

NO OTRA ESCUELA SINO UNA ESCUELA OTRA

JESÚS ÁNGEL SÁNCHEZ MORENO

Este texto, surgido en el seno de los trabajos de Fedicaria-Aragón, nace como una intersección de otros dos anteriores (La Sociedad de la Modernidad y La educación como bien social). Su vocación es la de aclarar que de lo que se trata no es tanto ir hacia otra escuela (que en líneas generales es lo que pretenden todas las llamadas reformas) como dar vida a una escuela que sea, de verdad, otra para poder encardinarse dentro del proyecto moderno emancipador.

1.- UN PREÁMBULO

En los escritos elaborados en fases previas y en la misma razón de ser del grupo de trabajo se encuentra, como raíz, el deseo de una escuela otra. Las razones de este deseo también han sido desgranadas desde el primer día que nos reunimos y compartimos ideas. Pero antes de elaborar este escrito que pretende ser una (pobre) refundición de los tres anteriores, me gustaría compartir unas citas:

"La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido. El discurso del Maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los *mass media* y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber. Gran turbación de los Maestros. Es ese abandono del saber lo que resulta significativo, mucho más que el aburrimiento, variable por lo demás, de los escolares. Por eso, el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel (y eso que un cuartel es ya en sí un desierto), donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses. De manera que hay que innovar a cualquier precio: siempre más liberalismo, participación, investigación pedagógica y ahí está el escándalo, puesto que **cuanto más la escuela se dispone a escuchar a los alumnos, más éstos deshabitan sin ruido ni jaleo ese lugar vacío**. (...) el colegio es un cuerpo momificado y los enseñantes un cuerpo fatigado, incapaz de revitalizarlo."¹

Donde empieza la provocación y termina el juicio certero de este fragmento podría suponer un debate que no creo sea esencial, pues lo interesante es que, de alguna manera y con todos los matices que queráis, no debemos ignorar esta perspectiva de la institución escolar: el desierto en vez del cuartel y sobre todo, por lo próximo a nuestra realidad actual, ese "cuanto más la escuela se dispone a escuchar a los alumnos, más éstos deshabitan sin ruido ni jaleo ese lugar vacío". La escuela como máquina neutralizada, paralizada, que se mueve entre la apatía del alumnado, la inercia del sistema y, lo que es peor, la absoluta incapacidad para hacer frente al problema esencial (ése que la Reforma ni siquiera consideró): la crisis de identidad de la escuela tanto en su dimensión de institución socializadora como en su vertiente de plataforma de emancipación. INERCIA y APATÍA. Menuda combinación.

¹ LIPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío*. Ed. Anagrama. Barcelona, 1986.

"...en el colegio nos han alimentado con cucharadas de papilla cuando teníamos hambre de filete... los trocitos de carne que se colaban estaban premasticados y no sabían a nada."

Este fragmento² enlaza, a mí me lo parece, perfectamente con el texto anterior. El primero podría ser la voz del observador mientras que este segundo es la voz de uno de los sujetos observados; en este caso el alumno, ese ser que o rechaza frontalmente la institución escolar o, sin quererlo -y esto puede ser todavía peor-, se limita a dejarse llevar por la rutina de un mundo inerte, sin siquiera levantar la voz para manifestar su disconformidad. Releo el texto, la conciencia del hacker, y sé que allí, en esas palabras que pueden sonar a literatura con acné, hay al menos un asomo de respuesta a muchas de las cosas que no me gustan en la institución escolar.

Por cierto, si alguno de los que leéis esto está pensando en que las palabras del hacker son eso, palabras adolescentes, recordad el comienzo del texto de Nietzsche *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida (II intempestiva)*³:

"«Por lo demás, me es odioso todo aquello que únicamente me instruye, pero sin acrecentar mi actividad o animarla de inmediato». Con estas palabras de Goethe (...) quisiera comenzar nuestra consideración sobre el valor o la inutilidad de la historia. En ella se describirá por qué la enseñanza sin vivificación, por qué el saber en el que se debilita la actividad..."

Pero me centro ya en la tarea que nos habíamos marcado y quisiera utilizar como elemento de partida la pregunta que Isabel se hacía al principio de su aportación sobre la disciplina escolar y el código disciplinar. En esa aportación, Isabel, se planteaba de entrada, ni más ni menos, si era imprescindible impugnar las disciplinas para poder ir hacia una educación emancipadora.

Y al hacerse esta pregunta de alguna manera nos situaba en una encrucijada: la escuela en la que hemos desembocado (ese modelo *tecnodemocrático* de masas) ni satisface el proyecto moderno de la educación como plataforma de emancipación, ni nos satisface a nosotros, ese cuerpo docente rutinizado hasta en su *progresismo*, y desde luego no satisface a ese sector del alumnado que, al fin y al cabo, de entre todos los que pueblan las aulas es el más atractivo: esos alumnos y alumnas que mientras aprueban sin despeinarse (o simplemente se niegan a entrar en el juego) no dejan de proyectar miradas inyectivas que son como la risa del cínico: amargas. Thomas Szasz escribía: "La educación obligatoria es la grieta en la armadura de las sociedades capitalistas: tratan de enseñarles a los niños los valores del contrato y la iniciativa, pero basan su sistema educativo en la obligatoriedad y el conformismo."⁴

¿Impugnamos esta escuela?. Sí, claro. A estas alturas creo que su fracaso es evidente, aunque sólo sea porque casi todo lo que ella, la escuela (vamos a hablar en impersonal para no herir a nadie), hace podría ser hecho igual por otros medios, por otras formas institucionalizadas. La socialización de las actitudes y la socialización de las aptitudes pueden ser realizadas por medios tan eficientes, más que eficaces, como pueda serlo, si lo es, la escuela. Impugnamos la escuela porque es un cuerpo momificado, espacio de rutinas y de apatías, donde lo que parece importar es pasar la criba, aprobar, aunque sea a costa de renunciar a aprender y de ser dolorosamente consciente de que pides filete y te dan (damos) o papilla o carne premasticada:

² Pertenece a un artículo titulado *La conciencia de un hacker*. En El Paseante número dedicado a *La Revolución digital y sus mundos*.

³ Editorial Biblioteca Nueva. Madrid 1999.

⁴ SZASZ, Th. *El segundo pecado. Reflexiones de un iconoclasta*. Ed. Alcor. Barcelona, 1992.

un saber desvitalizado que es lo mismo que no saber; una enseñanza que dista mucho de ser algo vívido (aunque sí, y a qué precio, vivido). Se impugna la escuela porque, lo mismo que le ha ocurrido a la razón ilustrada: "(la razón) **se ha convertido en la funcionalidad sin finalidad, que justamente por ello se deja acomodar a cualquier fin**"⁵.

La escuela, una funcionalidad sin finalidad que hace de ella un instrumento al servicio de esos sectores sociales que interesadamente nos la siguen vendiendo como un medio de distinción y de discriminación positiva que garantiza no sólo el acceso de las jóvenes generaciones al acerbo (qué bonito) cultural que les es propio (al que pertenecen -la noción de identidad como identificación obligatoria-) sino que, además (y cómo se les llena la boca cuando lo dicen), es garantía de futuro. Un lema bonito: cultivemos la escuela, invirtamos en futuro.

«Hasta ahora la educación sólo ha apuntado hacia el provecho de la sociedad: no hacia el mayor provecho posible del porvenir, sino precisamente hacia el de la sociedad existente. Sólo se quería para ella instrumentos. Suponiendo que la *riqueza en fuerzas* sea cada vez mayor, podría concebirse entonces una *sustracción de fuerzas* cuyo propósito consistiera en el provecho, no de la sociedad, sino del porvenir.»

Esto ya lo vislumbraba Nietzsche en 1887⁶. El medio convertido en fin e instrumentalizado desde la razón práctica, esa razón que Adorno y Horkheimer, y Nietzsche antes que ellos, se encargaron de cuestionar.

2.- IMPUGNAR LAS DISCIPLINAS.

Dinamizar, revivificar el saber escolar, implica necesariamente dinamitar las rutinas escolares; desde sus tiempos y espacios a sus contenidos, pero si empezamos por éstos, si ponemos en cuestión el valor y sentido de los códigos disciplinares, acabaremos, necesariamente, cuestionando la escuela como código en sí mismo.

"Las pedagogías seguras van bien para la doma de bestias y para la domesticación de brutos, pero no encajan con una educación propiamente humana. Los Estados prefieren domar súbditos y domesticar vecinos que liberar hombres -los cuales resultan entonces peligrosos-; por tal razón los gobiernos, incluidos, los de izquierda, imponen siempre *curricula* y planes de estudio cerrados, compactos y firmes."⁷

Impugnar la escuela es impugnar el tiempo de las pedagogías seguras, de los planes cerrados, del modelo de saber conformado, acomodado.

Impugnar las disciplinas es impugnar un modelo de identidad, la de la escuela conformada como saber seguro, cerrado, incuestionable, espejo real que devuelve siempre la imagen fiel de lo que es, así, con contundencia sin tan siquiera un instante de duda sobre lo que es. Impugnar las disciplinas es negar una escuela que parte del principio de la fidelidad a la certeza dentro de un esquema esencialista donde la identidad es eso, así de simple: saber lo que hay que saber porque eso es la realidad, no ir más lejos; potenciar la respuesta, acotar las preguntas desde las respuestas. Impugnar las disciplinas es **cuestionar una escuela que vive en la rotundidad de la afirmación** (esto es así, tú estás suspendido...) y **repudia la**

⁵ ADORNO / HORKHEIMER. *Dialéctica de la Ilustración*. Editorial Trotta. Madrid 1994.

⁶ Fragmentos Póstumos.

⁷ FULLAT. O y MÈLLICH, J.C. *El atardecer del bien*. Publicaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona.

inseguridad de la pregunta (todas las preguntas que se hacen dentro del aula son trampas porque todas han nacido de una respuesta previa; primero la respuesta, luego la pregunta; en la escuela lo que cuenta son las respuestas, jamás las preguntas -las de verdad, esas que no son fieles al modelo concurso televisivo o crucigrama pastoral-).

La escuela, con su cohorte de disciplinas conformadoras del saber, modela discursos que, recordad aquí la cita de Goethe, *invitan nada* a la acción (la creatividad no tiene hueco en el saber escolar, porque éste es sólo saber reproducido, saber que se sabe y que se disfruta así, como es, como totalidad). El horizonte del saber escolar es un horizonte determinado y determinista, cerrado, oclusivo, sin gracia (qué gracia hay en descubrir lo descubierto sin que te den tiempo para que seas, al menos, consciente de cómo lo has descubierto: función cosificadora de la escuela en cuanto que subsistema que reproduce el molde social: **impedir que uno aprenda a aprender para evitar que uno, en lugar de pensar como debe, se atreva a pensar por su cuenta**).

El texto de Isabel Mainer introducía un aspecto que a mí me resultó muy atractivo: **la identidad femenina**. La escuela reproduce el modelo de identidad masculina: identidad afirmativa, rotunda, indubitable, que no se cuestiona, que **es**; lo masculino es, sin dudas, categórico, una identidad construida y sin fisuras. Frente a este modelo, la identidad femenina: una identidad que de tanto ser cuestionada ha aprendido a vivir en el cuestionamiento, en la posibilidad, en la apertura, en la indefinición; una identidad que, sobre todo, se sabe *constructo* y se sabe en construcción permanente. **La identidad masculina es; la femenina, busca ser**. La primera es dada; la otra es aprehendida en un proceso de construcción conflictivo (inseguro) y consciente. La una se impone; la otra se comparte.

Lo masculino, la identidad del varón, necesita para mantener el tipo de una serie de elementos (símbolos y hechos) que definan los perfiles sin dar opción a la incertidumbre en la identificación. Un hombre sabe lo que tiene que ser (las mujeres, me diréis, también; sí, pero la mujer construida desde la identidad masculina, no la mujer que cuestiona esa identidad, ese mundo de A es A y no puede ser otra cosa⁸); un hombre es y por lo tanto el manual de instrucciones, el catálogo de esas pequeñas cosas que conforman su identidad ha de ser claro y preciso; las dudas son ambigüedades improductivas y, además, peligrosas. La escuela, comprendida desde esta manera masculina de entender la identidad, también tiene sus perfiles nítidos que ofrecer a los que quieren atravesar por ella siguiendo las normas del código de circulación que rigen el proceso (código escuela). Estos perfiles nítidos, estos horizontes impuestos, son las disciplinas. Desde éstas, presentadas como el mapa del saber (la identidad de la cultura, del nosotros al que uno debe pertenecer), la escuela como modelo generador de identidad adquiere consistencia. **Así, la escuela, a través de los códigos disciplinares, se presenta como el conjunto organizado del saber que posibilita conocer la realidad (sin tener que detenerse demasiado en el cómo conocer esa realidad) para, desde ahí, ser uno de los nuestros**

Ideología de la cultura desinteresada: mistificación del saber como referente construido y cerrado desde el que se impone un modelo de adecuación a la realidad explicada como algo que es lo que es fruto de un proceso de derivación lógica que imposibilita cualquier cuestionamiento. **La escuela es el reducto del saber, pero no del cómo saber**. Esto último sólo importa en modelos que se afirmen como proyectos emancipadores, pues en esta línea lo que se busca es el cómo no el qué, mientras que la escuela ilustrada, convertida en instrumento mitificado (el futuro depende de ella, lo que cada cuál sea en la escala social pasa por su grado de no fracaso

⁸ Una tontería que me gustó. La fotógrafa Diane Arbus decía: "Pero si naces siendo algo, puedes tener la osadía -la aventura- de ser otras diez mil cosas". En un mundo de hombres sólo se puede ser lo que se ha de ser; toda desviación de la norma es anomalía.

escolar...) que sirve para todo, sólo pretende reducir las identidades a la identidad, lo posible a lo necesario, lo real a lo incuestionable. **La escuela es un medio, un entorno, nunca ha de ser un fin ni un instrumento.** Uno aprende del entorno en un proceso que obliga a la interacción (si uno espera aprender pasivamente del entorno se puede llevar alguna desagradable sorpresa), a la apertura, a la búsqueda. Aprendiendo en el medio puede ser de gran utilidad poseer mapas previos, pero cuidado, si confundimos el mapa con la realidad cierta e incuestionable, lejos de aprender nos limitaremos a lo que, como señalaron algunos psicólogos, no deja de ser el prejuicio de las imágenes previas y entonces caeremos en el determinismo de lo posible (posibilismo) que nos abocará a un saber sin aprendizaje, a un saber desvitalizado o a un fracaso rotundo. Una herramienta viene tan cargada de sentido previo, instrumental por supuesto, que cuesta encontrarle otros usos. El medio es lo abierto. La herramienta lo dispuesto.

El dictado de la disciplina o la dictadura de la verdad que hay que saber. Los títulos -y el proceso de obtención de los mismos- entendidos como planos que han de ayudarnos en nuestro ir y venir por el conjunto social. **En la escuela no se construye saber, se repite lo que se sabe.** Saber desvitalizado: un saber que se presenta siempre construido, que nunca desvela ni su esencia de constructo (y por lo tanto de producto sujeto a unos intereses desde los que...) ni, lógicamente, los mecanismos para producirlo. El libro de texto, los manuales, como elementos nodales del saber disciplinar (los manuales nos disciplinan,... a todos, alumnado y profesorado) son ese saber masticado, esa papilla en negrita o con recuadro, diversidad tipográfica como mapa de uso que asegura el que todo el que quiera y pueda desembocará allí, en ese punto que está determinado de antemano. No hay sorpresas, porque las desviaciones no son sorpresas, son fracasos de los que se desvían o desventuras (no todo el mundo vale) para las que deberemos tener preparados cauces auxiliares, aliviaderos diversificados.

Sólo desde una escuela que empiece a cuestionar el orden natural de las disciplinas se puede ir construyendo un saber revitalizado, una enseñanza vívida.

Impugnar las disciplinas, pero no para construir otras disciplinas, otros saberes conformados, institucionalizados. Éste es el reto. **No tanto la necesidad de desterrar a la Historia de la escuela como la urgencia de acabar con el código disciplinar de la Historia** (incluso ése que creyendo pensar históricamente sólo adiestra en el pensar historiográficamente) y servirnos del saber histórico para aprender a pensar históricamente, pues esto, no lo dudo, es un elemento importante en la configuración de un pensamiento crítico, de un pensar críticamente, de un pensamiento abierto, creativo, vivo. Acabar, también, con un determinado modelo⁹ de Historia entendida como la certeza de lo que fue y abrirnos paso hacia una Historia que comparta con otros saberes el proyecto de **construir una manera de conocer** que siempre ha de ser una arquitectura en proceso (lejos del saber bidimensional, tridimensionalizar el saber¹⁰ desvelándolo como lo que siempre se está haciendo, el proyecto en construcción más que el producto).

Impugnar hoy las disciplinas significa, también, aprender de los proyectos que quisieron ser alternativa y acabaron siendo meros sustitutorios de. Como os habréis dado cuenta hoy estoy

⁹ Impugnar la identidad de la disciplina es abrir la Historia a ciertas incertidumbres que la sitúen en una posición favorable a los mestizajes. Basta ya de ciencias epistemológicamente bien definidas: mí método, mis metas, que, por supuesto, nunca pueden ser el método o las metas de otras disciplinas, de otros saberes que, si quieren ser algo, deberán inventarse un método, unas metas propias y nunca compartidas, al fin y al cabo, la Historia llegó primero y...

¹⁰ En un texto sobre el mundo digital, uno de los que han participado en los procesos de desarrollo de eso que ha sido llamado Realidad Virtual (RV), hablaba de cómo en el mundo digital se estaba pasando de una bidimensionalidad a una tridimensión. Al menos me pareció entender que por esto esa persona entendía el cómo en los modelos de RV, el sujeto que se sitúa ante la pantalla no puede dejar de ver un modelo que se está construyendo, un efecto especial, sí, pero que no oculta su condición de efecto especial.

especialmente espeso; pero toda aquella persona que haya elaborado, con toda la sanísima intención y vocación innovadora-rupturista, por ejemplo, materiales alternativos al libro de texto se da cuenta, más temprano que tarde, que estos materiales, en muchos casos, acaban siendo otros libros de texto (ni tan siquiera un *libro de texto otro*). Crítica de la crítica. Hemos de recordar que *el sistema educativo, como el sistema global en el que éste se inscribe, tiene una larga capacidad para fagocitar y neutralizar propuestas de cambio*. Lo hemos vivido recientemente con la Reforma entendida, maliciosamente, como la asunción de las propuestas que provenían de núcleos renovadores de la escuela para convertirlas en la escenografía de un cambio que no ha sido porque desde su misma gestación veía negados el pan y la sal. Hemos de aprender que las palabras, los conceptos llenos de contenido y altisonantes, no son más que palabras. Actuar es otra cosa. La escenografía, el escenario, la pompa y la circunstancia son voces muertas.

