

El desafío de la complejidad

The challenge of complexity

Miguel Ángel Santos Guerra*
Universidad de Málaga

Resumen

Se abre el artículo con algunas consideraciones sobre la importancia del fenómeno de la complejidad en la educación, instando a superar la perspectiva de la simplicidad porque dificultaría una buena comprensión y una intervención acertada. Plantea el autor cinco fuentes de la complejidad. La primera se refiere a la misma naturaleza del proceso, ya que es altamente paradójico. Se trata de intervenir para que las personas consigan ser autónomas en el pensar y en el hacer. La segunda es la extraordinaria sensibilidad de los “materiales” con los que se trabaja en educación: sentimientos, actitudes, concepciones, valores, expectativas, motivaciones... La tercera es la polisemia casi infinita que tiene el lenguaje aplicado a la educación. El lenguaje es como una escalera por la que subimos a la comunicación y por la que bajamos hacia la confusión y la dominación. La cuarta es la enorme diversidad de los educandos. La quinta fuente se refiere a la complejidad de los contextos en los que la educación tiene lugar. Un contexto social amplio (la cultura neoliberal que nos inunda) y el contexto institucional que nos condiciona en las escuelas. Termina el autor haciendo algunas reflexiones sobre las exigencias que conlleva la complejidad en el proceso educativo.

Palabras Claves: Complejidad, identidad, diversidad, educación, contexto.

Abstract

The article begins with some considerations about the importance of the phenomenon of complexity in education, urging to overcome the perspective of simplicity because it would hinder a good understanding and a successful intervention. The author focuses on five sources of complexity. The first concerns the nature of the process, which is highly paradoxical. It is about intervening to get people to be independent in thinking and doing. The second is the extraordinary sensitivity of the “materials” with which we work in education: emotions, attitudes, concepts, values, expectations, motivations ... The third is the almost infinite polysemy of the language applied to education. Language is like a ladder to climb to communication and to descend into confusion and domination. The fourth is the enormous diversity of learners. The fifth source refers to the complexity of the contexts in which education takes place: the institutional context (neoliberal culture which inundates us) and, in general, the broad social context which conditions us at schools. The author ends with some reflections on the requirements involved in the complex educational process.

Keywords: Complexity, identity, diversity, education, context.

* Correspondencia con el autor:

Miguel Ángel Santos Guerra. Catedra de Didáctica y Organización Escolar Universidad de Málaga, C/ El Greco, nº 3 Rincón de la Victoria 29720, Málaga, España. E-mail: arbol@uma.es

Introducción

*En educación no sucede que si A, entonces B.
Lo que realmente pasa es que si A,
entonces B, quizás.*

Para entender de forma cabal el fenómeno educativo, hay que pasar de una concepción sobre el mismo asentada en la simplicidad a otra que se sustente en la complejidad. Dice Edgar Morin (1999) que tenemos que enfrentarnos, de manera inevitable, a los desafíos de la complejidad. Y añade:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el sociológico, el afectivo, el mitológico) y existe un tejido independiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas (p.38).

Uno se pregunta por qué diablos se piensa que la tarea de enseñar es sencilla. La perspectiva simplista está compartida por muchos políticos, por familiares que tienen a sus hijos en la escuela, por ciudadanos de a pie e, incluso, por los propios docentes.

Acabo de leer una novela de Barbery (2007) en la que se hace referencia a esa generalizada opinión que viene a decir que quien no vale para otra cosa vale para ser docente.

“El que sabe hacer algo, lo hace; el que no sabe, enseña; el que no sabe enseñar, enseña a los que enseñan y el que no sabe enseñar a los que enseñan se mete en política”(p.56).

Una de las razones es pensar que quien se dedica a esta tarea “nace y no se hace”. Es decir que para ser buen docente hace falta vocación, pero no formación, hace falta haber nacido, no haberse preparado. No se piensa lo mismo de otras profesiones, como la medicina o la arquitectura. Basta ver los tiempos de preparación que se exigen para su ejercicio. Para ser veterinario se necesitan cinco o seis años. Para ser maestro, tres o cuatro. ¿Es más sencillo lo que hace el maestro? ¿Es menos importante?

Otra razón, es pensar que la enseñanza causa el aprendizaje de forma automática. No es cierto. Para que se produzcan aprendizajes significativos y relevantes hace falta que los nuevos saberes tengan una lógica interna y, además, que conecten con los aprendizajes previamente adquiridos. Y, por supuesto una disposición emocional hacia el aprendi-

zaje. ¿Es fácil conseguir esa disposición? ¿Es fácil despertar el deseo de saber? ¿Es fácil enseñar que sólo es útil el conocimiento que nos hace mejores personas?

Y una tercera, es que para enseñar basta tener conocimientos sobre una determinada materia. Está claro que una cosa es saber y otra saber enseñar, que una cosa es tener conocimientos y otra despertar el deseo de que otros los adquieran.

Quiero agrupar en varios epígrafes las causas de la complejidad que existe en la tarea educativa. Una tarea que, a mi juicio, va más allá de la simple instrucción.

La naturaleza de la tarea

La tarea de educar es radicalmente paradójica. Lo que dicen los alumnos y alumnas a sus profesores y profesoras es: “ayúdame a hacerlo solo”. Es decir, que ellos tienen que aprender a pensar por sí mismos, a decidir por sí mismos.

Holderlin, poeta lírico alemán del siglo XVIII, dice que los “educadores forman a su educandos como los océanos forman a los continentes, retirándose”. Es más fácil anegar la tierra que separarse para que tierra emerja. La metáfora deja de manifiesto la necesidad de enseñar a que las personas piensen por sí mismas, a que lleguen a ser aprendices crónicos y autónomos.

La tarea que realiza el profesor es de naturaleza problemática. En educación no sucede que si A, entonces B. Lo que realmente sucede es que si A, entonces B, quizás.

La naturaleza de la enseñanza es problemática porque el acto de apropiación intelectual es complejo y está integrado por un sinnúmero de variables inasibles. Tradicionalmente se ha puesto el foco de análisis en la enseñanza cuando debería situarse en el aprendizaje. De lo contrario haríamos válida aquella exclamación del comerciante: “Yo vendo, pero no compran”.

Los “materiales” que se manejan

Los “materiales” con los que trabaja el educador son enormemente complejos: sentimientos, ideas, motivaciones, voluntad, expectativas, actitudes, valores... En cualquier otra profesión se considera buen profesional al que sabe manipular bien los materiales, pero en ésta el mejor profesional es el que más pronto y mejor los libera.

No cabe duda de que los “materiales” que trabaja cualquier profesional (arquitectos, químicos, veterinarios, banqueros...) son más sencillos que aquellos que maneja el profesor. Porque obedecen a leyes.

Todos esos “materiales” están conectados y se relacionan entre sí de manera diferente en cada persona. Son materiales de difícil conocimiento y de compleja manipulación.

La polisemia del lenguaje

Uno de los problemas con el que nos encontramos en el ámbito educativo es el lenguaje. Porque el lenguaje es como una escalera por la que subimos a la comunicación y a la liberación, pero por la que bajamos a la confusión y a la dominación.

El problema no reside en que no nos entendamos sino en creer que nos entendemos. Utilizaré tres ejemplos para que se me entienda.

Primer ejemplo: nadie dirá que hay que hacer bajar la calidad del sistema educativo. Pero discreparemos con toda seguridad si decimos que es de calidad un colegio que para seleccionar a sus alumnos y alumnas practica la xenofobia, el racismo, el elitismo y la insensibilidad con los desfavorecidos (Santos Guerra, 2003).

Segundo ejemplo: la palabra educación es extraordinariamente polisémica. No se puede identificar con la mera instrucción (la educación incorpora una dimensión crítica). Ni con la socialización (la educación tiene un componente ético). Ni con la indoctrinación (la educación exige libertad).

Tercer ejemplo: el concepto de evaluación, en inglés, se explicita en diferentes concepciones. Una cosa es accountability, otra assessment, otra appraisal, otra self evaluation... Sin embargo, en castellano lo metemos todo en el mismo saco conceptual de evaluación

La complejidad se manifiesta en la confusión que se instala en el discurso cuando no tenemos en cuenta los códigos desde los que estamos hablando.

La diversidad infinita del alumnado

Las personas tenemos diferencias en numerosos ámbitos de la configuración personal. Cada una de ellas nos define en interacción dinámica y evolutiva con las otras. ¿Alguien ha visto a dos personas idénticas? Ni siquiera los gemelos homocigóticos,

pasados unos días de vida, reaccionan igual ante los mismos estímulos. Atender la diversidad es una exigencia tan importante como compleja (Zabalza, 2000).

