

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número I (15/2007) pp. 7/24

Órdenes de “liquidación” de los conocimientos académicos

“Liquefaction” of academic knowledge

Francisco Beltrán Llavador¹

Universitat de València

Fracisco.Beltran@uv.es

(Recibido: 24/05/07 – Aceptado: 27/09/07)

Resumen

Partiendo de la idea de que las organizaciones escolares deben tender hacia los fines educativos, entendiendo por estos el paso progresivo (de los sujetos) de la heteronomía a la autonomía, en primer término se analiza cómo las instituciones escolares extraviando su camino, confunden su tarea con el mero sometimiento de los escolares a un orden normativo. A esta instancia se arriba mediante la “liquidación” (transformación-desvalorización) de los conocimientos académicos y su currículum en medios de buen encauzamiento y disciplinamiento social. En segundo lugar, y a partir de lo anterior, se propone una inversión en el diseño o adopción de las estrategias de funcionamiento organizativo: la inversión

¹ Francisco Beltrán Llavador (1952) es profesor de la Universitat de València y coordinador del grupo de investigación “Currículum, Recursos e Instituciones Educativas (CRIE)”, adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la misma. Cuenta entre sus trabajos con los libros *Política y reformas curriculares* (1991), *Política y prácticas de la Educación de Personas Adultas* (1996), *Instituciones y prácticas docentes frente a las políticas educativas emergentes* (México, 1999), *Hacer pública la escuela* (Chile, 2000), *Diseñar la coherencia escolar* (2000), *Travesías de las organizaciones educativas (y otros desórdenes)* (2005), *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria* (Argentina, 2006), además de otras colaboraciones en revistas especializadas y obras colectivas. Ha impartido e imparte cursos de postgrado en diversas universidades españolas y latinoamericanas en torno a cuestiones relativas a política y gestión de organizaciones e instituciones educativas, realizado investigaciones y dirigido tesis doctorales en torno a dicha problemática.

A partir de este número, el Dr. Beltrán Llavador se incorpora al Consejo Editorial, prestando con su presencia a nuestra publicación.

fundamentos en humanidades

consiste en hacer derivar tales estrategias, más que de los intentos de imponer orden sobre el caos, de la atenta observación de la persistente reversion que disuelve en el caos esos intentos de orden. Con lo cual, el proyecto pedagógico se desarrolla en la dimensión de un proyecto perpetuo de emancipación política.

Abstract

Based on the idea that school organizations should comply with their education objectives, i.e. the process subjects go through from heteronomy to autonomy, this work analyzes, in the first place, how education institutions lose their ways and confuse their job with the application of a mere normative order by means of a “liquefaction” (transformation-devaluation) of academic knowledge and curriculum for the sake of a good social channeling and disciplining. Secondly, it suggests a reversal in the design or adoption of organization management strategies which should derive from the observation that there is a persistent reversion liquefying those order attempts in the chaos, instead of emerging from the attempts to impose order upon chaos. Thus, the pedagogical project would develop within a perpetual project of political emancipation.

Palabras clave

Currículum – pedagogía – política – autonomía – organización escolar

Key words

Curriculum – pedagogy – politics – autonomy – school organization

Presentación

Hace unos años planteé que los sujetos escolares estaban sufriendo un ‘reblandecimiento’, asociado a cierta pérdida del estatus disciplinar; tras desarrollar aquella idea explorando las diferentes posiciones adoptadas por los sujetos escolares con relación a ciertos tópicos, retomo ahora la dimensión disciplinaria para profundizar en su ‘liquidación’ y en a que ‘órdenes’ obedece, conjugando estos términos que sugieren diferentes posibilidades.

‘Liquidación’ tiene el sentido muy aparente, casi obvio, de ‘rebaja de precios para terminar con cierta mercancía’ y otro de ‘liquidar’ como sinónimo de ‘licuar’, esto es, de ‘hacer pasar una sustancia sólida al estado líquido’; un tercer sentido es ‘hacer los cálculos que llevan a saber lo que corresponde pagar...’ y también ‘saldar’ (una cuenta), que viene a cerrar el círculo coincidiendo con el primero (‘saldo’ como mercancía rebajada

de precios para su 'liquidación'); por último, coloquialmente, todos saben que se puede hacer un uso metafórico referido a 'eliminar, matar a alguien'. Limitando, por ahora y para el caso, su significado al de 'restos', cabe revisar los conocimientos de bajo precio y, acaso, poco valor en los que se concentra el consumo compulsivo. Esos conocimientos que se liquidan ¿de qué son 'restos'? ¿Cuál es la mena de la que son ganga? ¿Qué procesos de producción generan tales saldos? ¿Cuál es el uso que se hace de estos restos?

El concepto de 'órdenes' tiene también doble sentido: como mandato ('la' orden) y como criterio de sucesión o acción sometida a norma ('el' orden). Las órdenes, femeninas y plurales, 'se dan'; pero el que conviene salvaguardar es un orden masculino y singular. Esta 'ambigüedad' gramatical del término, al representar indistintamente los dos géneros, esta especie de '*lexicografía queer*', da pie a curiosas correspondencias; por ejemplo, su uso en femenino agrupa significados asociados a disposición, decreto, consigna, prescripción, exhorto; mientras los significados del uso masculino se asocian a norma, corrección, organización, armonía, método, ritmo... aunque también a jerarquía y subordinación. Además de un aparente neutro relacional ('en orden a'), otros significados menores que no conviene perder de vista son el femenino sacramental ('orden sagrada'), militar ('órdenes militares' –también de género ambiguo, por cierto-) o celestial ('coro de ángeles'), y el masculino burocrático ('orden del día') y de sometimiento a la autoridad ('orden público').