En lugar de un conjunto ordenado y prefijado de saberes cerrados, ir hacia un banco de datos abierto. En lugar de saberes escolares entendidos como conjunto racionalizado, sistematizado, de certezas que justifican, confirman, lo existente, saberes abiertos, procesos de búsqueda, identidades nómadas que van y vienen y entienden que la riqueza está en ese tiempo que ocupa el ir y venir (el si llegáis a Itaca mejor desead que no sea Itaca para que así el viaje siga, de Kavafis) no en las casillas delimitadas y precisas, no en el papel milimetrado sino en la hoja en blanco. Un saber que se hace mientras y porque se busca. La escuela debe romper con su papel social de confirmadora, aunque ahora su posición en esta línea esté algo comprometida por la irrupción de otros constructores sociales de la realidad (los medios de comunicación, verbales o audiovisuales, que ya vale con la satanización de lo audiovisual). A la escuela le debe interesar el cómo y no el qué. Al fin y al cabo, el medio es el mensaje, bien, pero cuidado no convirtamos al medio en fin porque entonces...

3.- EL BANCO DE DATOS. OTRO MODELO DE CÓDIGOS.

Debemos ser conscientes de que siempre nos moveremos en el terreno de la codificación, de los códigos. Lo que importa es que lo sepamos y saquemos consecuencias de ello. Algo así como el que entra en un despacho, toma posesión de un cargo y de una silla de estas que tienen ruedecitas y que, algunas, no paran de moverse, como si siempre te estuvieran recordando que tú estás ahí de paso y que en una de éstas te mandan a la nostalgia del cargo perdido.

Todo código debe presentarse como tal, sin veladuras. Todo código debe presentarse como constructo y por lo tanto como proyecto *desde* y *para* en donde el *desde* y el *para* deben ser evidentes y, sobre todo, susceptibles de cuestionamiento. Un código que se afirme como búsqueda, como proceso.

Una base de datos es un conjunto de elementos diversos, plurales, dispuestos para ser articulados, combinados en un proceso de creación que no se presenta nunca como algo definitivo, acabado. En el modelo base de datos lo que importa no es el producto sino el proceso; la elaboración más que lo definitivo. La base de datos es, ante todo, un *sistema abierto*. La apertura es una condición inherente a la propia identidad del sistema. Por lo tanto es un *sistema no excluyente, disponible, compartible*. En la base de datos importa más el modelo en perspectiva (tridimensional) que el modelo que se remite al horizonte-límites que lo cierra. En el modelo base de datos los horizontes son siempre líneas hipotéticas que se saben condenadas a ser tan sólo un paso hacia; la esencia del horizonte es su condición de dejar de serlo una vez que aquél que camina hacia él llega y se asoma al otro lado.

La base de datos carece de identidad sólida, de un *es* determinante. *Se abre a lo heterogéneo porque su esencia está en la disposición para*

compartir(se) . Su esencia se define desde la combinatoria, desde la disposición para la mezcla, el intercambio, el mestizaje. Lo único, lo homogéneo, lo que es así y no de otra manera carece de sentido en una base de datos. Es una identidad en perspectiva que se construye a cada paso, a cada momento y que, además, desvela siempre el proceso de construcción para negar toda posibilidad al deseo de instalarnos en. Heterogeneidad: pluralidad de datos, de fuentes, de agentes, de combinaciones, de construcciones.

La base de datos se define, también y sobre todo, desde la interacción. Exige una acción comunicativa múltiple: del usuario con su base de datos, de una base de datos con otras bases de datos... La base de datos, como tal, sin usuario que actúe en/con ella no tiene ningún valor. La base de datos que no busque su conexión con otras bases de datos está condenada a una esclerosis tediosa y vacua. La base de datos necesita de un usuario, lo reclama; los espectadores carecen de sentido, los consumidores no encuentran el producto. Usuario, persona que se sirve de para construir algo, siendo consciente de todo el proceso que lleva desde el deseo de alcanzar eso hasta el instante en que eso ha sido obtenido. El usuario actúa. El espectador o el consumidor, miran. De la percepción al acto. "Percibir es sustraer de la imagen lo que no nos interesa, nuestra percepción siempre contiene algo *de menos*"¹¹, pero lo peor es que mientras percibimos (cuando consumimos esas imágenes) no somos conscientes de ese *de menos*. Ante una base de datos uno debe actuar, pero nunca se está seguro de que lo conseguido a partir de una serie de acciones-interacciones con el banco de datos, con los datos, sea algo definitivo. En principio, lo definitivo queda excluido del campo de realidad de la base de datos. La multiplicidad de usuarios implica una multiplicidad de perspectivas y, por lo tanto, un enriquecimiento de los procesos de construcción que, aún en el caso de que sean de uno siempre son del colectivo que potencialmente los recibe y puede intervenir sobre ellos. Creatividad.