Los ámbitos que marcan la diferencia entre las personas son múltiples, por no decir infinitos. Todos ellos tienen importancia en uno u otro sentido. Aunque pasará por alto muchos otros, realizaré una somera enumeración de factores en los que se producen diferencias notabilísimas:

Características cognitivas

- Inteligencia
- Memoria
- Imaginación
- Creatividad
- Atención
- Percepción
- Estilo cognitivo
- Conocimientos
- Características afectivas
- Actitud
- Motivación
- Interés
- Sensibilidad
- Sentimientos
- Emociones
- Conflictos
- Expectativas
- Hábitos
- Carácter
- Características físicas
- Edad
- Estatura
- Sexo
- Peso
- Hermosura
- Salud
- Vista
- Oído
- Olfato
- Gusto
- Tacto
- Movilidad

Características sociales

- Familia
- Entorno
- Relaciones
- Amistades
- Posesiones
- Experiencia

Características culturales

Filiación política
Lugar de procedencia
Raza
Género
Religión
Lengua

Todos estos rasgos se entremezclan, dando lugar a combinaciones más o menos previsibles, más o menos estables. ¿Cómo es posible que agrupemos a los alumnos exclusivamente por la edad, dando por supuesto que el proceso de aprendizaje que realizan en el aula va a seguir el mismo ritmo y a tener la misma intensidad?

En una investigación sobre agrupamientos flexibles, realizada en un centro de primaria (Santos Guerra, 1993), barajamos veintinueve indicadores diferentes que podrían utilizarse como criterios de clasificación.

El conjunto de características que definen a una persona la hacen única e irrepetible, de manera que bien puede decirse que no hay dos personas iguales.

Amin Maalouf (1999) ha escrito un interesante libro que ha titulado con acierto "Identidades asesinas". Dice que, así como antes se decía que había que hacer "examen de conciencia", hoy es preciso hacer "un examen de identidad". Resulta asombroso que unas personas maten a otras por motivos de raza, lengua, religión, sexo, género, cultura... Lo cierto es que una forma de vivir fanáticamente la identidad nos conduce al exterminio de los que no son como nosotros. ¿Por qué no se puede convivir con otras personas que tengan distinta lengua, nacionalidad, raza, diferente religión...?

¿Con qué rasgos nos definimos? ¿Qué es nuestra identidad? En términos genéricos podríamos decir que es "aquello que nos permite diferenciarnos de cualquier otro". Está claro que nuestro carnet de identidad dice pocas cosas relevantes al respecto. No hay dos seres humanos idénticos. Incluso, aunque se lograra clonar a seres humanos, la historia y la cultura los haría diferentes en el mismo momento de nacer.

Cada persona está definida por un conjunto múltiple de rasgos o componentes (Maalouf los llama "genes del alma") que configuran la identidad.

- **Los componentes de la identidad son, básicamente, adquiridos**

Los componentes identificadores son, en su mayoría, de naturaleza cultural. Incluso los que son innatos están condicionados, matizados, remodelados por la cultura y por la historia. No es igual nacer negro en Tanzania que en Suiza. No es igual nacer mujer en Noruega que en Argelia.

- **Los componentes de la identidad son múltiples**

En efecto, tenemos múltiples pertenencias: somos europeos, españoles, andaluces, malagueños, blancos, normales, sanos... Podríamos confeccionar una lista interminable. Cuantos más pertenencias tenemos, tanto más específica se torna la identidad.

Cada una de ellas nos une a otras personas y, de alguna manera, nos separa de otros. La condición de hombre me hace igual que media humanidad. Mi condición de leonés me une a pocas personas. Soy español con otros cincuenta millones de personas. Soy de Grajal de Campos sólo con mil. Tomar todas las pertenencias juntas hace que sea un individuo irrepetible, único.

- **Los componentes de la identidad son diversos**

No todos tienen la misma naturaleza, importancia o jerarquía. Dependiendo del ambiente, de la idiosincrasia del individuo y del momento un factor puede cobrar una trascendencia muy grande. Ser "católico", "español", "negro"... puede cobrar una importancia tan grande que determine un comportamiento violento o fanatizado. La causa puede ser un ataque recibido (por ejemplo, de gitanos que ven sus casas quemadas por los payos), un momento histórico (el paso de los protestantes por terreno de los católicos irlandeses), un acontecimiento relevante (un partido del River frente a Boca)

El sentimiento de identidad sufre una exacerbación que provoca comportamientos inusitados, sobre todo cuando es el grupo el que actúa de manera organizada. No responder a esa exigencia fanática hace que el individuo sea considerado como un traidor o un desnaturalizado.