El vínculo social no viene dado de por sí, sino que se construye y mantiene; lo primero, mediante la decisión de aplicar ciertos criterios de orden (y excluir otros) con los que regular (en el sentido de establecer reglas para) la convivencia; lo segundo mediante sistemas de refuerzo que garanticen el orden resultante y que lo transmitan a terceros (aquellos que no tuvieron protagonismo en su definición primera). Ese es el papel que cumple a las instituciones. Adquieren la condición de sujetos aquellos cuyas acciones están reguladas por los criterios de orden institucional; los sujetos han de contar con un referente normativo más o menos firme que, sujetándolos, posibilite después su protagonismo activo. Esa doble dimensión estructural de lo instituido-instituyente confiere capacidad educativa a ciertas prácticas. La trama moderna (en sentido histórico) de las instituciones ha permitido que los sujetos producidos por unas lo fueran en términos 'aprovechables' por las otras, puesto que todas ellas compartían una lógica subyacente, construida sobre la racionalidad y el cálculo, que da pie a la predicción de efectos y a la planificación. De este modo los mismos parámetros estructuran la experiencia moderna del mundo (lo 'ordenan'). Sin em-

bargo, con carácter más o menos reciente, se está pasando de la búsqueda de efectos perdurables a la espera de que se produzcan efectos instantáneos; dicho de otro modo, hay un deslizamiento desde el paradigma acorde a un sistema de orden, a una pluralidad estratégica, coyuntural, cuyos criterios de orden son contingentes. Ahora cada institución, en lugar de tomar los sujetos ya producidos por otras, cuyas lógicas subyacentes comparte y con las que está tramada, busca producir los sujetos que ella y sólo ella necesita para cada instante. En esta dinámica, cada institución se instituye por y para sí misma, respondiendo a sus propios criterios de orden; como consecuencia, el envés del reconocimiento interno de sus miembros es su enajenación externa.

El resultado de este solipsismo institucional es un desconocimiento de los otros dado que las diferencias se reducen a lo común –con lo que se vuelven ‘in-diferencias’- o se sitúan en el exterior –hostil- de la identidad compartida. Las acciones de los sujetos son cada vez más agresivas –por la expansión de la propia lógica a otros dominios- al tiempo que más defensivas –para resguardar el dominio propio de las amenazas de los otros. El orden ‘sacramental’ de las instituciones de la modernidad ha ido dejando paso a la instauración del ambiguo orden ‘militar’ (recuérdese que los ejércitos gustan ahora llamarse y ser reconocidos como ‘cuerpos de paz’).

Las instituciones escolares han sido, en los tiempos modernos, las encargadas de la constitución de sujetos garantizando su adopción de los parámetros que permitirían su reconocimiento en un mundo común. Las disciplinas académicas contienen los códigos estructuradores de las experiencias de subjetivación y los profesores deben su legitimidad profesional al dominio de esos códigos disciplinares. La cuestión, que comenzó a plantearse en el pasado siglo, es de dónde procede, a su vez, la legitimidad de los conocimientos académicos o escolares. ¿Qué los amerita para ser enseñados y, deseablemente, aprendidos? Si el mérito no deriva de quien o quienes los hayan seleccionado a ese efecto ¿procederá de los conocimientos mismos? Y si es así, esos conocimientos ¿son ‘esencialmente’ meritorios o lo son por su utilidad y funcionalidad? Una vez más, si lo son ‘esencialmente’ ¿cuál es esa esencia? ¿Su semejanza al mundo de ‘lo real’? ¿La estructura de su composición –algo así como su ‘arquitectura’ epistemológica? Ni John Dewey, quien había defendido con tanto vigor como rigor la instrumentalidad de los conocimientos, ni otros detractores de unas posiciones perennialistas que parecían haber aceptado perder esta partida, podían sospechar que, años después, ese carácter instrumental de los conocimientos que los hace, por definición, contingentes, llegara a quedar dogmáticamente investido.

fundamentos en humanidades

Estas cuestiones, por muy engorrosas que parezcan, podrán orientarnos en nuestra pretensión de indagar la procedencia del / la orden (¿militar? ¿sacramental?), o de los criterios de liquidación (¿saldándolos? ¿licuándolos? ¿eliminándolos?) de los conocimientos académicos.

ÓRDENES DE LIQUIDACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ACADÉMICOS (C.A.)	LIQUIDACIÓN como licuación (cambio de estado)	LIQUIDACIÓN como venta de restos de bajo precio	LIQUIDACIÓN como cálculo de saldo para pagar la cuenta
ORDEN como mandato (disposición, decreto, consigna, prescripción)	I Mandato de cambiar de estado los C.A. (se 'licuan')	II Mandato de ofertar en rebajas los C.A.	III Mandato de calcular los C.A. necesarios para 'saldar' la cuenta
ORDEN como criterio de sucesión (norma, armonía, método, jerarquía)	IV criterios, norma o método para cambiar de estado (licuar) los C.A.	V criterios, norma o método para ofertar en rebajas los C.A.	VI criterios, norma o método para calcular los C.A. necesarios para 'saldar' la cuenta

El cuadrante I, afirma un cambio de estado de los conocimientos al que, por semejanza a la materia física hemos llamado 'licuación', consistente en el paso del estado sólido o gaseoso al líquido (se trata de una licencia: en puridad, habría que hablar de fusión o de licuefacción). Las partículas de los cuerpos en estado sólido tienen menor movilidad a diferencia de los líquidos, que tienen menor densidad molecular; el cambio del estado sólido al líquido se produce, por lo general aplicando calor o aumentando la presión; una vez en estado líquido, los cuerpos tienden a adaptar su forma a la del recipiente que los contenga. ¿Qué puede decirnos, a primera vista, esta metáfora respecto a los conocimientos académicos?