Una base de datos siempre es algo incompleto. Cualquiera de nosotros que sueñe con la base de datos ideal para poder construir modelos interpretativos, relatos, secuencias, sabe que ésta sólo existe en la virtualidad de un sistema compartido entre muchos. Los *otros*, en ese sentido, son también un *nosotros*, al menos en tanto que personas necesarias para enriquecer las posibilidades. Todos actores compartiendo la muerte del autor en el sentido que le daba Barthes a esta *metáfora*: "El Texto es un tejido de citas extraídas de los innumerables centros de la cultura". La base de datos es red, es tejido, es interconexión, es permutación, es cambio pero siempre, siempre se presenta como lo que es ahora sabiendo que puede ser más, que debe ser más, que se puede mejorar. Desde el mundo del arte se ha repetido muchas veces aquello que ya proponía Chesterton: arriesgarse a mirar las cosas con ojos nuevos, con ojos infantiles, como si fuera la primera vez que se vieran. Las disciplinas tal y como se nos presentan son escenarios sin perspectiva; el ojo confluye necesariamente en un mismo punto, una y otra vez, siempre. La base de datos multiplica las perspectivas y, por lo tanto, se abre a la invención de nuevas miradas que profundicen en lo visto que, de esta manera, jamás es percibido como algo acabado. Pero no olvidemos, además, que cada tiempo impone una forma de mirar la realidad sirviéndose, normalmente, de los medios hegemónicos de los que se dispone para reproducirla. El nuestro es un tiempo de miradas bulímicas. Avidez y rapidez. Instantaneidad y vértigo. No hay tiempo para miradas reposadas que buscan perderse en lo contemplado: paso de marcha, mirada rápida -a la esencia- y a otra imagen. Miro el texto, busco lo esencial (no tengo que esforzarme porque ya se encarga el constructor del texto de dirigir mi mirada -prohibido deambular-), lo memorizo para reproducirlo cuando se me pida y a otra cosa. Prohibido deambular. Me pierden las vecindades de ciertas palabras, lo lamento, son, normalmente, vecindades facilonas, de corrala (moderna o posmoderna): vagar, vagabundear, vago. De todos esos y esas alumnas y alumnos que son considerados como vagos cuántos lo son por deseo de

¹¹ DELEUZE, G. *Conversaciones*. Editorial Pre-textos. Valencia 1995.

vagar, por ganas de pisar el césped, por curiosidad de ver que se esconde justamente detrás de la puerta que pone prohibido el paso a toda persona ajena a la obra. Ya lo sé, pocos; ¿pero es que con el tiempo que se pasan en las escuelas, en el sistema escolar, podemos soñar con que sean muchos?

La base de datos se mueve en un mundo de posibilidades más que de afirmaciones. En este sentido es como ella nos devuelve permanentemente la imagen de un proceso *en* construcción. Nada es definitivo, todo es repensable y, por lo tanto, recreable. Bruce Sterling, uno de estos llamados escritores del *ciberpunk*, afirmaba en una entrevista: "Creo que el futuro es una forma de historia que todavía no ha ocurrido". No sé, pero creo que este tipo de afirmaciones sólo pueden nacer de medios que se mueven en la incertidumbre, en las antípodas de las afirmaciones tajantes.

La base de datos convierte al usuario en una persona consciente de lo que está haciendo. En este sentido el saber elaborado en este modelo no es jamás un saber externo al sujeto que lo está sabiendo (construyéndolo). Y esto, para mí, es básico en una perspectiva de educar en y desde el deseo: que todos coprotagonicen el relato compartiéndolo desde su posición de hacedores. El saber no es ya más un saber externo, una alteridad. Uno es el saber sólo porque está sabiendo. Ah, por supuesto aquí las conjugaciones verbales, los tiempos, no son inocentes: uno debe asumir que eso que ahora sabe lo está sabiendo, no que lo ha sabido.