- **Los componentes de la identidad son cambiantes**

El cambio se produce por causas diversas, y afecta tanto a su naturaleza como a su importancia o

jerarquía. Esos rasgos evolucionan debido a movimientos culturales, a presiones del grupo, a acontecimientos significativos...

No vivimos con la misma intensidad un rasgo de nuestra identidad en un lugar que en otro, en un momento que en otro. No es igual ser homosexual en la época nazi que en la actual, no fue igual ser republicano español en 1934 que en 1950.

- **Los componentes de la identidad tienen diferente combinación**

La configuración de la identidad se debe al cruce de todos esos rasgos. La "identidad no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre la piel tirante; basta tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera", dice Maalouf (1999, p.38)

Cada individuo es: único, irreplicable, irremplazable, complejo y dinámico.

Las diferencias entre personas pueden ser entendidas y vividas como una riqueza o como una carga. Si esa diferencia se respeta y se comparte es un tesoro, si esa diferencia se utiliza para discriminar, excluir y dominar se convierte en una amenaza.

"La identidad es un falso amigo. Empieza reflejando una aspiración legítima y de súbito se convierte en un instrumento de guerra" (Maalouf, 1999, p. 45-46).

Las aportaciones de diversas disciplinas sociolingüística, psicología social, sociología de la educación y sobre todo, la antropología, han valorado las especificidades culturales de las minorías, han conferido importancia al arte de convivir con el otro y al enriquecimiento intercultural. Los medios de comunicación social y la movilidad social han contribuido al conocimiento y al acercamiento a otras culturas. Algunas veces atribuimos a cada persona (en función de uno de sus rasgos) una forma de ser y de actuar como si la compartiese con todos los que lo poseen. Así decimos: "Los negros han incendiado..." "Los chilenos se han opuesto..." "Los árabes se niegan..." "Los sordos reaccionan..." "Las niñas no aprenden matemáticas..."

De ahí nacen también los rasgos que, en un proceso atributivo equivocado, se pretende colocar como una etiqueta a los que tienen una determinada pertenencia: "Los catalanes son avaros..." "Los aragoneses son tozudos..." "Las mujeres son habladoras..." "Los gitanos son vagos..."

La identidad de cada uno está fraguada en la

amalgama de todas las pertenencias. Puede o no haber alguna especial en la que podamos reconocernos como individuos.

Los demás, como en un espejo, nos devuelven la imagen de nuestra identidad. Somos, de alguna manera, como los demás nos ven, como nos vemos en ellos.

No hay educación si no se produce un ajuste de la propuesta a las características del educando. Sólo hay educación cuando un individuo concreto crece y se desarrolla según el máximo de sus posibilidades. Los principios de la psicología del aprendizaje de forma paradójica se niegan en la práctica escolar. La psicología dice que es preciso acomodar la enseñanza a los conocimientos previos de los alumnos y alumnas. ¿Cómo puede hacerse en un grupo como si todos tuviesen los mismos datos en la cabeza, los mismos deseos e intereses en el corazón?

Si pensamos en una situación similar en el ámbito de la salud comprenderíamos el disparate que supone reunir a veinticinco pacientes y a través de la observación hacer un diagnóstico simultáneo y un tratamiento único.

Se ha considerado frecuentemente la diversidad como una rémora. Se ha tendido a formar grupos lo más homogéneos posibles y se ha apartado a quienes mostraban una diferencia (por arriba o por abajo) muy acusada.

La falta de preocupación por las diferencias no es sólo una traba didáctica sino un atentado a la justicia. Ya en 1966 decía Bourdieu que "la indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales en desigualdades de aprendizaje". Si se exige por igual a quienes son de partida tan desiguales no se hace otra cosa que implantar institucionalmente la injusticia. Dice Perrenoud (1998):

"Basta con ignorar las diferencias para que la misma enseñanza propicie el éxito de aquellos que disponen del capital cultural y lingüístico... y para que provoque, a la inversa, el fracaso de aquellos que no disponen de estos recursos"(p. 61).