El sentido común atribuye solidez al conocimiento cuando conserva las principales propiedades en condiciones normales y mientras no esté sometido a algún tipo de acción externa y extrema. Su solidez, que en algún momento se correspondía con una apariencia formal inmutable, pasa a ser más cambiante al perder densidad, o viceversa. Por ejemplo, cuando se sostenía que tal o cual cosa era verdad porque así lo decía la ciencia (indicando con ello tanto el acuerdo de la comunidad científica internacional como la corrección de los experimentos o pruebas que ha-

bían llevado a esa certidumbre), el conocimiento al que se confería valor de verdad pasaba a integrar el corpus de aquellos que, con la misma forma, se volvían universalmente transmisibles, pues su inmutabilidad trascendía a las nuevas generaciones con independencia de sus respectivos lugares de origen. Cuando ese mismo conocimiento se ‘licua’, su forma, variable con relación a los diferentes contextos de uso o enseñanza, cuestiona esa universalidad.

Si se toma como metáfora la acepción expresada en el cuadrante II, los conocimientos académicos están ofrecidos en términos de rebaja de precios o ‘saldos’. La afirmación tiene varias implicaciones: que se ‘venden’ a un precio menor al anterior; que el nuevo precio obliga a considerar la diferencia con su valor; que los artículos saldados tienden a considerarse de calidad inferior o que ésta es directamente proporcional a la rebaja. Vuelvo a utilizar lugares comunes, puesto que no cabe duda que a cualquier economista le sería fácil rebatir esas afirmaciones. Pero lo que plantea como hipótesis esta segunda opción es que los conocimientos académicos tienen ahora menor precio, son más baratos, están en liquidación y que, en consecuencia, si su precio se considera ajustado a su valor de venta es porque su calidad es inferior. Ahora bien, ¿qué determina la inferior calidad de los conocimientos actuales? ¿Su escasa validez para la obtención de otros, para su uso en la vida cotidiana o para la incorporación de los jóvenes a la vida adulta, al llamado ‘mercado laboral’? Si en el caso anterior era la universalidad el valor cuestionado, ahora es la ‘objetividad’: los conocimientos pierden valor y se saldan porque dependen del uso que se haga de ellos en diversas circunstancias o por diversas personas.

La tercera acepción indica que deben calcularse cuáles y/o cuántos son los conocimientos académicos necesarios para saldar, ‘liquidar’ alguna cuenta pendiente. Las cuestiones, en este caso, son frente a qué o quién se tiene contraída esa deuda que ha de ser saldada con conocimientos, de qué modo pueden éstos contribuir a saldarla y cuáles o cuántos serían necesarios para liquidar la deuda. La ocurrencia más espontánea es que la deuda hace frente a los propios conocimientos acumulados por la humanidad o ante las necesidades sociales contemporáneas (digamos aquello que posibilita nuestro -afirmación etnocéntrica ‘occidental’- actual modo de vida). La primera interpretación se correspondería con la pérdida del valor de la ‘cientificidad’ de los conocimientos académicos; la segunda con el lugar común según el cual los conocimientos que ahora se imparten se han quedado obsoletos o son tan escasos que no permiten saldar la deuda sino que, por el contrario hacen que ésta se

incremente al modo en que algunos países contraen tales deudas económicas con organismos internacionales que la necesidad de saldarlas es, precisamente, lo que les lleva a mantener su condición dependiente.

Tras esta primera y rápida revisión puede apreciarse que la o las órdenes de 'liquidación' de los conocimientos académicos se corresponden con el abandono de los valores de universalidad, objetividad y cientificidad que les han acompañado modernamente. También puede verse que la orden u órdenes se dirigen a dotarlos de menor densidad y uniformidad, a ofrecerlos a un precio inferior, puesto que han perdido valor, y a encaminarlos a que salden finalmente las deudas contraídas. Si consideráramos estas órdenes de naturaleza distinta, habría que preguntarse de dónde provienen en cada caso y aparecerían, súbitamente, las respuestas de la opinión común dominante. Por ejemplo, la orden de pérdida de universalidad o de 'licuación', tiene que ver con el debate acerca del reconocimiento del dominio hegemónico que ha tenido el conocimiento occidental, sobre todo el definido como canónico después de 'Las Luces'. En cambio, la orden de subjetivizarlos proviene de que ya no responden a un patrón de valor universal y se reconoce su 'fluidez' y, por tanto, su adaptabilidad a personas o circunstancias. Por último, la orden de saldar cuentas puede tener que ver con las anteriores, siendo las deudas contraídas de naturaleza doble y contradictoria: con pueblos y sociedades, a los que históricamente se ha negado la validez de sus propios conocimientos, y con la sociedad que valora más ciertos conocimientos útiles a algún sector de la producción con el que se siente en deuda al reconocerle mayor contribución al desarrollo general. Finalmente, al construir explicaciones que intentan dar cuenta de la diferente naturaleza de las órdenes, se demuestra que éstas son indisociables o, al menos, que responden a una misma lógica, mercantil, como a nadie se le escapará a estas alturas.

Con todo lo expuesto no se agotan, ni con mucho, todas las posibilidades de exploración que permite el título; por ejemplo: la 'licuación' de los Conocimientos Académicos (en adelante C.A.) puede afectar también a las prescripciones, en cuyo caso habría que considerar las implicaciones mutuas; o también, si los C.A. se rebajan ¿a quiénes se dirige esa oferta? Pero, por el momento, pasemos a revisar las posibilidades que se abren desde la otra acepción, masculina, de 'orden', que invita a pensar en la arbitrariedad o en la obediencia a criterios. Si el primer caso (¿quién da las órdenes?) topa con la dimensión institucional, el segundo, (¿quién establece los criterios? o ¿de dónde derivan?) conduce al orden organizativo de los centros escolares. Permítaseme, abundar en esta diferencia.

II

Orientarnos en una realidad que nos desborda requiere levantar mapas que cuadriculan el territorio introduciendo algún orden en un mítico caos originario; pero las señales responden a códigos y notaciones distintos que se ha de aprender a descifrar para evitar confusiones. Las instituciones, también las educativas, son algunos de esos espacios que, acotados por normas legales, regulan las relaciones y vínculos entre individuos, definiendo la licitud de sus acciones, palabras y pensamientos. Las complejas interacciones que, en los espacios legalmente acotados, emergen de aplicar los criterios de orden a la producción de ciertos efectos, configuran organizaciones. En su intento de introducir orden, cualquier institución desafía el caos, sobre el que traza las retículas ordenadas, cuya trama o sociedad establece las normas para acciones, lenguajes y pensamientos. De ahí que tras las instituciones existe siempre un fondo magmático del que éstas emergen. Del hecho de que la institución sea la resultante provisional de la pretensión de imponer orden, se derivan tres importantes consecuencias: La primera, que no existe, salvo en su apariencia más superficial, una institución tan bien definida y delimitada que toda acción pueda quedar sometida a sus normas. La segunda, que la trama institucional supone someter cada vez nuevos y mayores ámbitos de vida a la fuerza conformadora de sus reglas. La tercera, que los individuos humanos, al vivir en contextos institucionales, quedamos sujetos a la norma legal (heteronomía), es decir, sujetamos nuestras acciones, lenguaje, etc. a normas que las declaran lícitas (lo contrario sería situarnos fuera de toda posibilidad de vida social); pero que, al igual que existen suprainstituciones (Estado) que imponen al resto criterios referenciales, hay otras que, progresivamente, nos confieren protagonismo en la redefinición de esas mismas normas (autonomía).

Puesto que las instituciones son espacios de posibilidad, la peculiar alquimia que se acaba de describir se produce, de hecho, a través de las tramas organizativas. Las instituciones son los laboratorios de la continua producción de subjetividad; pero son las organizaciones, complejas tramas de relaciones pautadas según reglas predefinidas, las que pueden transmutar a los individuos desde su condición heterónoma a la de autonomía. Pueden, porque no siempre ocurre. Si las reglas se definen de tal modo que no hacen posibles más relaciones que las de su estricto cumplimiento y si no existe espacio para la emergencia de otras relaciones no sometidas a esas reglas, la conducta (acciones, lenguaje, pensamiento) de los agentes organizativos, sobrerregulada, será totalmente heteróno-

ma, semejante a la de piezas mecánicas. Sólo cuando las reglas son de tal tipo que de su seguimiento y aplicación se deriva la posibilidad de someterlas a crítica y, en consecuencia, la posibilidad de desafiarlas y redefinirlas en nuevos términos, podremos hablar de instituciones y organizaciones productoras de autonomía, esto es, de sujetos en el sentido pleno del término. Mientras las primeras reducen la condición de humanidad hasta anularla (los campos de concentración u otras instituciones totales), las segundas la cultivan.

Las organizaciones escolares son entramados de relaciones que, sometidos a ciertas reglas, buscan lograr efectos educativos. Por efectos educativos entiendo aquellos que se orientan al paso progresivo de la heteronomía hacia la autonomía (sabiendo que su relación no es un 'juego suma cero'). Las regulaciones que definen cada organización se derivan de criterios de orden que no son coincidentes con los que rigen en otros ámbitos (familiares, sociales, políticos, etc.) porque sus referencias respectivas son espacios institucionales diferenciados; en consecuencia, cada organización manifiesta de manera simultánea diferentes criterios de orden. En las organizaciones escolares pueden encontrarse, al menos, criterios educativos, económicos, culturales, profesionales y laborales. Si se actúa en alguna organización aplicando criterios dominantes en otros espacios institucionales, se generará desorden allá donde sería esperable encontrar un orden propio.

Las consecuencias de todo lo expuesto en la vida organizativa tienen que ver con el asunto que pretendo exponer a continuación, porque de la constante incursión del caos en la pretendidamente ordenada vida escolar, fenómeno que suele ser visto con inquietud y desasosiego por profesores y padres, dependen las posibilidades de que dichas organizaciones satisfagan mejor el encargo institucional de producción de sujetos (más) autónomos. Partiendo de lo argumentado en el bloque anterior, quisiera proponer una inversión en el diseño o adopción de las estrategias de funcionamiento organizativo; consistiría ésta en hacerlas derivar, más que de los intentos de imponer orden sobre el caos (o 'cristalizaciones' del magma social -Castoriadis-, dígase como se quiera), de la atenta observación de la persistente reversión que disuelve en el caos esos intentos de orden. Pretendo resaltar que no podemos seguir adoptando una actitud dominadora y posesiva frente a la realidad. Asumir, por el contrario, que cualquier orden de la realidad es un orden parcial y que todos ellos remiten al mismo fondo indiferenciado, permitirá reconocer que es, precisamente, su conexión con ese fondo informe lo que vivifica a las organizaciones y a los sujetos que las pueblan.

fundamentos en humanidades

Es más, y situándonos ya en un terreno estrictamente individual, el desorden que las organizaciones pretenden conjurar, bien sea negándolo, bien inscribiendo en él la marca de su orden particular, es la condición para que obre el paso del individuo indiferenciado y socialmente inactivo, heterónomo (que es como decir humanamente pasivo), a su condición de sujeto educado (autónomo). Dado el fracaso (¿parcial?) del experimento ilustrado, es presumible pensar que la remisión de la condición de sujeto al terreno de lo preordenado, y no de lo supraordenado, lo que permitiría anticipar el éxito de la incorporación de los individuos educados a otros órdenes de referencia.

III

La expresión 'conocimientos académicos' está asociada al término más clásico de 'disciplina' y éste, fuera de ámbitos escolares, a coerción, obligación o castigo, significados que no se han impuesto por desplazamiento, sino por asimilación. Como nos recuerda el diccionario de uso, 'disciplina' significó, en algún momento, *sujeción de la conducta a normas severas*. Tradicionalmente, se decía de alguien que estaba educado cuando mostraba haber sido capaz de domeñar y someter sus inclinaciones naturales a la severidad de la norma. La disciplina escolar era la actuación operada por la institución educativa, lo que remite a un juego de espejos planos donde educación significa sometimiento a la norma y viceversa.

¿Cuál es el momento en que se filtra en ese orden geométrico, tan preciso como virtual, el significado que asocia disciplina a conocimientos académicos o asignaturas? Una de las acepciones de 'asignar' es *Determinar que a alguien o algo le sea dada cierta cosa*. Así pues, la asignatura sería, etimológicamente, cierta cosa que se ha determinado serle dada a alguien. Y ¿qué se le podía dar a alguien sometido a proceso de educación sino 'disciplina', esto es, sujeción a la norma? Las 'asignaturas' de la educación son, pues, disciplinas. Asignatura es la porción asignable y no la enseñable y lo asignable es la norma a la que deben plegarse los sujetos. Si asignatura hubiera tenido que ver directamente con enseñanza y no con educación, se hubiera llamado 'enseñatura' o 'insignatura', derivadas de 'enseñar', a saber, *hacer que alguien aprenda cierta cosa; comunicar a alguien sabiduría, experiencia, habilidad para hacer algo, hábitos, etc.* Pero la norma no es enseñable, no puede ser aprendida ni comunica sabiduría, experiencia, etc. sino que es asignable, esto es, distribuíble en porciones a las que hemos de sujetar nuestras conductas.

Hacia mediados del siglo XVIII, Kant parecía sostener esa diferencia cuando dictaba en sus clases: *El hombre debe ser disciplinado, pues por naturaleza es salvaje, y debe ser informado, pues es bruto*. Al igual que su viejo maestro, Herbart, todavía reconocido por algunos como padre de la pedagogía científica (¿?), escribía en 1806, en su *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, un primer capítulo dedicado al “Gobierno de los niños”: *este gobierno no tiene que alcanzar ningún fin en el espíritu del niño, sino únicamente establecer el orden por cuanto Desprovisto de voluntad viene el niño al mundo; incapaz, por tanto, de toda voz moral*. A principios del pasado siglo XX era todavía común asociar educación y gobierno; la sujeción de la conducta a normas severas se encomendaba a instituciones y personas que hacían de ello su misión o, como todavía algunos se empeñan en sostener, su vocación, su llamada. Lo que nos obliga a volver sobre la distinción que antes esbozamos entre educación y enseñanza o, si se prefiere, instrucción, dándole al término su sentido tradicional y no el derivado de su acepción anglosajona actual. En algún momento, asignare y enseñare, disciplinar e instruir, quedan en manos de una institución forjada para ocuparse específicamente de la primera. ¿No hay otro modo de lograr la sujeción de la conducta que a través de la instrucción? Los intentos de enseñar algo ¿no son sino el dictado de normas a las cuales la conducta de quien aprende debe sujetarse? Volvamos de nuevo a Herbart: *La acción inmediata ejercida sobre el espíritu del niño con el propósito de educarle constituye la disciplina (...) Esta disciplina sirve, en parte, para que se pueda disponer de la instrucción, que influirá en la educación ulterior del carácter del hombre ya independiente (...)*

El filósofo nos dice que primero debe disponerse al sujeto para hacerle después receptivo a las materias instructivas. En consecuencia se sobreentiende que la posibilidad de aprender descansa sobre la preexistencia de un orden dado y aceptado. Pero, siendo así que cada uno de los conocimientos académicos descansa sobre determinado orden lógico o epistemológico, ¿debemos entender que tales órdenes son de la misma naturaleza que el gubernamental? ¿O existe un principio de subordinación de los órdenes segundos a ese primero, de modo que aquellos sólo puedan ser contruidos sobre éste? (...) *Y así él [el gobierno], cuya misión es mantener el orden, tiene que suministrar fatalmente aquí, en la pedagogía, el principio de una gran ordenación*. Al decir de Herbart, pues, el orden gubernamental, disciplinario, ‘ordena’, pero en el sentido de dictar ‘la orden’ de los órdenes subsiguientes. Si la pedagogía no discrimina entre ambos, la institución escolar adopta como tarea someter a los esco-

lares a la orden única implicada por el edificio civilizatorio del que los diferentes conocimientos representan ordenaciones parciales. Es así como los conocimientos académicos pasan a ser disciplinas pedagógicas, estos, instrumentos para someter la conducta a normas.

IV

En este punto cabe preguntarse de qué naturaleza es el orden de los conocimientos académicos puesto que son congruentes con la orden disciplinaria que supuestamente les preexiste. El término 'currículum' ha venido a nombrar, convencionalmente, la colección de asignaturas que componían un determinado plan de estudios; pero cuando se introdujo en el contexto pedagógico, lo que Lundgren data en el siglo XVI, no se refería al conjunto de los conocimientos sino al orden de los estudios, recurrente año tras año. El término indica, pues, la existencia de unos conocimientos a los que, con independencia de cuáles fueran éstos, se les concede entidad suficiente como para constituir un *corpus* instructivo y/o educativo. Según hemos estado viendo, es inevitable considerar que tal atribución tiene que ver con la 'orden' disciplinar; abandonada ya la ingenuidad de entender tal orden como natural, hay que admitir que la referencia implícita es la del orden social imperante. Como primera conclusión cabe, por tanto, señalar que si el currículum está integrado por una colección de disciplinas, esto es, de conocimientos orientados a 'sujetar' a los individuos a un determinado orden, que no puede ser otro sino el orden social, el currículum nace como una secuencia de contenidos y procedimientos que incorporan en sí mismos la orden de sujeción. En otros términos, el proceso de configuración de los conocimientos académicos refleja el proceso a través del cual la disciplina social se transforma en disciplinas pedagógicas.

Si el currículum de cada época y país muestra el modo en que las diferentes sociedades se cuentan a sí mismas qué tienen de valioso, a través de él puede apreciarse qué conocimientos se convierten en disciplinas académicas y cómo van mudando desde ese momento. Porque, como se ha dicho, transformarse en disciplinas académicas hace que los conocimientos adopten un orden congruente con aquél otro social, básico, que las informa. En esta clave cabe entender las imputaciones de 'pedagogización' de algunos conocimientos, que sugieren una devaluación de su contenido o rigor epistemológico. Lo que ocurre es que cuando un conocimiento pasa a formar parte del currículum académico se ajusta a una nueva lógica distributiva, a un nuevo criterio de orden que tiende a

disolver conocimientos académicos y normas de gobierno, transmisión de saberes y elementos de regulación, instrucción y constitución de sujetos sociales. La disciplina nombra, precisamente, al proceso de 'licuación' de los unos en los otros y la disolución desenmascara el principio de orden subyacente. Los alumnos son disciplinados en la norma incorporada a la propia textura de cada uno de los conocimientos académicos; norma que será tanto más potente cuanto esas texturas tiendan a indiferenciarse. En tal caso, ¿no es la relación disciplinar, la sujeción a norma, lo que, lejos de toda pretensión y discurso ideologista, constituye la entidad formal de lo que ha venido en llamarse pedagogía?

Debe todavía considerarse una cuestión derivada de lo anterior. La afirmación según la cual la institución escolar es una institución pedagógica probablemente no haya sido hasta este momento suficientemente explícita por sí misma. Recordemos que un hecho institucional se caracteriza por estar dotado de un respaldo normativo. Encontramos, pues, la presencia de orden ya sea tras los conocimientos académicos como tras la institución que alberga las relaciones disciplinares. El orden disciplinar, dijimos, es un orden subordinado. El orden institucional, diremos ahora, lo es de igual modo. Entonces ¿cuál es la relación que existe entre las dos referencias normativas, disciplinar e institucional? Las dos formas de subordinación ¿son, acaso, de la misma naturaleza? Un examen de la estructura de los conocimientos académicos muestra su estrecha correspondencia con la organización de la sociedad en el marco de la cual éstos se constituyen como tales, a la vez que una correspondencia, por igual íntima, con la organización de las instituciones escolares. En todos los casos se trata de edificios en los que los diferentes pisos o estratos están subordinados linealmente, sometidos a un orden jerárquico que los hace depender, en último extremo, de un vértice en el que reposa toda autoridad. Esta forma de la estructuración de la realidad, adoptada tras el triunfo y extensión de la razón racionalista a permitido al saber pedagógico filtrarse, como arena entre los dedos, del puño de la ciencia; siendo él mismo un saber normalizador ha podido sustraerse, aunque no del todo inmaculado, a las pretensiones de universalidad, objetividad y cientificidad como condiciones necesarias para conferir al resto de conocimientos estatus disciplinar.

La disciplina se encuentra en la base de las instituciones educativas de doble manera: en tanto instituciones, lo que implica reconocer su carácter normativo, y en tanto pedagógicas, que las destina a una actividad eminentemente disciplinaria, es decir, orientada a la imposición de un orden, o un conjunto de éstas, que pretende su perpetuación incorporán-

dose en el contenido de los órdenes epistemológicos de los conocimientos académicos en el intento de conformar los cuerpos individuales y sociales. Como en el caso de la colonia penitenciaria de Kafka, su pretensión no es hacerlo mediante coerción, que mantendría a salvo un reducto de diferenciación o alteridad, sino mediante la aceptación por parte de aquellos sobre los que la norma ha de actuar. De hecho, si se lograra plenamente la pretensión educativa no podría distinguirse entre la orden y a quien ésta obliga, puesto que el individuo no estaría 'sujetado' a la norma sino que la encarnaría, sería él mismo la norma (el orden). La disciplina ha pasado a convertirse en un concepto substancial y se sustancia, precisamente, sobre la severidad de una orden que exige cumplimiento universal. En el camino, sin embargo, se han ido disolviendo o liquidando los criterios de orden de los conocimientos académicos. Se produce, así, un efecto paradójico, pues mientras la disciplina se impone como realidad absoluta, hasta el punto de hacerse innecesaria su explícita nominación, se 'licua' su presencia en las formas de los órdenes disciplinares.

El progresivo proceso de liquidación de los conocimientos académicos, su evanescencia, toma como síntoma la amenaza que las faltas de disciplina suponen para la misma existencia institucional, hasta llegar a invocarse el drama social que constituiría su carencia total. No se trata de trivializar el asunto, ya que es bien sabido que se están produciendo hechos, en ocasiones cruentos, que conforman la opinión pública. A través de los medios, por ejemplo, se sabe que, previos al acceso a algunas escuelas, se han establecido controles de detección de armas, o que menudean las agresiones físicas en el seno de algunas otras, ya sea entre alumnos o entre alumnos y profesores. ¿Es éste el sentido, entonces, de la afirmación según la cual hay una rebaja de la disciplina (y, consecuentemente, de los conocimientos académicos)?

Recordemos que la disciplina, originalmente, representa la sujeción a un orden que no puede ser otro que el orden social imperante en el contexto en que aquella debe imponerse. El camino recorrido hasta aquí muestra que ese orden, que en principio suponía su coexistencia con otros criterios de orden frente a los cuales debía imponerse, ha ido logrando progresivamente su propósito al punto que ha permeado otras dimensiones de la realidad y lo ha hecho, precisamente, porque ha introducido como elemento propio, definitorio de su peculiaridad, la jerarquía. Incluso los diferentes conocimientos, que representaban algunos de esos otros órdenes de realidad en competencia, se han subsumido en la disciplina científica, dotada de universalidad y objetividad. Cumplido pues el sueño del orden absoluto (asintóticamente), en presencia de una realidad que tiende a ser totalmen-

te ordenada, los diferentes elementos sociales que antes encontraban su lugar propio en la confrontación con órdenes distintos, lo que les auguraba la posibilidad de cambiar su posición relativa en el conjunto de los órdenes plurales, se encuentran ahora enclavados en posiciones casi definitivas dentro del orden único, porque sólo cambiando el sistema (los criterios de orden 'total') resulta posible aspirar a otras posiciones; pero si existe un sólo sistema ordenado según criterios inmutables, o muy estables, la única posibilidad de escapar es alterar los criterios de orden parcial o el orden total mismo, lo que puede hacerse intentando instituir otros sistemas de orden, algunos de los cuales no tendrán intención de transformar la totalidad y de imponerse alternativamente, sino sólo de constituir nuevos órdenes desde los cuales resistir al absoluto.

La supuesta rebaja de los conocimientos académicos hasta límites que, aun siendo tolerables, resultan amenazantes, no tiene que ver con la tradición escolar, ni con las formas en que los profesores son capaces de mantener la disciplina en el seno de la institución. Porque la 'in-disciplina', como manifestación activa de la voluntad de no sujetarse a la norma, no es ajena a una orden general de liquidación de los órdenes parciales. Las conductas indisciplinadas afectan por igual a otros contextos institucionalizados y son, además, coincidentes, con alumnos o profesores que se niegan a saldar los conocimientos académicos. Al parecer, por tanto, las órdenes de liquidación del conocimiento académico tienen más que ver con el orden social que con causas y motivos estrictamente escolares. Ya que la disciplina social alude a un sistema de orden total y puesto que el concepto de 'política' es la denominación específica para el intento de crear y mantener un determinado sistema de orden social, propongo la siguiente reformulación: El asunto de los y las órdenes de liquidación de los conocimientos académicos, hace a la política. Pero la política no tiene entidad separada de modos concretos de actuación a través de los cuales se pugna por órdenes de deseo (y por deseos de órdenes). Lo político sólo existe en la medida en que parte del reconocimiento de la diferencia, aunque sea para intentar reducirla o aun eliminarla; pero, lejos de inscribirse sólo en las acciones, tiene una dimensión cognitiva que nos enfrenta de nuevo a los órdenes del conocimiento.

V

Subjicio significa poner debajo, al igual que el frecuentativo *subjecto*; el participio del verbo es *subjectus*, que significa dominado, vencido, sometido. La disciplina, desde su pretensión de sujetar a la norma, persigue

la constitución de sujetos 'sujetados'. Si sujetar significa dominar o someter a alguien, sujetar al orden es un ejercicio de dominación. Gramaticalmente, el término ha pasado a denominar aquél a quien se atribuye la realización de una acción, lo cual resulta interesante porque apunta a que no puede ser capaz de acción quien previamente no ha sido sujetado o sometido. De modo que la constitución de los sujetos parte del reconocimiento de una doble alteridad: respecto a una orden, exterior al propio sujeto, a la que éste resulta sujetado y respecto a los criterios de orden que nos ponen en relación con los otros. Por tanto, la disciplina tiene por objeto constituir sujetos; pero ese proceso constitutivo sólo es posible desde la alteridad y la diferencia. De la indiferenciación resultante de eliminar las diferencias no podría emerger nadie con capacidad de acción. Dicho en otros términos, para que los sujetos se constituyan como tales es necesario el sometimiento a una orden; pero al mismo tiempo, esa condición niega la posibilidad de la diferencia a menos que tolere cierta disidencia respecto a la norma conformadora.