La base de datos implica comunicación. Pero entendida esta como un modelo donde los hablantes son copartícipes en un acto creativo y compartido. La base de datos es, vaya ejemplo que se me ocurre, como una especie de mesa redonda. Quien afirme que lo que define a una mesa redonda es que no hay un centro es que o no ha participado en ninguna, o ha participado y nunca le ha correspondido ser el centro o no se ha detenido a disfrutar de las aventuras del ciclo artúrico. Existe un centro, pero éste no se impone, no hace ostentación de su poder y en determinadas situaciones, *naturalmente* asimétricas, el que la persona que está en una posición dominante no haga ostentación de su poder puede resultar una especie de simetría. Imaginemos un aula en red con un ordenador central, ¿se llaman servidores? (ya perdonaréis que sea un *lego* en estos lenguajes nuevos, pero si se llaman servidores merecería que nos preguntáramos si es casual que se les haya bautizado así), en el que anida una base de datos que, por supuesto, está conectada con otra aula en red donde existe un ordenador central con su base de datos (a ser posible que no tenga nada de *ptics* -menudo nombrecito, ahora que ya estoy que desbarro, se me ocurren muchas posibilidades con él) y con otra y con otra... formando una red, una malla (por si hay alguien que repruebe esas palabras que de tanto ser usadas se han erosionado). Cada uno de nosotros en su aula en su papel de docente. En los ordenadores grupos de alumnos y alumnas. La asimetría probablemente seguirá siendo un elemento constitutivo, al menos como prejuicio, de esa realidad en la que el o la docente y el alumnado son dos realidades. Nuestro papel central no podemos, ni creo que debamos, suprimirlo; pero... ¿en ese medio, en ese *entorno otro*, mediatizado por la presencia de esas herramientas que para muchos de nosotros son algo a lo que aún nos acercamos con una mezcla de recelo y temor (de vergüenza también), en ese espacio los elementos del medio no acabarán generando una situación de mesa redonda, de simetría de facto? ¿Realmente la comunicación alumnado-profesorado podrá seguir siendo la misma que ahora, cuando el medio es la presencia frontal de dos espacios separados por una línea imaginaria que empieza a la altura de la primera fila de pupitres, allí donde, más veces de las deseadas, se acantilan los bostezos?

Me llamó la atención en una entrevista que se le hacía a uno de los "inventores" de la realidad virtual, Jaron Lanier, algo que éste decía:

"No, nunca he encontrado a nadie para quien el mundo virtual fuera más real que el físico. Es absolutamente distinto. El mundo físico te permite ser perezoso. En otras palabras, puedes tumbarte en un sofá y el mundo físico sigue estando ahí. El mundo virtual existe sólo en virtud de la magia que hace que tu sistema nervioso vuelva verdaderas las cosas cuando interactúas con ellas. Y en el momento en que empiezas a distraerte o a ponerte vago, la realidad se esfuma y se convierte en un mero montón de basura que está en tu cabeza."¹²

En el modelo de la base de datos, sin acción no existe nada, ni siquiera la ficción (voluntariamente asumida) de un grupo de personas atentamente dormidas con los ojos abiertos para no incomodar al que está delante explicando el tema que... En este modelo ser perezoso, renunciar a interactuar, es abonarte al aburrimiento mayúsculo, porque no hay nada que te vayan a dar construido. Todo lo que se construya será porque tú te has puesto el mono de trabajo y te has sumergido en una situación en la que las ideas se crean... en común.

Y por fin algo que puede disparar las alarmas, y que si lo hace será porque a estas alturas más que espeso soy tupido. Julian Dibell, también en *El Paseante* (y encima la compré de rebajas, lo que da de sí pasarse de vez en cuando por el VIPs), apunta algo que desde la perspectiva de la educación (y en relación con lo digital) merece, al menos, ser considerado antes de masacrarlo por pecado mortalísimo: "(la tecnología del ordenador) opera a partir de un principio muy difícil de distinguir en la práctica del principio pre-ilustrado de la palabra mágica: los comandos que se teclean en un ordenador son un tipo de hablan cuyo efecto no es tanto comunicar como hacer que ocurran cosas directa e inevitablemente. (...) [refundición de habla y acción](#) (...)"

El modelo escolar ordenado en torno a las disciplinas como saberes cerrados, necesarios y autosuficientes (un modelo que sirve de argumento para defender espacios, horarios, metodologías, formas de relación...) que algunos consideramos como inoperante y desvitalizado, puede tener su réplica en un modelo donde los códigos disciplinares sean sustituidos por otro códigos basados en el modelo (que como no sé bautizarlo de una manera elegante y precisa) que he llamado base de datos (porque se estructura a partir de y como una base de datos). Este nuevo modelo impugnaría todo lo demás: los espacios compartimentados (estancos), los horarios, el aprender como consumo dirigido, las relaciones entre docentes y educandos, todo se vería abocado a una redefinición absoluta.

3. ¿POR QUÉ NECESITARÉ ESTA JUSTIFICACIÓN QUE CREO NECESARIA?

Todo lo dicho anteriormente, al margen de que pueda ser entendido como una propuesta obtusa, indefinida, una sandez, vamos, corre el riesgo de ser entendido en una doble dimensión (a cuál más temible):

- ± La mistificación de las nuevas tecnologías basadas en la informática. Pantallita y *play-station* para todos.
- ± Una especie de conversión al pensamiento dominante definido por los Gates, los Blair, los Aznar... (Antes de escribir todo esto he podido ver ese canto a la aldea global y al paraíso en la tierra que entonaron los nuevos *internautas políticoliberales*). Globalización, pensamiento único, Internet en todas las escuelas (y a ser posible con acceso a través de *Terra-Villalonga* o de, para la oposición, *Inicia-Polanco*).