El fracaso es achacado a la incapacidad de los alumnos y no a la inadecuación de la escuela. Es decir que la escuela, empeñada en enseñar, ha bloqueado su necesidad de aprender (Santos Guerra, 2001).

Qué decir de las progresivas exigencias de la educación intercultural en un mundo con una movilidad cada día más poderosa (Essomba, 1999; Etxebarria, 1994, Jordán, 1993, 1999, García Martínez y Saez Carreras, 1998). La escuela ha de dar una

respuesta rica y dinámica a la pluralidad cultural del alumnado. Ha de construir un currículum intercultural (Sagastizábal, 2006).

Es preciso salir del fatalismo inherente al desigual reparto de las aptitudes que convierte el fracaso en un fenómeno natural e inevitable. A quien ha nacido con dones, todo le irá bien. Al que ha nacido sin talento, en nada le podremos ayudar. Si la filosofía de la diversidad llega al profesorado y también a las familias y al alumnado se habrá creado una actitud sensible hacia las peculiaridades de cada uno y un compromiso de ayuda para aquellos que parten de una situación negativa. Por eso la preocupación por la diversidad encierra valores educativos, no meramente didácticos.

Esta última reflexión me conduce a la dimensión afectiva del aprendizaje y de la educación. Los alumnos aprenden de aquellos profesores a los que aman. Y aman a quienes se preocupan por ellos, a quienes muestran cercanía y se presentan como ejemplo. “¿Cómo podría enseñarle algo a este alumno? No me quiere...”, decía un profesor clarividente.

El contexto social

Esta compleja y contradictoria tarea de la escuela se complica por la fuerte influencia de otros factores, en especial la televisión y el mundo de la publicidad. Obsérvese que es más fácil filmar (y me refiero ahora exclusivamente a los aspectos técnicos) la guerra que la paz, el tener que el ser, la mentira que la verdad, la apariencia que la esencia, el éxito que el fracaso, la traición que la lealtad.

Desde la filosofía de los medios se puede elaborar una jerarquía de valores que tiene los siguientes ejes:

- *Filosofía del éxito:* El éxito se presenta como un sinónimo de la felicidad. Sólo el que triunfa, “triunfa”. El prestigio en las diversas áreas (económica, intelectual, política, social, etc.) consiste en llegar al éxito. El nivel de aspiraciones se fija, por consiguiente, en la héroes, los premiados, “los grandes”, etc. en los que acaparan la atención de los medios de comunicación.
- *Filosofía de la competitividad:* “El ser más que...”, “tener más que...”, “ganar más que...” son claves del comportamiento humano que presentan los medios. Escalafones, concursos, oposiciones, galardones, campeonatos, competiciones. Se trata de medirse con los demás. Y de ganar.
- *Filosofía de la cuantificación:* Es insistente

la referencia a los aspectos cuantitativos de la realidad: la cantidad de dinero que se gana por un trabajo, el número de muertos en el fin de semana, la cantidad de petróleo importado, el número de coches vendidos, el número de viviendas desocupadas. Todo se baraja a través de las cifras. La persona está bajo el signo de la cantidad.

- *Filosofía de la utilidad:* Personas, actividades y cosas son interrogadas automáticamente: ¿Para qué sirve? Se valoran los comportamientos desde el plano del rendimiento y la eficacia. ¿Qué ventajas tiene? ¿Cuánto produce? ¿Para qué vale?
- *Filosofía del individualismo:* Cada individuo afronta su vida y su historia desde su exclusiva individualidad. Cada uno se encuentra en la vida luchando frente a los demás. Los héroes individuales, los francotiradores, encuentran un eco fácil en los medios de comunicación social.
- *Filosofía del consumo:* La escalada frustrante de las necesidades insatisfechas nunca llega a su techo. Alimentos, vestidos, bebidas, objetos. Se inventan necesidades que luego habrá que satisfacer para que den paso a nuevas necesidades que favorezcan el consumo. Incluso se hacen objeto de consumo las personas a través de una erotización intensa.
- *Filosofía de la apariencia:* La apariencia es frecuentemente presentada como la realidad misma. Sin ninguna invitación a penetrar más allá de la simple fachada de las cosas, de las situaciones, de las personas. Piénsese en la “vida” que se presenta a los televidentes. Casas perfectas, aparatos maravillosos, gentes encantadoras, bellezas sin sombras, eficacia absoluta.
- *Filosofía de la prisa:* Todo está puntualmente milimetrado. Todo está medido con una precisión obsesiva. No es justo desperdiciar un segundo si se puede llenar con un anuncio que cuesta cien mil euros. Hay que hacer muchas cosas, hay que perseguir muchas metas, hay que realizar muchos encuentros...
- *Filosofía de la provisionalidad:* El presentismo es cotizado como un valor de alto grado en la jerarquía axiológica. “Esto me interesa ahora”, “esto va muy bien por ahora”, “aquí se está muy bien en este momento”...
- *Filosofía del sentimiento:* El comportamiento se apoya más en sensaciones que en razonamientos. La pregunta fundamental no es tanto qué debemos hacer, cuanto qué nos apetece hacer,

qué nos gusta hacer. El área de la sensibilidad se desarrolla más que el de la razón. Tiene más fuerza lo que se siente que lo que se piensa.

• *Filosofía de la posesividad:* “No renunciaré” se convierte en un lema, en un estilo de vida. Incluso aquello que los imperativos naturales nos vetan es considerado por el individuo como una castración de aspiraciones. No renunciar a nada es una actitud generalizada, que echa sus raíces con profundidad y esparce la fronda en extensión.

• *Filosofía de la violencia:* Las cosas se arreglan por la fuerza, los conflictos se solucionan a través del poder. La vida de las personas se somete a la fuerza de quien no tiene escrúpulos. En la televisión se contemplan miles de golpes, de asesinatos, de extorsiones. Dostoievski empleó quinientas páginas para describir un crimen. En la televisión se pueden ver cientos en pocos minutos.

Los medios tienen una fuerte capacidad de persuasión. Proponen modelos seduciendo. La técnica se pone al servicio del convencimiento. Música, imagen, palabra y acción dramática son manejados por algunos expertos ante públicos analfabetos en el lenguaje icónico. La magia de la imagen en movimiento se utiliza sin contemplaciones para la captación de espectadores, para la promoción de intereses comerciales, para la indoctrinación utilitaria.

La frontera entre lo real y lo ficticio genera unas complejas reacciones intelectuales y emocionales. Si alguien entra en la casa y encuentra el televisor encendido en el que se contemplan unos disparos, necesitará contextualizar el programa para saber si se trata de una película o de una filmación en directo. Frente a este modo sutil y engañoso de influencia está la escuela argumentando y proponiendo modelos por la vía de la reflexión y del compromiso. No es fácil competir. Se trata de ir contracorriente.

Hoy nos invade la cultura neoliberal con sus ejes programáticos de individualismo, competitividad, obsesión por la eficacia, relativismo moral, imperio de las leyes del mercado, olvido de los desfavorecidos reificación del conocimiento, hipertrofia de la imagen, globalización de la economía. No es fácil desarrollar los procesos educativos en un clima tan adverso (Santos Guerra, 2001). Por eso la escuela debe ser hoy una institución contra hegemónica.

El contexto institucional

La mayoría de los procesos educativos se desarrollan en las escuelas. Algunos tienen lugar fuera

de ella, y no conviene olvidarlos, pero la mayoría se desarrollan en la institución escolar. Esa institución tiene unas características complejas y paradójicas que es preciso tener en cuenta para trabajar con el adecuado éxito dentro de ella.

Veamos algunas de esas características alguna de las cuales entran en flagrante conflicto con lo que constituye buena educación:

La escuela es una institución jerarquizada

La escuela es una institución que está transida por el principio de jerarquía. Una jerarquía que tienen diversos componentes y dimensiones. Existe una jerarquía curricular que deja el diseño y la ejecución en manos de los profesionales. No hay auténtica participación de toda la comunidad en la elaboración del Proyecto. Existe jerarquía evaluadora. El profesorado tiene la capacidad de sancionar los aprendizajes. Existe también una jerarquía experiencial, ya que la edad del profesorado supera con creces la de los alumnos/as.

En una estructura jerárquica la democracia se convierte en un simulacro. Si el componente más determinante del comportamiento es la obediencia (no la libertad) no se puede hablar de una convivencia democrática. La convivencia no puede basarse en relaciones de sometimiento o de subordinación (Maturana, 1997).

La escuela es una institución de reclutamiento forzoso

Resulta paradójico que se obligue a unas personas a acudir a una institución para que allí aprendan a ser libres y participativas. No en todas las etapas existe obligatoriedad legal pero en todas se produce una obligatoriedad social. La escuela, como institución credencialista, acredita ante la sociedad que los alumnos han pasado con éxito por ella. Esto hace que los que acuden a la escuela tengan que aceptar los códigos de comportamiento que en ella se imponen.

El conocimiento escolar tiene *valor de uso* (vale más o menos, despierta un interés mayor o menor, tiene utilidad amplia o escasa) y posee también *valor de cambio* (se canjea por una calificación y, al final, por un título). Hay que pasar inevitablemente por la institución escolar para tener una acreditación que dé fe del paso exitoso por ella.

Convivir en esa institución marcada por la meritocracia reviste una peculiaridad: condiciona las relaciones. Genera dependencia y sumisión. Para

poder tener buen resultado hay que asimilar el conocimiento hegemónico, hay que aceptar las normas, hay que someterse a las exigencias organizativas.

La escuela es una institución cargada de prescripciones

La escuela está marcada por prescripciones legales y técnicas que condicionan la convivencia. La comunidad escolar tiene en la legislación un marco que posibilita y a la vez constriñe la comunicación. Muchas de las reglas de funcionamiento de la escuela están marcadas por la normativa. No son fruto del diálogo y la deliberación de sus integrantes.

Lo que se hace en una escuela es altamente previsible y fácilmente comparable con lo que se hace en otra. Fragmentación en grupos por edades, inclusión en aula, división del curriculum en materias, un profesor en cada aula, descansos entre sesiones de clase... La convivencia está encorsetada en una estructura y un funcionamiento que repite el cuadro horario con una fidelidad extrema.

La escuela es una institución aglutinada por estamentos

Los mecanismos de representación de la escuela se basan en la pertenencia a diversos estamentos: profesorado, alumnado, familias y personal de administración y servicios. La articulación de la participación por estamentos crea una dinámica de actuación presidida por intereses mal elaborados. Parece que todos los padres y madres tienen las mismas preocupaciones cuando es muy probable que un padre progresista tenga más cosas en común con un profesor de este mismo signo que con otro padre de ideología conservadora.

Esta fórmula dificulta los mecanismos de representación, sobre todo en caso del alumnado y de las familias (no tienen tiempos, ni lugar, ni buenas estructuras para que funcione la representación)

La escuela es una institución con acentuada dimensión nomotética

En todas las instituciones se mezclan los componentes nomotéticos y los componentes idiográficos (Hoyle, 1986). La dimensión nomotética (nomos=ley) subraya el papel que las personas representan, lo que en la actuación hay de interpretación, la condición de personajes. La dimensión idiográfica (idios=peculiar, personal) se refiere a la forma de ser de cada uno, a su identidad personal. Ambas dimensiones se combinan de manera dife-

rente según la cultura de cada institución. El que es Director se ve obligado a adoptar ese papel, a vestir, hablar y comportarse como tal.

La intensa presencia del componente nomotético condiciona la convivencia escolar. Nos relacionamos como somos en la escuela, pero también como indican los papeles que tenemos que representar.

La escuela es una institución androcéntrica

Aunque en la escuela mixta esté ampliamente implantada la feminización sigue existiendo al mantenerse los patrones androcéntricos como reguladores del comportamiento. La convivencia en la escuela está marcada por patrones sexistas, menos acentuados que lo estaban hace tiempo, pero todavía muy sólidos.

Para que una escuela sea coeducativa no basta que en ella estén mezclados los niños y las niñas. Quedan muchas vertientes que permanecen ancladas en el sexismo: la filosofía que emana de los textos, las formas de comportarse, el lenguaje utilizado, las relaciones entre las personas, las expectativas sobre el alumnado, el aprendizaje del género (Arenas, 2006; Simón, 2009).

La escuela es una institución con fuerte presión social

Aunque reiteradamente decimos que la escuela tiene que ser el motor que impulse la transformación y la mejora de la sociedad, lo cierto es que la escuela sufre una presión social que dificulta sus movimientos innovadores.

La sociedad vigila a la escuela para que en ella no se rompan las pautas culturales hegemónicas. Basta que se produzca un hecho heterodoxo para que se le echen encima agentes sociales que velan por el mantenimiento de lo "políticamente correcto".

Podría pensarse por estas características de la escuela, que no está capacitada para la educación intercultural (curiosa redundancia: no hay educación auténtica que no sea intercultural). No es así. La escuela es también un lugar de encuentro, un espacio para la reflexión y para la crítica. La escuela es un lugar donde se aprende a pensar y a convivir. Lo que he pretendido con estas reflexiones anteriores no es matar el optimismo sino invitar a la reflexión.

Construir una escuela democrática (Jares, 1999; Santos Guerra, 2008, 2010) es un excelente camino para que aprendamos a respetar los derechos humanos. "Nos movemos en un contexto de trabajo

que debe dirigirse a la formación de una ciudadanía sabia y capaz de interesarse por la participación directa en los asuntos que definen las prácticas de la vida cotidiana” (Martínez Bonafé, 1998, p.251).

Conocer los problemas que la escuela tiene en su misma entraña para realizar una tarea auténticamente democrática es el punto de partida para iniciar un esfuerzo bien encaminado. No hay nada más estúpido que avanzar con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

Gimeno Sacristán (1998, 1999) plantea cinco vertientes desde las que se puede construir una escuela democrática: acceso universal a la educación, contenidos que favorezcan una formación auténtica, prácticas organizativas y metodológicas que no conviertan al individuo en un mero consumidor de educación, relaciones interpersonales asentadas en el respeto y vinculaciones enriquecedoras entre la escuela y la comunidad.

Consideraciones finales:

El discurso de la complejidad puede tener una consecuencia peligrosa si se piensa que, puesto que es tan complejo el fenómeno educativo, tan difícil de entender y tan problemático a la hora de intervenir que no merece ningún esfuerzo intentar mejorarlo. A la postre, como todo es tan complejo, es imposible abarcarlo y manejarlo convenientemente. Entiendo, por el contrario, que el reconocimiento de la complejidad puede ser un acicate para abordar pensamiento y acción con especial cuidado. Este discurso va contra la ingenuidad, no contra el compromiso.

De la comprensión de la complejidad se deriva la necesidad de una formación sólida y larga de los profesionales que tienen que trabajar en educación. No se puede realizar bien una actividad complicada con una preparación simple.

La complejidad es un desafío, un hermoso reto que nos invita a afrontar la realidad de las prácticas educativas con la necesaria prudencia y el ánimo esforzado. La complejidad no es un atentado al optimismo sino a la estupidez.

Referencias bibliográficas

Arenas Fernández G. (2006). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.

Barbery, M. (2007). *La elegancia del erizo*. Barcelona: Seix Barral.

Bourdieu, P. (1966). L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 3. (pp. 325-347).

Essomba, M. A. (Comp.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Etxebarria, F. (Comp.) (1994). *Educación intercultural*. San Sebastián: Ibaeta Universidad del País Vasco. .

García Martínez, A. y Sáez Carreras, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.

Gimeno Sacristán, J. (1998). ¿Qué es una escuela para la democracia? *Cuadernos de Pedagogía*, 275 (pp. 9-26).

Gimeno, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón (Coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

Hoyle, E. (1986). *The politics of School Management*. London: Hodder and Stoughton.

Jares, J. (1999). *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Editora Popular.

Jordan, D. (1993) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Jordán, D. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. En: M. A. Essomba (Comp.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza editorial.

Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela*. Madrid: Miño Dávila.

Maturana, H. (1997). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el Patriarcado a la democracia*. Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educación*, 22-23 (pp. 57-68).

Sagastizábal, M. de los A. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Buenos Aires: Noveduc.

Santos Guerra, M. A. (1993). *Un claustro investiga. Agrupamientos flexibles de alumnos*. Sevilla: Díada.

Santos Guerra, M. A. (2001). *Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Santos Guerra, M.A. (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: Narcea.

Santos Guerra, M.A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein*. Barcelona: Graó.

Santos Guerra, M.A. (2010). *Pasión por la escuela. Cartas a la comunidad educativa*. Rosario: Homo Sapiens.

Simón, E. (2009). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.

Viñas, J. (1999). Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural. En: M. A. Essomba (Comp.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2000). La atención escolar a la diversidad. En J. R. Alberte Castiñeiras (Comp.). *O reto da innovación na Educación Especial*. Santiago de Compostela: Universidad.