La liquidación de los conocimientos académicos demuestra que éstos exceden ya el espacio institucional de los centros escolares, a diferencia de los momentos constituyentes de la modernidad, en que los diferentes órdenes disciplinarios quedaron sometidos a otro de mayor rango (el Estado, la Ciencia). El proceso, que obviamente no obedece a ninguna conspiración, lleva a que los efectos de aquellos órdenes disciplinarios no sean pertinentes al presente y se curse la orden de su liquidación. A lo largo de bastantes años nos hemos venido enfrentando progresivamente a la pretensión de un orden total que borrara toda diferencia, en la ignorancia de que ello representaría la extinción de su capacidad normativa y, por tanto, la anulación del sentido mismo de su existencia. En términos escolares, la extensión e imposición de un discurso institucional único conduce a la inoperancia de la propia institución, que se diluye así entre tantas otras obedientes al mismo criterio de orden.

Esa devaluación de lo escolar, operada por un profesorado que ha cejado en su condición de sujeto agente, ha conseguido asociar la disciplina, de manera casi exclusiva, a castigo. Si realmente creemos que reconocer la necesidad de sujetarse a una norma es un castigo, entonces nosotros mismos somos acreedores de él. Castigar significa reprender, corregir; no infligir daño a quien ha cometido un delito o falta. La disciplina sujeta a la norma; si ésta se incumple, deviene el castigo, esto es, la corrección. Tomar la una por la otra no hace sino corroborar que la norma es tan absoluta, universal, rigurosa e inalcanzable que, de un modo u otro, la incumplimos y, en consecuencia, estamos siempre en falta y somos siempre acreedores

de corrección. No se escapan los resabios teocráticos de este planteamiento. En primer lugar, se erige la norma en referencia absoluta e indiscutible, cuyo dictado se encuentra en causas extraterrenas. En segundo lugar, sanciona que nuestra condición natural es la de transgresores de la norma; viviendo siempre en falta, somos perpetuos objetos de castigo. En tercer lugar se pretende la escuela como lugar que procura el obediente acatamiento de la norma y no su comprensión y sujeción voluntaria a la misma, aún sabiendo, o quizá por saberlo, que ésta será siempre incumplida, por incumplible. A partir de la Ilustración las escuelas toman el relevo a la Iglesia y se convierten en instituciones punitivas que sistemáticamente reprenden a toda la población por el incumplimiento de la norma hasta que otras instituciones sociales como el ejército, el sistema penitenciario o la empresa tomen el relevo. Para las instituciones modernas, todos somos sospechosos de alguna trasgresión que seguro cometeremos, si es que no la hemos cometido ya, o bien reos permanentes penando una falta original.

Los conocimientos académicos, permiten pensar a su través la escuela y la sociedad. Durante el ejercicio, una y otra nos desplazan en una vertiginosa espiral desde la que no se adivina dónde podremos quedar posados nuevamente. Si en algún momento la religión pareció dejar paso a la razón, en el presente ésta se ve asimismo desplazada por las ilusiones tecnocráticas de la gestión permanente. Hace apenas treinta años, la alianza de las lógicas técnica y burocrática se introducía en las instituciones escolares por la puerta del currículo; hoy puede apreciarse que cierra su tenaza al imponer su dominio sobre otros territorios cuyos órdenes hasta ahora se les sustraían. El imperio del mercado ha conseguido lo que podría parecer insospechable hace apenas unos decenios: que incluso palabras como ciudadanía, democracia, cultura, solidaridad, razón y tantas otras que habían venido sirviendo a nuestra identidad como sujetos sociales, sean ahora puestas en entredicho, forzando así a dudar de ellas hasta a sus más celosos defensores.

La liquidación de los conocimientos académicos no es sólo un indicador del paso de la ilusión de una razón cultivada al desencanto postmoderno. La Ilustración nos hizo creer, más que pensar, que la razón entronizada y erigida en el criterio único para el restablecimiento del orden político conduciría a la felicidad universal; de ese sueño de la razón despertamos enfrentados a los monstruos de Auschwitz. El desencanto postmoderno nos dice ahora que no hay razón fundante de la norma; pero que sigue habiendo norma. Y que esa norma, que se pretende ya sin substrato de criterios universales de orden, es la orden que debe reemplazar su falta de fundamento.

fundamentos en humanidades

En ese contexto, los órdenes que al principio comenzamos queriendo interpelar, nos interpelan aflorando un conflicto que durante muchos años los conocimientos académicos se ocuparon de silenciar: entre la orden perpetuante y el orden creador, entre la norma que consolida sociedades y la desobediencia que las funda; entre la afirmación sumisa y la negación instituyente.

No es otro, por cierto, el conflicto al que nos enfrenta la pedagogía. Pues la pedagogía nació como una actividad servil de quienes, desde su condición de esclavos, debían educar, esto es, disciplinar, puesto que conocían en carne propia el efecto de la norma; pero al tiempo debían enseñar, mostrar los conocimientos que dotarían de sentido en su condición de hombre libre al discípulo, a quien, de hecho, le instruirían en el uso de su libertad.

El proyecto pedagógico es un proyecto perpetuo de emancipación política; de lucha permanente para cuestionar la orden y permitir que se funden nuevos órdenes, a sabiendas de que, para ser fiel a su mandato, deben contener el germen de su propia transformación. A los conocimientos académicos les corresponde trazar la retícula en la cual se inscribe nuestro presente y, en consecuencia, señalar las posibilidades de caminar, aun lastrados por la dignidad siempre maltrecha del obediente, hacia un paisaje de libertad ♦

Nota: El presente texto forma parte de un proyecto más exhaustivo, del que partes anteriores han sido ya publicadas, acerca de las transformaciones de la subjetividad escolar en relación con los nuevos modos de producción.