

EL DESAFÍO DE LA COMPLEJIDAD

(The challenge of complexity)

Encuentre este artículo en

<http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/issue/archive>

Para citar este artículo / To cite this article

Santos-Gurerra, M. El desafío de la complejidad. Revista Inclusión & Desarrollo, 4 (1), PAGINAS

Miguel Ángel Santos Guerra¹
arrebol@uma.es

Fecha de recepción: 27 de marzo de 2017

Fecha de aceptación: 24 de abril de 2017

Resumen

Quiero agrupar en varios epígrafes, con la brevedad que me exige un artículo, las causas de la complejidad de la tarea educativa, una tarea que, a mi juicio, va más allá de la simple instrucción, que difiere de la mera socialización y que se distancia diametralmente del adoctrinamiento.

Palabras clave: educación, escuela, complejidad, contextos, lenguajes.

Abstract

I want to group the causes of the complexity of the educational task into several epigraphs, based on the brevity that is required by an article. This is a task that in my opinion, goes beyond the simple instruction, since it differs from mere socialization, because it is diametrically distant from indoctrination.

Keywords: education, school, complexity, contexts, languages.

¹ Docente investigador emérito de la Universidad de Málaga- España. Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

PRÓLOGO

En educación no sucede que si A, entonces B. Lo que realmente pasa es que si A, entonces B, quizás (Santos, 2014, párr. 15).

Para entender de forma cabal el fenómeno educativo hay que pasar de una concepción sobre él asentada en la simplicidad a otra que se sustente en la complejidad. Es un error de graves consecuencias pensar que la tarea educativa es una actividad simple, cuando no simplista, máxime si se tiene en cuenta que la educación siempre está en la encrucijada (Fernández, 2016).

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. 17).

En el acto educativo se entremezclan muchos elementos: cognitivos, afectivos, relacionales, sociológicos, organizativos, psicológicos, económicos, políticos, éticos... el tejido de todos ellos forma un tapiz de extraordinaria complejidad teórica y práctica. Curiosamente, para realizar esa tarea de tan alta complejidad se suele elegir a personas que, como diremos, no reciben una formación inicial y procesual con la necesaria profundidad para hacerlas competentes. Leí, hace tiempo, una novela de Muriel 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 (Santos, 2016, "La tarea de los docentes", párr. 2).

Existe una exigencia básica para afrontar la tarea educativa; consiste en reconocer su extraordinaria complejidad frente a paradigmas de la simplicidad que

desencadenan posturas teóricas y respuestas prácticas inadecuadas.

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, ellos tienen que aprender a pensar por sí mismos, a decidir por sí mismos, a responsabilizarse de sí mismos con la ayuda de quien tiene la tarea de impulsarles a crecer. La palabra *autoridad* proviene del verbo la tino *auctor, augere*, que significa 'hacer crecer' (Santos Guerra, 2014a).


Hölderlin dice que los educadores forman a sus educandos como los océanos forman a los continentes, retirándose (Heidegger, 2005); es más fácil anegar la tierra que alejarse para que la tierra emerja. La metáfora pone 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" (Santos, 2014, párr. 15). 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 didáctico 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".

El aprendizaje requiere del ejercicio autónomo de la voluntad. El verbo *aprender*, como el verbo *amar*, no se pueden conjugar en imperativo. Solo aprende el que quiere, y la voluntad se cultiva, no nace y crece en las personas de manera espontánea (Marina, 1997).

LOS "MATERIALES" QUE SE MANEJAN

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

No cabe duda de que los "materiales" que trabaja cualquier profesional (arquitecto, químico, veterinario, banquero...) son más sencillos de manejar que aquellos con los que trabaja el profesor, porque obedecen a leyes.



Los ladrillos que maneja un arquitecto responden a la ley de la gravedad en cualquier lugar del mundo en el que se coloquen. Los productos químicos que se mezclan en el laboratorio reaccionan siempre de la misma manera, independientemente del lugar y del momento. Sin embargo, el reproche que a un niño le estimula a otro le hunde; la actividad que es motivadora para un grupo, para otro es aburrida. Todos esos “materiales” están conectados entre sí y se relacionan de manera diferente en cada persona y en cada tiempo (Bárcena, 2016), son materiales de difícil conocimiento y de compleja manipulación.

UNA DEMANDA CONTRADICTORIA

A la escuela se le hacen simultáneamente dos demandas contradictorias (Santos, 2001): por una parte, se le pide que eduque para la esfera de los valores y, por otra, que prepare a los alumnos para la vida, que los socialice. ¿Para qué valores? Justicia, paz, libertad, solidaridad, igualdad... Pero, ¿cómo es la vida? En la vida domina la injusticia, la violencia, la dominación, la insolidaridad, la desigualdad...

Educar a las personas para los valores pone en entredicho el proceso de socialización; enseñar a las personas para que triunfen en la sociedad pone en cuestión la esfera de los valores; se trata de una encomienda problemática: no es fácil satisfacer ambas exigencias. La cuestión no tiene solo una dimensión pragmática sino que afecta a la esencia de la institución, porque la educación tiene dos componentes esenciales: uno de carácter crítico y otro de carácter ético. Renunciar a este último pone en cuestión la naturaleza misma de la escuela.

Si el conocimiento que se adquiere en las instituciones educativas sirviera para engañar, dominar y explotar mejor al prójimo, más nos valdría cerrarlas, pues lo que estaríamos consiguiendo en ellas sería hacer más sofisticada la ley de la selva. Cuando el más fuerte físicamente dominaba al más débil, teníamos un nivel de selva elemental, pero si ahora el que más sabe engaña al que no sabe, hemos hecho una selva más elaborada.

LA POLISEMIA DEL LENGUAJE

Uno de los problemas con los que nos encontramos en el ámbito educativo, y que lo hacen complejo, es el lenguaje, porque 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

crear 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 una escuela que para seleccionar a sus alumnos y alumnas practica la xenofobia, el racismo, el elitismo y la insensibilidad con los desfavorecidos (Santos, 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 el *adoctrinamiento* (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 del término.

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.

EL CONTEXTO SOCIAL

Esta compleja y contradictoria tarea de la escuela se complica aún más por la fuerte influencia de la cultura neoliberal (Pérez, 1998). La tarea educativa no se produce en la estratosfera o en una inmensa campana de cristal, se realiza en un contexto cuyos ejes ideológicos condicionan la práctica. En efecto, 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, privatización de bienes y servicios, hipertrofia de la imagen, globalización de la economía... No es fácil desarrollar los procesos educativos en un clima tan adverso; por eso, la escuela debe ser hoy una institución contrahegemónica.

Por otra parte, 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 (Santos, 1984). La magia de la imagen en movimiento se utiliza sin contemplaciones para

la captación de espectadores, para la promoción de intereses comerciales, para la adoctrinamiento utilitario.

La frontera entre lo real y lo ficticio genera unas complejas reacciones intelectuales y emocionales. Si alguien entra en la casa y encuentra que en el televisor encendido 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.

EL CONTEXTO DIGITAL

El paradigma de la complejidad se acentúa si tenemos en cuenta que vivimos inmersos en la cultura digital (Pérez, 2013). La escuela ha de sentirse interpelada por las nuevas exigencias que ella impone; unas relacionadas con el conocimiento, que ya no se encuentra solo en ella sino que se presenta en la red en múltiples formas y abrumadoras cantidades, y otras con las relaciones, que se realizan de forma casi instantánea y muchas veces camufladas bajo máscaras.

Más que ofrecer conocimiento, para la escuela hoy es importante facilitar criterios para discernir si el conocimiento que encuentran los alumnos es riguroso o está adulterado por intereses económicos, políticos y publicitarios.

Téngase en cuenta que la velocidad de las nuevas exigencias, de las nuevas funciones que se le imponen a la escuela, no tienen parangón con la velocidad de transformación y de innovación del sistema educativo.

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL

La mayoría de los procesos educativos se desarrollan en las escuelas (Santos, 1994, 2014b); algunos tienen lugar fuera de ella, y no conviene olvidarlos, pero la mayoría se desarrollan en la institución escolar, que tiene unas complejas y paradójicas características que es preciso tener en cuenta para trabajar con el adecuado éxito dentro de ella. Veamos algunas de esas características que entran en flagrante conflicto con lo que constituye la buena educación:

1. LA ESCUELA ES UNA INSTITUCIÓN JERARQUIZADA

La escuela es una institución que está transida por el principio de 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 PEI. Existe una 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. 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).

2. 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, con lo cual se consigue 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 de ese tránsito exitoso por ella. Convivir en esa institución marcada por la meritocracia reviste una peculiaridad: condiciona las relaciones y 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...

3. 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 sus reglas de funcionamiento 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 currículum 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.

4. 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 el caso del alumnado y de las familias (no tienen ni tiempos ni lugar ni buenas estructuras para que funcione la representación...)

5. 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 diferente 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.

6. LA ESCUELA ES UNA INSTITUCIÓN ANDROCÉNTRICA

Aunque la escuela mixta esté ampliamente implantada, la discriminación sigue existiendo al mantenerse los patrones androcéntricos como reguladores del comportamiento. La convivencia en la escuela está marcada por patrones sexistas, menos acentuados que 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).

7. 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 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".

Por estas características de la escuela, podría pensarse 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, es un lugar donde se aprende a pensar y a convivir. Lo que he pretendido con estas consideraciones no es matar el optimismo sino invitar a la reflexión, construir una escuela democrática (Jares, 1998; Santos, 2008, 2010, 2014a, 2015) 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, 1998).

Conocer los problemas que la escuela tiene en su misma entraña para realizar una tarea auténticamente democrática es el punto de partida de un esfuerzo bien encaminado. No hay nada más estúpido que avanzar con la mayor eficacia en la dirección equivocada. Gimeno (1998, 1999, 2014) 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.

LA DIVERSIDAD INFINITA DEL ALUMNADO

Me detendré en este apartado que tantas veces se pasa por alto en la práctica. Hay dos tipos de alumnos en el sistema educativo: los inclasificables y los de difícil

clasificación (Santos, 2015, 2017a). Hace falta tener en cuenta la diversidad del alumnado para que cada uno adquiera aprendizajes significativos y relevantes. Los seres humanos 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 –este hecho es una fuente inagotable de complejidad–; todos ellos tienen importancia en uno u otro sentido, todos los 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, 1993), barajamos veintiún 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) escribió un interesante libro titulado con acierto *Identidades asesinas*, en el que afirma que, así como antes se decía que había que hacer “examen de conciencia”, hoy es preciso hacer “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 carné 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.

I. 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.

2. LOS COMPONENTES DE LA IDENTIDAD SON MÚLTIPLES

En efecto, tenemos múltiples pertenencias: somos hispanoamericanos, colombianos, 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. La condición de castellanoparlante me incluye en un colectivo de quinientos millones. Tomar todas las pertenencias juntas hace que sea un individuo irrepetible, único.

3. 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”, “homosexual”, “negro”... puede cobrar una importancia tan grande que determine un comportamiento violento o fanatizado. 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.

4. 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.

5. LOS COMPONENTES DE LA IDENTIDAD TIENEN DIFERENTE COMBINACIÓN

La configuración de la identidad se debe al cruce de todos esos rasgos. Maalouf, en la obra citada, dice que 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" (p. 16).

Cada individuo es:

ÚNICO
IRREPETIBLE
IRREEMPLAZABLE
COMPLEJO
DINÁMICO

La diferencia entre personas puede ser entendida y vivida 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. 20).

Las aportaciones de diversas disciplinas (la sociolingüística, la psicología social, la sociología de la educación y, sobre todo, la antropología), han valorado las especificidades culturales de las minorías y 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 de otras culturas y al acercamiento a ellas. 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. Solo 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 ¿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". 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, 2006, p. 36-37).

Qué decir de las progresivas exigencias de la educación intercultural en un mundo con una movilidad cada día más poderosa (Essomba, 1999; Etxeberria, 1994; Jordán, 1993, 1999; García y Sáez, 1998). La escuela ha de dar una respuesta rica y dinámica a la pluralidad cultural del alumnado; ha de construir un curriculum intercultural (Sagastizábal, 2006; Santos y De la Rosa, 2013). 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.

EPÍLOGO

Voy a cerrar estas reflexiones sobre la complejidad de la tarea educativa con dos tipos de consideraciones. Las primeras relacionadas con los profesionales de

la educación y las segundas, de carácter genérico, encaminadas a realizar una invitación al optimismo.

PROFESIONALES CON PREPARACIÓN ESPECÍFICA

Para realizar una tarea tan compleja, hacen falta profesionales con una preparación específica, con las actitudes, las concepciones y las destrezas necesarias para hacer frente a la dificultad extrema, intrínseca y extrínseca, que conlleva. Una de las razones que nos alejan de la complejidad 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. Nadie, por otra parte, se hace profesor de una vez para siempre (Navia, 2006). 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 por el aprendiz y, por supuesto, una disposición emocional hacia el aprendizaje. ¿Es fácil conseguir esa disposición? ¿Es fácil despertar el deseo de saber? ¿Es fácil enseñar que solo es útil el conocimiento que nos hace mejores personas? Creo que es muy complejo. Una tercera causa es creer 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.

Añadiré una cuarta: pensar que para educar basta tener buena voluntad o declarar que se disfruta mucho haciéndolo. Nadie dejaría que un ser querido fuese operado en un quirófano por alguien que dice que nació para cirujano, pero que no tiene la competencia necesaria.

INVITACIÓN AL OPTIMISMO

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, 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 la selección y la formación sólida y larga de los profesionales que tienen que trabajar en educación, el compromiso político para inspirar políticas racionales y para liberar los necesarios presupuestos y la interpelación a la sociedad, porque, para educar a un niño, como dice el sabio proverbio africano, hace falta la tribu entera. 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, M. G. (2006). Triunfantes perdedoras: Investigación sobre las niñas en la escuela. Barcelona: Graó.
- Barbery, M. (2007): La elegancia del erizo. Barcelona: Seix Barral.
- Bárcena, F. (2016). En busca de la educación perdida. Rosario: Homo Sapiens.
- Bourdieu, P. (1966). L' inégalité sociale devant l' école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325-347.
- Essomba, M. A. (Coord.). (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.
- Fernández, M. (2016). La educación en la encrucijada. Madrid: Fundación Santillana.
- García, A. y Sáez, J. (1998). Del racismo a la interculturalidad: Competencia de la educación. Madrid: Narcea.
- Gimeno, J. (1998). ¿Qué es una escuela para la democracia? *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 19-26.
- 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* (pp. 29-51). Barcelona: Graó.
- Gimeno, J. (Comp.). (2013): Saberes e incertidumbres sobre el curriculum. Madrid: Morata.
- Gimeno, J., Santos, M. Á., Torres, J., Jackson, Ph. W. y Marrero, J. (2015). *Ensayos sobre el curriculum: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Heidegger, M. (2005). *Aclaraciones a la poesía de Hölderlin* (H. Cortés y A. Leyte, trad.). Madrid: Alianza. (Obra original Gesamtausgabe, Bd. 4: "Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung, 1981).
- Hoyle, E. (1986): *The politics of School Management*. Londres: Hodder and Stoughton.
- Jares, J. (1999). *Educación y derechos humanos: Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Popular.
- Jordán, 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 (Coord.), *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 65-74). Barcelona: Graó.
- Maalouf, A. (1999): *Identidades asesinas* [versión PDF]. Recuperado de http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/s_identidades_Asesinas.pdf
- Marina, J. A. (1997). *El misterio de la voluntad perdida*. Madrid: Anagrama.
- Martínez, J. (1998). *Trabajar en la escuela: Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Maturana, H. (1997). *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: J. C. Sáenz.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo*. Barcelona: Pomares.
- Pennac, D. (2012). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. (2013). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? *Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos*. *Educación*, 22-23, 11-34.
- Sagastizábal, M de los Á. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Savater, F. (1977). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

El desafío de la complejidad

- Santos, M. Á. (1993). *Un claustro investiga: Agrupamientos flexibles de alumnos*. Sevilla: Díada.
- Santos, M. Á. (1984). *Imagen y educación*. Madrid: Anaya.
- Santos, M. Á. (1994). *Entre bastidores: El lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.
- Santos, M. Á. (2001). *Una tarea contradictoria: Educar para los valores y educar para la vida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, M. Á. (2003). *Trampas en educación: El discurso sobre la calidad*. Madrid: Narcea.
- Santos, M. Á. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad [versión PDF]*. Recuperado de <http://www.colectivocinetica.es/media/santos-guerra-el-pato-en-la-escuela-o-el-valor-de-la-diversidad.pdf>
- Santos, M. Á. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein*. Barcelona: Graó.
- Santos, M. Á. (2010). *Pasión por la escuela: Cartas a la comunidad educativa*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos, M. Á. (2014a). *Las feromonas de la manzana*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos, M. Á. (2014b). *El arca de Noé: La escuela salva del diluvio*. Guadalajara: Iteso.
- Santos, M. Á. (Diciembre 13 de 2014c). *Si A, entonces B, quizás*. *La Opinión de Málaga, Opinión*. Recuperado de <http://www.laopiniondemalaga.es/opinion/2014/12/13/b/729322.html>
- Santos, M. Á. (2015). *La casa de los mil espejos y otros relatos para la educación inicial*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos, M. Á. (25 de marzo de 2016). *El desafío de la complejidad*. *La Opinión de Málaga, El Adarve*. Recuperado de <http://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2016/03/25/3159/#comments>
- Santos, M. Á. (2017a). *Evaluar con el corazón: De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos, M. Á. (2017b). *La gallina no es un águila defectuosa: Organización, liderazgo y evaluación en las instituciones educativas*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Santos, M. Á. y De la Rosa, L. (2013). *La escuela sin muros: La participación de familias de alumnos inmigrantes en la escuela*. Archidona: Aljibe.
- 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. Á. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 57-64). Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2000). *La atención escolar a la diversidad*. En J. R. Albete (Ed.), *O reto da innovación na Educación Especial* (pp. 15-48). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.