la definición genética plantea un tránsito mental que va de la nada a la realidad a ser definida.

Al contrario de lo que sucedía en la definición esencialista, esta categoría resulta relativamente inoperante como caracterización de entidades físicas u objetos dados de antemano a la experiencia intersubjetiva, pero tiene una notable *performance* como figura definitoria de conceptos construidos culturalmente. Una definición de este tipo, aplicada a la institución educativa, debe atender a las condiciones históricas concretas que le han dado origen como configuración cultural, y al proceso en virtud del cual ha llegado a ser lo que es, más también debe explicar la enseñanza como proceso concreto, desglosando los momentos que la constituyen como tal y los mecanismos que la rigen.

El sistema educativo es presentado, desde esta perspectiva, en su dinámica real, rescatando así todos los aspectos positivos presentes en cada una de las definiciones de las que se ha dado noticia anteriormente, porque se las incluye en el análisis en la medida en que constituyen formas de representación que pueden llegar a dar forma a la realidad institucional.

Como configuración cultural, la escuela es sensible a los intentos de análisis, porque el discurso que sobre ella se elabora tiene un efecto «performativo». Al contrario de lo que ocurre con los objetos físicos, cuya forma permanece invariable más allá de lo que sobre ellos se diga, las realidades culturales no son indiferentes a su tematización porque la «variable de ajuste» va, por así decirlo, del discurso a la realidad, moldeando el objeto en cada interpretación y retraducción. Así la imagen-representación que los actores institucionales tengan de lo que la escuela y su trabajo sean, influye necesariamente en lo que estos son de hecho, siendo, todos estos factores¹³ importantes al momento de la definición.

La definición genética no desdeña entonces el aspecto valorativo pero, al ocuparse de lo que de hecho se aprecia o se valora, escucha lo que los actores sociales -los que gozan de las ventajas y sufren por las falencias de la escuela- esperan de él; eximiéndose, así, de reducir su ámbito de aplicación a la esfera del «deber ser». Al tener por consejera a la realidad misma, su ética es la de la responsabilidad y la facticidad su parámetro de medida.

Es una confusión terminológica muy común la que se establece entre las nociones de educación, crianza, capacitación y concientización. Si bien la educación cumple en algo con estas tareas, su misión no se agota en ellas. Exponer entonces a la educación como un proceso, como un tránsito causal y temporal, contribuye a diferenciarla de otras formas alternativas de prácticas culturales. Como concepción dinámica del hecho educativo esta tipología está abierta a las redefiniciones, pues su perspectiva es la hermenéutica y su tiempo todo tiempo posible.

Resulta curioso que en la «época del pensamiento crítico» se preste tan poca atención a la definición como herramienta teórica. Desde la edad clásica «definir» era casi lo mismo que razonar; tal y como se advierte en el sentido originario que se le daba a la palabra «crítica» que, procedente del vocablo helénico *crinos*, aludía a las ideas de separar, analizar o descomponer un objeto en sus constitutivos simples. Sócrates adhería a la curiosa idea según la cual la actividad mental implicada en el ejercicio de la definición producía los mayores beneficios, sin llegar él mismo a definir jamás nada, y los poderosos de su tiempo debieron de creerle, para considerar a su presunto arte como una amenaza. ¿Qué tesoros y qué desgracias estarán deparadas para aquél que tenga éxito en la tarea?

REFERENCIAS

1 Véase M. Santos Guerra (1997): *La luz del prisma*. Ed. Aljib, p. 66 y ss.

¹³ A esto se ha referido Frigerio desde su idea de "Cercos institucionales". Véase Frigerio, G. "De Aquí y de Allá.." op. cit. p.p. 32 y SS.

2 El carácter relacional entre los términos negatividad y positividad es un problema ampliamente estudiado por Michel Foucault desde su tesis doctoral *La Historia de la locura en la época clásica* y una idea ampliamente difundida por el pensamiento postestructuralista de Jacques Derrida y Gilles Deleuze. A esta codependencia apuntan las categorías foucaultianas

de positividad (episteme a priori histórico) como condición de posibilidad de todo decir y empiricidad, como objeto construido transdiscursivamente (nota del autor).

3 Esta última frase ha sido tomada de una entrevista realizada en el colegio Saavedra Lamas de la ciudad de Mar del Plata (nota del autor).

4 Sobre la eficiencia y la eficacia como criterios de gestión institucional, véase: B. Sander: *Gestión educativa en América Latina*. Troquel, pp. 48-51.

5 Para un análisis más detallado del positivismo y el taylorismo con relación a la escuela puede verse, con provecho: Jurjo Torres (1995): *El currículum oculto y el mito de la objetividad: reproducción y resistencias*. Ed. de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 40-43.

6 Debo esta metáfora, tomada aquí con alguna libertad, a G. Frigerio (1995): *De aquí y de allá: textos sobre las instituciones educativas y su dirección*. Kapeluz, p. 25.

7 Sobre el marxismo como doctrina pedagógica, véase Jurjo Torres, op. cit. pp. 52 y ss.

8 Tal es la perspectiva de autores como Althusser, Bowles y Gintis dentro de las teorías de la *reproducción social* y Apple, King, Withes o Bourdieu dentro de las teorías de la reproducción cultural (nota del autor).

9 De ahí el calificativo de «Maestros de la sospecha» utilizado por Paul Ricoeur para caracterizar a Nietzsche, Freud y Marx. Porque son ellos, según Ricoeur, quienes han venido a decir que no conocemos el significado real de nuestras acciones (nota del autor).

10 Como dato curioso el diccionario de la Real Academia refiere una acepción del término institución según la cual es sinónimo de instrucción, educación o enseñanza. Significado que ha caído - afortunadamente- en desuso (nota del autor).

11 El término utopía deriva de la partícula negativa griega *u* (=no) y de la palabra, también griega *tapos* (=lugar). Manheim, un pensador de la Escuela de Francfort establecía un vínculo dialéctico entre utopía e ideología en virtud del cual una utopía vendría a ser la concreción de una ideología pretérita y la fuente de nuevas utopías futuras. Esta idea ha sido retomada por Roland Barthes desde las categorías de «campo intelectual» y «agente creador» (nota del autor).

12 Esta idea ha sido sugerida por Max Weber, autor seriamente preocupado por la libertad y la objetividad en las ciencias sociales; como principio heurístico para el análisis institucional fue retomado por John Rawls en su Teoría de la Justicia.

13 A esto se ha referido Frigerio desde su idea de «cerco institucional», véase G. Frigerio: *De aquí y de allá..* op. cit. pp. 32 y ss.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI