



SUBJETIVIDAD, OBJETIVIDAD Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

ENRIQUE ARCE CORDERO (*)

RESUMEN. El artículo parte del fenómeno de subjetivización que afectó en el pasado a la sociedad para acercarse a las consecuencias que ha tenido en el mundo de la educación, la presión de la demanda y la tendencia a la profesionalización, para reconstruir su estatus ontológico-epistemológico. A partir de ahí se ahonda en la vertiente comunicativa de la educación y la necesidad de organizarla traspasando el modelo burocrático de organización dominante en nuestros centros escolares, para construir una organización abierta cuyo fundamento no es otro que posibilitar la interacción de los sujetos.

ABSTRACT. This article is based on the phenomenon of subjectivisation and its influences on society in the past. It aims to pinpoint the consequences which this phenomenon has had in the realm of education, the pressures of demand and the tendency to professionalization with a view to rebuilding its ontological-epistemological status. In order to build a flexible organisation whose founding principles are simply to facilitate the interaction of its individuals, the communicative perspective of education is deepened, as well as the need to go beyond the bureaucratic model underpinning the organisation of our schools.

El siglo pasado fue testigo de la quiebra de la imagen monolítica que sobre la realidad había elaborado la filosofía y la física clásica, resumida en la fórmula «concepción newtoniana». Pero esto tuvo lugar en el ámbito de la ciencia, no en el de la vida cotidiana, y alcanza a un número pequeño de iniciados/as sin influencia real en la generalidad de la población ajena a dicho cambio y aferrada a la citada «concepción newtoniana». Al margen de otras consideraciones, para los seres humanos esta visión de la realidad se

plasma en una serie de estereotipos más o menos «verdaderos» cuya importancia no radica en su «veracidad» sino en su indudable utilidad vital, una utilidad que los hace «verosímiles». Este conjunto de estereotipos es conocido como concepto vulgar de realidad. Lo más destacable de éste es la presunción de la necesidad objetiva que impregna los fenómenos naturales, lo que desemboca en una visión fatalista de la Naturaleza. Frente a esto, el mundo socio-cultural aparece larvado de «opinabilidad» por doquier,

(*) Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

inmerso por ello en las aguas inquietas del relativismo y, si apuramos, del azar y de la incertidumbre. Se establecen de este modo dos mundos concomitantes, yuxtapuestos, pero absolutamente distintos, en el que uno, el natural, hace la función de receptáculo que soporta sin contaminarse el mundo «socio-existencial» humano. La visión vulgar de la realidad disocia lo objetivo y lo subjetivo como si fueran categorías sin conexión alguna y por tanto independientes.

Siempre no ha sido así en la historia de la Humanidad. El desarrollo de la interpretación matemática de la realidad ha tenido su influencia en el distanciamiento de los dos mundos y posteriormente el advenimiento de la sociedad burguesa y su pertrecho político, la Democracia, han acentuado la tendencia a subjetivizar y por ende a relativizar el ámbito socio-cultural al secularizarlo y ponerlo a disposición de la crítica social. Se trata de un interesante proceso que viene desde el Renacimiento y que ha permitido un avance en el campo de la justicia social antes inimaginable. En el campo de la ciencia la tendencia ha sido la opuesta. La crítica devino necesidad y conocimiento seguro hasta que la física del siglo XX deshizo este mito, aunque estemos a la espera de que tal desmitificación llegue al común de los mortales.

También la educación en cuanto parte fundamental del mundo social está tocada por el relativismo como consecuencia inevitable de la presencia de la subjetividad, algo, desde luego, indiscutible, y que tiene junto al aspecto positivo, el hecho mismo de ser criticable, el negativo, que no es otro que el sometimiento a una crítica nihilista que paraliza sus potencialidades como «productora» de igualdad social (recordemos, por ejemplo, algunas de las críticas lanzadas contra la LOGSE). Sea como fuere, la relativización de lo

social está plenamente asumida en las sociedades democráticas. Es más, nos parece imprescindible (no inevitable) para la existencia misma de la Democracia.

Señalar las consecuencias de este fenómeno en las sociedades democráticas actuales y delimitar con exactitud sus contornos es una tarea casi imposible por su amplitud. En lo que respecta a la educación, y aunque es igualmente difícil establecer líneas direccionales, sí me gustaría señalar dos de las consecuencias por su plena actualidad. La primera es la prioridad de la demanda sobre la oferta y su expresión publicitaria (y en ocasiones propagandística), la calidad.

Hace una década y media que la demanda comenzó a convertirse, de facto, en uno de los personajes estrella de la educación. La reivindicación del/la cliente como categoría fue en su momento una revolución al introducir en un sistema anquilosado una instancia crítica de difícil asimilación. Aún recuerdo las caras del personal cuando en alguna reunión aparecía el término «cliente», «¡Vade retro, Satanás!». El caso es que la tendencia cada vez más potente de diseñar y orientar el trabajo y la producción según los deseos de la demanda hizo su entrada triunfal en el mundo de la educación. El porqué de este cambio tiene que ver con la transformación de la sociedad industrial en sociedad del conocimiento (reconozco que me resulta confusa la cuestión de cuál es el término más correcto para definir nuestra sociedad: de la información, tecnológica, en red, del hipertexto, de la comunicación, globalizada, etc.; he escogido «del conocimiento» por parecerme un concepto inclusivo –y acorde con mi formación, lo confieso). En este tránsito una parte, y no pequeña, de la responsabilidad la tuvo el aguerrido combate desarrollado por el neoliberalismo y la

sobrevaloración de lo privado frente a lo público. Lo individual aparece, a la luz de esta ideología, como el criterio determinante de nuestra conducta, tomando por fundamento una «doctrina» de la naturaleza humana que recoge en su regazo diferentes aportaciones históricas, desde Hobbes hasta Wilson y la sociobiología, pasando por Darwin, Nietzsche, los/as eugenistas y el mismísimo Milton Friedman. El caso es que la oferta abdicó en favor de la demanda. No insistiré en este asunto claro como la luna llena y me limitaré a resaltar su significado nuclear: simbólicamente el dominio de la oferta implica la primacía del sujeto discriminador que elige entre opciones acabadas y distintas, mientras que el dominio de la demanda implica la primacía de un sujeto que desea ver cumplidas sus preferencias y por ello posibilita opciones. Trataré de detallar esta afirmación.

La expresión «dominio de la oferta» refiere un paradigma caracterizado por la industrialización, esto es, por la estandarización productiva y sus consecuentes sociales, necesitado de un/a productor/a-consumidor/a con la suficiente *instrucción* para serlo. Siguiendo esta lógica, la educación aportaba esa instrucción bajo el paraguas del Estado benefactor, que asumía la responsabilidad de movilizar los recursos necesarios (también en educación) para generar ofertas consideradas socialmente relevantes a las que el sector privado renunciaba por falta de rentabilidad económica. La expresión «dominio de la demanda» refiere un paradigma caracterizado por el conocimiento, esto es, por el control de saber e información y sus consecuentes sociales, necesitado de un/a consumidor/a-diseñador/a con la suficiente *capacidad* para serlo. Siguien-

do esta lógica, la educación aporta esta capacidad con una autonomía relativa respecto al Estado (en nuestro país, pues en otros habría que decir «con independencia del Estado», lo que no deja de ser un ideal que hay que alcanzar para muchos/as ciudadanos/as). Este Estado renuncia a movilizar y traslada esta responsabilidad a agentes sociales privados portadores de demanda para generar ofertas que la satisfagan y al tiempo obtengan una rentabilidad económica, bien mediante el recurso al mercado, bien mediante el recurso de conseguirlo a fondos públicos en forma de subvención.

Me resultaría difícil hacer un juicio de valor sobre si una de las dos situaciones es potencialmente superior a la otra. Probablemente, ambas tienen sus pros y sus contras. La cuestión es que cada una de ellas promueve un modelo diferente de educación, instrucción frente a desarrollo de capacidades, y un equilibrio de poder diferente. Respecto a lo segundo, salta a la vista la pérdida de protagonismo del estamento docente y su trasvase a una nueva figura, el/la cliente, básicamente representada por los/as padres y madres, en cuyas manos se deposita una porción considerable del poder que antes era propiedad del primero. Paralelamente, ha resurgido con fuerza, y no por casualidad, la figura del liderazgo o Director/a líder, encargado/a de gestionar eficazmente la demanda, esto es, las preferencias del/la cliente.

Naturalmente, y puesto que saber y poder se encuentran siempre imbricados (M. Foucault, 1974), un nuevo saber se desarrollaba parejo al avance imparable de la nueva situación. Ese saber ha recibido el nombre genérico de «Gestión de la calidad»¹. La calidad se presenta a sí

(1) Antes de proseguir quiero aclarar que nada de lo que aquí se dice se debe interpretar como una ataque a la nueva disciplina que tiene por objeto la calidad, sino como una referencia al lugar que ocupa en la relación demanda-oferta.

misma en educación (y en otros terrenos) como la salvaguarda de la demanda y en este sentido representa poner patas arriba la vieja creencia de que la oferta basta por sí misma para satisfacer y generar la demanda. Sin embargo, y aceptando que significa un avance cualitativo sustancial, refuerza la idea de la relatividad del sistema educativo en la dirección de minorizar la presencia de modelos sociales (especialmente sobre valores) y magnificar la privacidad reconvertida en criterio de juicio. Los efectos de esta tendencia podrían llegar a ser disolventes, hasta el punto de convertir la educación en una especie de «bufet» en la que el/la cocinero/a se limita a cocinar al pie de la letra las recetas de la clientela.

Claro que nuestro sistema educativo posee sus defensas, en este caso una serie de instrumentos que teóricamente garantizan la presencia en las aulas de los citados modelos sociales, entre ellos las etéreas finalidades de etapa, los objetivos de etapa, las líneas transversales y los famosos Diseños Curriculares Base (DCB). Si consiguen realmente el propósito citado es harina de otro costal. En otro lugar² he mantenido que la educación se ha transformado básicamente en un medio orientado a la consecución de formación técnica cuya finalidad es capacitar para la actividad laboral. Mi opinión no ha cambiado. Sigo creyendo que de las cuatro metas del sistema educativo, la formación laboral, la transmisión de la cultura, socialización y fomento de los valores que configuran la ciudadanía y promover la igualdad de oportunidades, es la primera la que ha adquirido una relevancia incomparable, entre otras cosas, por la fuerte presión de la demanda. Más aún, el excesivo protagonismo del currículum hunde

sus raíces justamente en esta orientación filo-laboral espoleada por los padres y madres, que ven en ella la garantía de éxito de sus hijos e hijas. Cualquiera que haya tenido una mínima experiencia en el aula sabe que a medida que los/as alumno/as pasan de un curso a otro el currículum va adquiriendo una mayor importancia hasta erigirse en rey indiscutible en secundaria, tramo en que se produce un alto grado de socialización. ¿Y las finalidades, los objetivos de etapa y las líneas transversales? En el limbo de las buenas intenciones. Así de contundente y así de tremendo. Los modelos sociales de convivencia, los valores democráticos, la herencia cultural, etc., en una palabra, los modelos sociales de valor, quedan relegados en favor de una determinada visión de la educación (de la vida y del mundo) que exalta la dimensión técnico-instrumental a través de la exaltación del currículum y ello bajo la excusa de la prioridad absoluta de la demanda.

¿Y qué ocurre con la oferta? ¿qué papel le toca jugar? Desde mi punto de vista, la oferta ha de representar la materialización de una objetividad social (más adelante trataré esta cuestión) portadora de valor que, a su vez, sustente la cohesión social. Ella debe garantizar la presencia de las otras tres metas de la educación arriba citadas. Podríamos decir que esta objetividad de la oferta compensa el plus de privacidad que impone la demanda. La privacidad no garantiza de ningún modo la reproducción y expansión de los valores democráticamente considerados irrenunciables en cuanto referentes de la convivencia, por lo que es necesario completar vía oferta su innegable aportación positiva, la libertad individual. Supongo que hacerlo es mucho más difícil que

(2) «Necesidades educativas especiales, exclusión y normalidad», en *Ágora*, 12, marzo 2003, pp. 18-25.

decirlo. Afortunadamente, no estamos en una situación irreversible. El hecho de que la demanda tenga un protagonismo creciente en el sistema educativo no significa que estemos en la senda de la decadencia. El sistema educativo tiene recursos para reequilibrar la situación. Otra cuestión es si el Estado está interesado en cambiar de rumbo o si, por el contrario, fomenta la instrumentalidad técnico-laboral de la educación a través de presión curricular con vistas a dotar al sistema productivo de una fuente de recursos humanos barata e inagotable.

La subjetivización del mundo social de la que hablaba ha tenido una consecuencia probablemente lógica en la educación: si el triunfo de la individualidad burguesa ha terminado por transfigurarse en *ciudadanía* en el ámbito político-social, en *autonomía* en el ámbito moral y en *iniciativa empresarial* en el económico, lo ha hecho en *demanda* en el educativo. No se trata de un proceso inevitable, esto sería contradictorio, pero sí direccional, pues es una derivación previsible de un fenómeno precedente.

Paralelamente, y ésta es la segunda consecuencia que quería señalar, la educación está viviendo otro proceso en apariencia contradictorio con la primacía de la demanda, en el que asistimos a la reivindicación feroz de un objetivismo profesional simultáneo con el progresivo ascenso de las profesiones en la jerarquía social. La recurrencia a la profesionalidad esconde la pretensión de poseer el derecho, fundado en el conocimiento o competencia técnica supuestamente mensurable, de decidir con independencia de los intereses de las personas implicadas o, si se prefiere, con independencia del «sujeto cliente», como si se quisiera prescindir de la subjetividad y relatividad del mundo

social. El correlato inmediato de tal derecho es la responsabilidad profesional preñada a su vez, cómo no, del derecho inalienable a participar en el reparto del beneficio, en ocasiones en forma de privilegio pero generalmente en la de recompensa económica. La hegemonía de la profesión en diferentes áreas socio laborales es de sobra conocida, como la abogacía, notaría, todo tipo de agentes bancario-comerciales, arquitectura, ingeniería, medicina, etc., mientras que en otras se encuentra aún en vías de eclosión, como en las profesiones cercanas a la medicina, sociología, informática, etc. La educación no podía ser menos y la profesionalidad plantea la batalla en diversos frentes, sindical, funcional, privado, aunque es verdad que no ha logrado todavía la distinción social necesaria para legitimar el proceso desde un punto de vista inmanente y necesita recurrir todavía a tópicos sobre la «trascendencia social» de su propia «misión». Lógicamente, esta situación es inseparable del marco social en que se desarrolla. La prioridad que las sociedades del bienestar han otorgado a la mediación instrumental (sea material o a través del conocimiento, esto es tangible o intangible) como mecanismo para la apropiación de una parte del excedente social, ha provocado una marcada orientación tecnocrática de la totalidad social, que a su vez, en un círculo infernal, retroalimenta la prioridad mencionada³. El resultado no puede ser más que del tipo «tonto el último». Estamos en una carrera por apuntarse al carro ganador y las profesiones van en el pelotón de cabeza. En el supuesto de que esta tendencia se asiente en la educación las consecuencias que tendría serían, a mi juicio, devastadoras: la educación se convertiría en el terreno de manifestación y expansión de

(3) Las ideas expresadas por J. Habermas a este respecto son el referente.

la «profesionalidad», es decir, la objetividad propia del/la especialista, experto/a, sujeto privilegiado que equilibra mediante la recurrencia a la competencia técnica la carga excesiva de subjetividad (en ocasiones se dice de política) de lo social. Es cierto que la figura «experto/a» ha ocupado un lugar destacado en el pensamiento tecnocrático antes de surgir el fenómeno de la profesión, pero su papel era cualitativamente diferente, ya que ejercía de asalariado/a que intercambia por una retribución sus capacidades técnicas al/la propietario/a de los medios de producción, mientras que la profesión se define por poseer el medio de producción, el conocimiento. Es este último cambio, el paso del conocimiento de simple medio de trabajo a medio de producción, el que ha hecho posible el fenómeno de la profesión. Aprovecharé la ocasión para decir que esta tendencia, al igual que la de hacer de la educación el medio de capacitación laboral, engarza con la expansión de la llamada «globalización», en cuanto internacionalización de una nueva división del trabajo que se configura como redistribución geográfica de la funcionalidad productiva y financiera y en la que se atribuyen los papeles económicos según el criterio del mayor o menor dominio sobre la mediación instrumental.

A pesar de la objetividad que reivindica y de la que se siente portador, el fenómeno de la profesión es una consecuencia más del genérico proceso de subjetivización del mundo social. Sólo puede entenderse de esta manera la pretensión de colocarse al margen del mundo axiológico de lo social bajo la excusa de la posesión de un determinado conocimiento o competencia. Es una forma más de nega-

ción del valor del mundo social amparada en su subjetivización y en último término una muestra más de la misma.

SUBJETIVIDAD, OBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN

Naturalmente, el grado de penetración de estas dos tendencias no es uniforme, variando sustancialmente según las etapas educativas, titularidad de centro, patrocinio, etc. En cualquier caso, y esto es lo que me interesa, en este artificial y falaz juego bipolar de oferta-demanda y subjetividad-objetividad, la educación entendida como derecho del/la ciudadano/a se pierde, alejándose de su propio sentido: estar al servicio de la ciudadanía para el pleno ejercicio de esa misma ciudadanía⁴. Tanto la presión de los intereses de la demanda y su crítica descarnada (sea de izquierda o de derecha) como el encorsetamiento de la educación en esquemas profesionales que tienden a autonomizarla alejándola de las necesidades sociales, paralizan la educación, especialmente la enseñanza pública en cuanto expresión directa de los derechos y obligaciones de la ciudadanía. Por esto, es imprescindible restaurar el estatus ontológico-epistemológico de la educación. Empleo el término «restaurar» en su sentido pleno de volver a la situación original, puesto que estamos ante un proceso de «desfiguramiento» bien a través de la demanda, bien a través de la profesionalización. Siendo un fenómeno social, la educación ha de entenderse como un continuo bidimensional, «ontológicamente subjetivo» y «epistemológicamente objetivo»⁵. Es subjetivo en cuanto que no posee existencia *per se*, sino que requiere

(4) La expresión «pleno ejercicio de esa misma ciudadanía» incluye las cuatro metas citadas de la educación y al tiempo remarca la que considero básica y soporte del resto.

(5) J. F. ÁLVAREZ: «Modelos humanos en incertidumbres globales: la importancia del análisis conceptual», en *Revista de Educación*, número extraordinario 2001, pp. 31-39.

de la práctica humana para existir, y es objetivo en cuanto produce efectos reales a través de esa misma práctica:

Su realidad es externa a la subjetividad humana individual, pero no a la subjetividad de todos los humanos considerados en conjunto; no es externa a la subjetividad humana colectiva. Se trata de una idea, luego carece de objetividad ontológica y sólo puede actuar mediante y desde el ámbito epistemológico que es el campo de la subjetividad humana, individual o colectiva. (Álvarez, 2001, p. 34).

Por supuesto que las cosas nunca son tan sencillas como cabría esperar a primera vista. Y menos en educación, donde lo subjetivo aparece siempre remarcado de una manera especial en consonancia con el protagonismo de los factores personales. Las condiciones en que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje, la inevitable relación yo-tú, imponen un «sobredimensionamiento» de la faceta personal que remite directamente a los sujetos a los límites de su propia experiencia interpretativa. En efecto, la subjetividad ontológica es tomada con demasiada frecuencia por la nota característica de la educación e incluso es exacerbada hasta convertirla en cualidad definitoria de todo proceso educativo escolar, de tal manera que queda reducido a un juego de confrontaciones entre las diferentes experiencias. Aún más. Desde un punto de vista fenomenológico podríamos decir que aprender es un individual e irreductible «ser consciente de», y todo acto de conciencia está inmerso en la «experiencia» del sujeto. Sin embargo, no debemos olvidar (como señaló E. Husserl) que la conciencia es siempre «conciencia de», un «de» intencional que conlleva la apertura al/la otro/a y al mundo. Metafóricamente,

y de una forma plástica, podemos expresar esta situación diciendo que somos sujetos individuales que componemos y compartimos un campo experiencial múltiple denominado centro escolar. Es precisamente por esto que el aprendizaje es ese continuo bidimensional del que hemos hablado, materializado en la relación entre un *yo* y un *tú* que se enfrentan al mundo:

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en común, mediatizados por el mundo. (Freire, 1975, p. 90).

Estas tres dimensiones, yo-tú-mundo, se traban intersubjetivamente (objetividad epistemológica) mediante los nexos «con» y «en», pues me educo «con» alguien «en» un mundo referencial simbólico. Volviendo a la metáfora del campo, acabamos de añadir un matiz decisivo: la individualidad no se encierra en los límites de su experiencia subjetiva sino que se abre a la multiplicidad experiencial del campo. Igual que un poliedro, el campo está compuesto de caras distintas, pero abiertas a las demás para construir a partir de cada perspectiva fragmentaria una visión común.

No está de más señalar que esta capacidad de apertura hunde sus raíces en la evolución de la estructura biológica del ser humano. La acción y la experiencia de los seres vivos tienen la nada desdeñable característica de delimitar la subjetividad:

...experiencia y acción son dos manifestaciones indisolublemente ligadas del proceso incesante del campo físico definidor de un organismo. (Cordón, 1976, p. 12).

Lo que significa que el campo físico y el organismo se identifican, pues en el

primero radica la «constante capacidad de acción» de todo ser vivo. Digamos, entonces, siguiendo a Faustino Cordón, que la subjetividad o «íntima individualidad» surge en contraposición al entorno en el que se incluye el cuerpo o soma que se convierte en su «entorno inmediato». Resumiendo, el organismo se autodelimita por contraposición al mundo físico que le rodea. Además, y en esto estriba la singularidad humana,

...el carácter distintivo de la acción y experiencia humana es el hecho de que se realiza en pensamiento. Por lo demás, el pensamiento es consustancial con el lenguaje... Dicho de otro modo, lo característico de la experiencia humana es el ser siempre comunicable a otros hombres; por su naturaleza, toda experiencia humana es potencialmente social. (Cordón, 1982, p. 13).

La consecuencia se nos presenta en una doble vertiente. Por una parte, la subjetividad se «configura ante» el entorno (comenzando por el cuerpo) para constituir una «unidad» diferenciada. Por otra, el ser humano posee la capacidad de «abrirse a» otro/a y al mundo justamente por la materialización en lenguaje de esa acción y experiencia definitorias de la subjetividad. En otras palabras, la superación de la subjetividad desde la misma subjetividad para recrear un mundo intersubjetivo es posible. «Educarse con» no es una contradicción sino una posibilidad real. Estamos ante la objetividad humana.

Si descendemos desde este gran principio hacia su concretización en un proyecto educativo acabaremos por encontrar el centro escolar, y en su interior toda una serie de ámbitos en distinto grado de relevancia. Sin pretender entrar en discusión, creo que estaremos de acuerdo en que la primacía la tiene el didáctico, es

decir, la relación directa yo-tú-mundo, al servicio del cual debería ponerse el resto. No es extraño, entonces, que la didáctica sea una de las disciplinas educativas que han experimentado mayor desarrollo cuantitativo y cualitativo. Junto a ella la gestión parece disputarse una de las butacas de palco gracias a la importación de las técnicas desarrolladas en la empresa que han demostrado su eficacia. En lo que respecta a la organización, encontramos junto a un panorama monótono una serie de propuestas históricas significativas cuyas influencias son a veces difíciles de rastrear. La realidad es que la organización de nuestros centros escolares, en términos genéricos, es resultado directo de la aplicación de los principios de la racionalidad con respecto a fines que tan claramente definió Max Weber y que con tanta naturalidad se aplican. Nuestros centros escolares son un producto redundante del modelo técnico-racionalista de organización, unos clones apáticos y ramplones del Estado. Poco más en el panorama, si exceptuamos casos aislados y anecdóticos, incluso exóticos.

Ahora bien, la puesta en práctica de la función esencial de la educación (lo que antes he llamado su sentido) sólo es factible si somos capaces de organizar el «educarse con», en última instancia la comunicación, si somos capaces de crear organizaciones que garanticen en la medida de lo posible la relación yo-tú-mundo. Pero la cuestión de la comunicación en las organizaciones escolares es más que una mera cuestión de «correlación» tridimensional, es decir, algo más que yuxtaposición de polos. La comunicación incluye la construcción de referencias simbólicas de tal manera que se origina un fenómeno de calificación-descalificación de aspectos de la realidad que desemboca en un proceso donde se «genera comprensión». Entramos en uno de los aspectos determi-

nantes del hecho escolar, que no abordaré por tratarse de uno de los temas actuales de la investigación organizativa escolar, la micropolítica. Me conformo con dar por sentado que todo centro escolar es un campo poli-experiencial en el que destacan intereses personales, profesionales e ideológicos, articulados frecuentemente a través de la puesta en escena de grupos de presión a la búsqueda de influencia en la organización escolar⁶. El «educarse con» es bastante más complicado de lo que aparenta.

ORGANIZAR LA COMUNICACIÓN

Si ahora ascendemos hasta el plano social en esta línea de intervención, nos encontraremos con formas sociales de organizar la comunicación. Por supuesto que hay muchos interrogantes en este pantanoso terreno. Según como se mire, afirmar que la sociedad organiza la comunicación parece una broma de mal gusto. Echar una ojeada a la Historia puede convertirse en una desconsoladora experiencia, en particular cuando percibimos la obcecación de los seres humanos por «convencer» a sus semejantes, obcecación que nos ha llevado a extremos ciertamente deleznable (piénsese en las guerras de religión). En verdad, la historia de la Humanidad puede interpretarse como la historia de la desavenencia, pero esto no invalida la premisa citada, según la cual la sociedad establece formas de organizar la comunicación. El poder, sea del signo que sea, es precisamente eso, una forma concreta de organizar la comunicación.

Frente a esto, y como si de la ley de la compensación se tratara, la sociedad occidental ha tratado de hacer plausible formas de comunicación intersubjetiva que

impliquen la compatibilidad de las discrepancias mediante el recurso a estrategias respetables, sean políticas (la democracia), éticas (los derechos humanos) o cognitivas (la ciencia). Representan estas estrategias el esfuerzo por buscar «axiomas» a partir de los cuales edificar certezas intersubjetivas (objetividad humana) que nos permitan marcar el campo de juego de las desavenencias. En relación con el tema que nos ocupa, lo interesante es un hecho que no debería pasar inadvertido: en la coyuntura histórica actual la responsabilidad de reproducción social de esas estrategias ha recaído en la escuela. No es una cuestión insignificante. Por el contrario, ha provocado un cambio radical e irreversible en el fundamento mismo del sistema escolar, por más que una parte de la opinión pública, y también del profesorado, se empeñe en mirar a otro lado como si nada hubiera sucedido. Podrá argumentarse que la escuela siempre ha sido un instrumento para la reproducción de los mecanismos sociales de integración-segregación, lo cual era y es una obviedad, pero la situación actual presenta un sesgo que marca la diferencia cualitativamente más allá de la mera reproducción. La ciudadanía considera a la escuela, especialmente en lo que se refiere a las estrategias antes citadas, como la garantía última de su propia existencia, de tal manera que el/la ciudadano/a, el sujeto soberano, sólo puede existir si antes ha sido sujeto educando.

Este hecho otorga a la organización escolar un grado de responsabilidad hasta ahora desconocido y la conecta de una manera inextricable con la vida social e individual de los/as ciudadanos/as. Y cuando digo individual no me refiero sólo a la individualidad psicológica, sino tam-

(6) Véase S. J. BALL: *La micropolítica de la escuela*, Barcelona, Piados/MEC, 1994.

bién a la individualidad existencial⁷, ya que:

Existir, humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciados*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*. (Freire, 1975, p. 104).

Hacer factible que el sujeto educando acceda al mundo para «pronunciarlo» significa hacer posible el sujeto soberano que piensa el mundo y actúa autónomamente en él mediante estrategias políticas, éticas y gnoscitivas.

Si antes hablaba de la necesidad de organizar el «educarse con», ahora añado la exigencia de organizar el «educarse con» como requisito para la ciudadanía⁸. Concretarlo nos lleva inevitablemente al centro escolar. El punto de referencia de cualquier planteamiento organizativo ha de ser el centro mismo, o lo que es igual, el «campo» donde interactúan diferentes sujetos con diferentes experiencias personales y/o diferentes visiones propiedad de diferentes grupos de presión, con el fin de «producir» educación. El centro es un lugar donde los sujetos actúan y tienen experiencias en interacción perpetua. En otras palabras, el centro escolar es un «campo interactivo» y por lo mismo uno de los referentes de comprensibilidad de los eventos que resulten en su seno. Desde luego que no el único, pero sí significativo, pues permite el intercambio de diferentes acciones y experiencias de los sujetos a través del lenguaje y el ejercicio

del pensamiento sobre esas acciones y experiencias.

Antes de continuar haré una pequeña corrección. Ya que la dimensión en que nos moveremos será la de la organización, sustituiré la palabra *interactivo* que he utilizado para definir el centro por *interseccional*. Este término de origen geométrico tiene un significado aséptico, cruce o encuentro de líneas que se cortan, que me parece adecuado para hablar de organización, y ello porque la organización no puede asegurar la interacción entre los sujetos que la componen, su propósito es garantizar que se den las condiciones para que se produzca, pero para que se produzca debe intervenir otro factor, la voluntad de las personas. Cuando entra en juego este último el «encuentro» propio de la intersección se transforma en acción recíproca, en interacción. La expresión «campo interseccional» tiene así una connotación metafórica que sugiere la idea de una organización que facilita la coincidencia de sujetos y también una conceptual que explicita una realidad prefigurada, siempre dejando claro que «campo interseccional» no es, ni lo pretende, un concepto científico, sino lo que M. Foucault llama un «indicador epistemológico», «un clasificador y diferenciador» de los discursos, un instrumento que posibilita el acercamiento distintivo al objeto y que por tanto delimita el ámbito en que debemos desarrollar nuestro discurso, pero en sí mismo no define el objeto⁹. Así pues, nos servirá de orientador a la hora de diseñar las líneas maestras de la organización de un centro escolar, pero no puede ofrecernos un

(7) Espero que se me perdone este devaneo metafísico. No me resisto a citar el para mí bellissimo pensamiento, en su forma y en su contenido, de P. Freire.

(8) Nótese que tal requisito no se refiere a la legalidad, sino al hecho mismo de que cada individuo tenga la opción de ejercer autónomamente sus derechos y obligaciones.

(9) M. FOUCAULT: *De la naturaleza humana: justicia contra poder*, en M. FOUCAULT, *Relaciones de poder*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1999, p. 60.

modelo más o menos global de organización.

Esto que puede parecer un inconveniente es en realidad una ventaja teniendo en cuenta que nos permite explorar cada situación concreta e introducir variantes *ad hoc* a discreción. En efecto, la falta de «canon» o medida modelo facilita la intervención abierta en una doble dirección, imaginativa y al tiempo pragmática. A partir de aquí entramos en sintonía con lo que Paul K. Feyerabend¹⁰ denomina «principio de proliferación de hipótesis», que enuncia de la siguiente manera:

inventar y elaborar teorías que sean inconsistentes con el punto de vista comúnmente aceptado, aun en el supuesto de que éste venga altamente confirmado y goce de general aceptación. (Feyerabend, 1989, p. 22).

Este principio está ligado a otro, anterior desde una perspectiva epistemológica y origen del primero, que llama «contrainducción» y que es específico al proponer elaborar hipótesis inconsistentes. Éste tiene un valor de «oposición», mientras que aquél pretende acumular contenido empírico vía multiplicación de hipótesis. En cualquier caso, Feyerabend no limita su valor al mundo de lo físico y lo extiende al social. El cometido de tales principios no es provocar un acceso de locura antisistema, sino dejar abiertas las puertas a la transformación de la realidad y poner en acción un mecanismo de detección de nuestros supuestos ideológicos. Feyerabend defendía la imposibilidad de un conocimiento libre de la intervención del sujeto y por ello se esfuerza en comprender y sistematizar este hecho.

Confundirlo con un activismo desestabilizador sería un error lamentable.

En cuanto a la organización escolar, creo que estos principios serían de una utilidad inestimable, especialmente considerando que las bases organizativas de la actual institución escolar carecen en gran medida de fundamentación «racional» a pesar de que se presente como una forma de organización técnico-racional. Desde el momento en que somos parte de esa organización juegan en nosotros/as elementos ideológicos, intereses y servidumbres cotidianas que nos dificultan visionar otras alternativas. Una herramienta útil para colocarnos en perspectiva diferente es el principio de contrainducción:

Los ingredientes ideológicos de nuestro conocimiento y, más especialmente, de nuestras observaciones, se descubren con ayuda de teorías que están refutadas por ellos. *Se les descubre contrainductivamente.* (Feyerabend, 1989, p. 60).

Poner en pie una organización concreta que vaya por un camino distinto del que tenemos actualmente me parece tarea imprescindible, sin que ello suponga su sustitución por otro modelo completo y cerrado. Un buen antidoto para ello serán los principios de «proliferación de hipótesis» y de «contrainducción».

A partir de aquí intentaré caracterizar el «campo interseccional» o describir los atributos que lo definen en cuanto intento de organizar el «educarse con» al servicio de la ciudadanía.

Acción-experiencia-lenguaje-pensamiento son las figuras en que se expresa la actividad humana, un círculo que se desenvuelve en interacción con el/la otro/a y el mundo, yo-tú-mundo. Y ese

(10) K. FEYERABEND: *Contra el método*, Barcelona, Ariel, 1989.

desenvolvimiento será cualitativamente mayor cuanto mayor sea la interacción. Para ello hemos de facilitar las coincidencias o intersecciones entre sujetos ya que «educarse con» debe entenderse en su radical igualdad comunicativa (no de responsabilidades), si es que pretendemos que el educando elabore su propia interpretación del mundo, a la que tiene derecho como ciudadano/a. La igualdad comunicativa implica también un abanico de mediaciones personales diferentes que le faciliten «pronunciar» el mundo y asegurar así su acceso a éste desde perspectivas diferentes. Por tanto, cuantas más intersecciones tanto mejor.

Este planteamiento nos sitúa más allá de la organización técnico-racional actual y sobretodo más allá del símbolo por excelencia de ésta, la tríada profesor/ahora de clase-grupo clase, sometida, a su vez, a la exigencia del «logro» de objetivos, manifestación consecuente de la lógica instrumental presente en el concepto de programación. Frente a ello la interseccionalidad insiste en la posibilidad de interactuar subjetividades y en la elaboración de una interpretación del mundo como consecuencia directa de ellas. Nótese que a medida que el educando va produciendo su visión del mundo el papel que juega en el «campo» es mayor al aumentar su grado de autonomía y por tanto su probabilidades para interactuar con otros sujetos. Es un proceso en espiral en el que se incorpora progresivamente al referente de comprensibilidad para formar parte de él.

He aquí la primera caracterización del «campo interseccional», la primacía de la relación yo-tú-mundo sobre la eficacia lógico-instrumental y como consecuencia de ello su *deliberada debilidad estructural*, pues no pretende la coherencia inter-

na por el método de la apelación a objetivos claramente identificables y mensurables. Por el contrario, asume la ambigüedad como un elemento que potencia la autonomía del sujeto al potenciar la actividad humana (en sus cuatro figuras).

La segunda caracterización es tan evidente que no requiere comentarios. La citada igualdad comunicativa, concretada la horizontalidad, disuelve el papel dominante jugado por el/la profesor/a, o cualquier otro agente, para dar paso a una *dialéctica cooperativa* en la que la idea de «hegemonía» es sustituida por la de «protagonismo compartido». Éste se desarrolla en el campo poli-experiencial que es el centro, donde lo que se juega y lo que se pone en cuestión son los intereses. De aquí surge la tercera caracterización: la dialéctica cooperativa se asienta, paradojas de la vida, en la *explicitación de intereses*, sean coincidentes o enfrentados, y no precisamente con la intención de conseguir consensos, sino para igualar o equiparar a los sujetos mediante el reconocimiento de esos intereses¹¹.

La cuarta caracterización tiene que ver con la del tiempo. El «campo interseccional» ha de considerar a los sujetos en su realidad concreta lo que nos conduce a la temporalidad. La razón es la más sencilla que pueda imaginarse. La distinción entre «íntima individualidad» (subjetividad) y soma, nos permite afirmar que

lo que llamamos vida, sea una sucesión temporal de actos simples (Cordón, 1976, p.13).

Es llamativa la ausencia del tiempo en la consideración de la organización si no es para plasmarse en el horario, con toda la rigidez propia de las organizaciones estructuradas en función de la racionalidad.

(11) Sin duda un tema digno de una discusión profunda que no cabe en este breve artículo.

dad con respecto a fines y su huésped parásito, la creencia en que la ausencia de rigidez horaria implica desorden. Con todo, no es la faceta de la organización horaria a la que me referiré, sino a la duración como dimensión del aprendizaje.

Tomemos una programación. En ella aparecen secuenciados los contenidos, esto es, insertos en un orden lógico que implícitamente arrastra un orden supuestamente temporal. Es más, sin la recurrencia a ese orden temporal sería impensable la plasmación de la secuenciación en aprendizaje. Prestémosle un poco más de atención. La sucesión temporal es pensada como una suma de instantes que se corresponden con unidades de aprendizaje en las que se han dividido a su vez los contenidos, olvidando que el tiempo no se compone de instantes sino de lapsos de duración. El tiempo se asocia a una línea de instantes que puede ser recorrida en ambos sentidos, de atrás a delante y a la inversa. Tal consideración consiste en la espacialización del tiempo al recurrir a la yuxtaposición propia de la geometría para sustituir a la duración propia del tiempo.

Las consecuencias de esta ilusión son innumerables. Nuestra apreciación de los hombres y los acontecimientos está enteramente impregnada de la creencia en el valor retrospectivo del juicio verdadero, en un movimiento retrógrado que la verdad ejecutaría automáticamente en el tiempo una vez planteada. Por el solo hecho de cumplirse, la realidad proyecta tras ella su sombra en el pasado indefinidamente lejano; parece así haber preexistido, bajo forma de posible, a su propia realización. De aquí fluye un error que vicia nuestra concepción del pasado; de aquí proviene nuestra pretensión de anticipar en toda ocasión el porvenir. (Bergson, 1972, p. 20).

Cuando programamos predécimos y afirmamos que sólo es real lo posible, en nuestro caso lo previsto, de tal manera que su existencia depende de su previsibilidad. Digamos que lo previsto, lo posible, termina por transformarse en criterio para juzgar la validez de lo que acontece. Lo imprevisible queda entonces apartado, desguarnecido de valor ontológico, reducido a una quimera. Y con lo imprevisible la creación, la originalidad. Porque únicamente eliminado la comprensión del tiempo como yuxtaposición,

la duración se revelará tal cual, creación continua, surgimiento ininterrumpido de novedad. (Bergson, 1972, p. 15).

El aprendizaje, constreñido por la programación y sometido a la causalidad por ella impuesta, queda reducido a un recorrido prefigurado cuya validez reside en la repetición del orden encerrado en él. El corolario de esta visión es la presunción de la simultaneidad de instantes en los que se produce la apropiación del contenido por parte del/la alumno/a. Se admiten desviaciones de la simultaneidad, alumnos/as que no consiguen esa apropiación, de ritmos diferentes se dice, pero esto no afecta al centro de la argumentación, pues en principio la simultaneidad se toma como la posibilidad más probable. La programación considera que cada alumno/a es una cadena causal lógico-temporal que opera simultáneamente con otras cadenas. En otras palabras, que existe a priori una contemporaneidad de sucesos que ocurren en una única línea temporal. El examen es la representación idealizada de la simultaneidad. Y la evaluación la encargada de colocar a cada cual en el instante que le corresponde.

La ilusión de la simultaneidad se extiende también a la nefasta idea de «nivel de logro» o «consecución de objeti-

vos», al dar por sentado que la meta es equivalente para todos los sujetos (tendencia hiperacentuada en secundaria). Es algo así como el instante final de la línea temporal. Poco importa que para el sujeto cognoscente el aprendizaje sea un continuo que se desenvuelve en lapsos temporales que no están organizados ordinalmente, sino que son fluctuantes, elásticos, indistinguibles y con cierta «apertura», en los que la apropiación de contenidos no es lineal ni yuxtapuesta, sino interconexa y efectuada en el transcurso de la duración.

Organizar en la perspectiva temporal tiene dos implicaciones fundamentales. Una, *romper con la predeterminación de contenidos*. Dos, *concebir al individuo en su propia temporalidad referencial*. Respecto a la primera, no es éste el lugar para abordarla en detalle, pero sí para recordar que el «orden curricular», la selección, secuenciación y evaluación de contenidos, no debe necesariamente alojar en su seno un dinamismo finalista o, si se prefiere, no tiene por qué ser atravesado por la fatalidad. Respecto a la segunda, reafirmar que el aprendizaje se produce siempre en tiempo actual, no en el porvenir, y que por eso parece lógico organizar el presente en función del presente, dar al yo y al tú en su acercamiento al mundo para «pronunciarlo» la opción de la gratuidad temporal, sin que ello signifique eliminar el sentido de futuro, es decir, la proyección del aprendizaje hacia el futuro aceptando que es el presente el que le da sentido y no a la inversa.

En general, las consecuencias de adoptar este punto de vista me parecen evidentes para cualquiera que conozca la organización dominante en nuestro sistema educativo. El planteamiento interseccional parte de la concurrencia de sujetos no como factor inevitable que ha de ser o bien reducido a su elementalidad esencial o bien insertado en el conjunto, sino

como factor definitorio que despliega su potencialidad en un «campo» de juego único en el que estamos todos/as y yo. Incorpora, así, el «universo-campo» en cuanto «referente inclusivo» indisociable de los sujetos que interseccionan formando una red¹² que reedita a su vez el «campo». Naturalmente, se nos presenta como subjetivo y espontáneo frente a la objetividad ordenada de otros planteamientos. En nuestra sociedad tecnificada parece ser que sólo aquello que se ordena hacia un fin tiene garantía de desarrollo: es la imagen del enjambre. Frente a ella la imagen de la espontaneidad: una serie de eventos esporádicos imprevisibles que provocan incertidumbre.

BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «Las profesiones como poder social: el caso de profesorado», en *Revista de Educación*, 324 (2001), pp. 143-154
- ÁLVAREZ, J. F.: «Modelos humanos en incertidumbres globales: la importancia del análisis conceptual», en *Revista de Educación*, número extraordinario (2001), pp. 31-39.
- TEDESCO, J. C.: «Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo», en *Revista de Educación*, número extraordinario (2001), pp. 91-99.
- FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI de España Editores, 1975.
- CORDÓN, F.: *Pensamiento general y pensamiento científico*. Barcelona, Anthro-pos Editorial del Hombre y Editorial Ayuso, 1976.
- *La función de la ciencia en la sociedad*. Barcelona, Anthropos Editorial del Hombre, 1982.

- BALL, S. J.: *La micropolítica de la escuela*. Barcelona, MEC/Paidós Ibérica, 1994.
- FOUCAULT, M.: «La verdad y las formas jurídicas», en FOUCAULT, M., *Relaciones de poder*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1999, pp. 169-281 .
- «De la naturaleza humana: Justicia contra poder», en Foucault, M., *Relaciones de poder*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1999, pp. 57-103.
- FEYERABEND, P. K.: *Contra el método*. Barcelona, Editorial Ariel, 1989.
- BERGSON, H.: *El pensamiento y moviente*. Buenos Aires, Editorial La Pléyade, 1972.
- MICHEL, A.: «Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades», en *Revista de Educación*, número extraordinario (2002), pp. 13-23.
- SANZ FERNÁNDEZ, F.: «El futuro de la educación social», en *Revista de Educación*, número extraordinario (2002), pp. 125-147.