¹² En *El Paseante*.

Bueno, es un riesgo. Pero no hay nada de todo eso. De entrada creo que, precisamente por ese afán por instrumentalizar unas nuevas, y poderosas herramientas, y un nuevo y poderoso medio, por parte de los que sea afanan por mantener el sistema dentro de un redil que les reporta jugosos beneficios, debemos buscar modos alternativos que conviertan a estas nuevas tecnologías en algo que explote todas sus posibilidades emancipadoras, creativas... Decía McLuhan que los cambios en las tecnologías de la comunicación generaban inevitablemente cambios sociales. Bien, nos guste o no, lo cierto es que se está abriendo una era que va a ser definida desde nuevas tecnologías de la información. Y supongo que es hora de apostar por la rebelión romántica (entendida en sentido peyorativo de conservemos el pasado, combatamos a los nuevos ídolos de oro que vienen a suplantar a los ídolos tradicionales) o por la resistencia a que nos cierren ventanas que hemos vislumbrado abiertas. Ya sé que Internet en las escuelas no es más que un cambio de decorado, algo así como esas revisitaciones de los clásicos a los que se les embarca en la misma historia de siempre sólo que vestidos de lo más moderno y con mucho decorado posmoderno; casi siempre consiguen que lo aburrido resulte, además, insoportable. Pero no podemos negar el potencial que encierran, y que sabemos, otra cosa es que nos asuste tener que aprender a manejar unas herramientas en las que ni somos duchos ni, además, confiamos serlo.

No planteo ordenadores para todos en la línea de diversión en tarifa plana. Ni desde luego estoy sentenciando a muerte formas tradicionales de conocer (la lectura, la conversación...), ¿pero si una biblioteca es una base de datos, sólo que difícil de gestionar?, ¿y nosotros mismos no somos bases de datos?... Bien, pero ahora se nos ofrece una posibilidad que no exige el sacrificio ritual de otras formas. Antes de rechazarla podemos imaginar qué podría aportarnos si. Y este si, este condicional, es muy relevante porque de él dependerá que el salto, el cambio que se opere se quede en mero maquillaje, en efectos especiales o cale más hondo.

4.- DE ORDENADORES Y DE SABERES.

Una escuela donde el alumnado aprenda a construir y compartir saberes.

Donde el saber no sea un conjunto de certezas estructurado de cara a confirmar lo existente como lo que es y no puede ser otra cosa. Saber que se construye sabiendo que se construye desde y para.

Donde los datos pertenecientes al fichero Lengua española y Literatura estén disponibles para aquellos que se encuentran trabajando en un proyecto definido desde los que hoy es Historia. (¿Por qué ignorar el potencial creativo que puede tener el sistema de trabajo basado en los entornos por ventanas?)

Donde el libro sea otro medio en el que adentrarse buscando. Una escuela con ordenadores no significa ni el asesinato del Bic ni el suicidio de la libreta y, desde luego, en modo alguno supone el destierro del libro. No nos dejemos llevar por esa manía de llorar continuamente por la muerte del libro a manos de la imagen, a manos de lo audiovisual, a manos de lo informático; en otros países no sé, pero en éste, en un país donde los lectores (y todos sabemos que lector no es, necesariamente, toda persona que compra su ejemplar mensual de libro, novedad o clásico reeditado) parece ser que siguen siendo especies raras, minorías insignificantes... Tal vez hemos llorado mucho por lo poco que se lee y no hemos tenido tiempo de ingeniar invitaciones, de verdad, a la lectura.

Donde lo que se construye en una escuela pueda ser compartido, discutido, debatido, recreado, re combinado, con lo que se construye en otra escuela.

Donde la acción comunicativa sea interacción de sujetos que tienen, todos, las mismas posibilidades fácticas para acceder a la base de datos. Hoy el poder, y esto no podemos ningunearlo, ya no está sólo en poseer información sino, como podemos ver en el campo de Internet, en controlar los accesos a la información. Hay que ir hacia bases de datos permanentemente abiertas, portales sin exclusión. Hacia un saber sin copy right.

Donde el alumnado no es más un espectador al que se le alfabetiza, sino un usuario que es, entre otras cosas, sabedor de sus derechos y consciente de los procesos en los que está inmerso. Ese alumnado copartícipe al que tanto aludimos.

Donde el profesorado no sea un medio de repetir lo mismo y de controlar la respuesta del alumnado, sino alguien dispuesto a dinamizar, dirigir, velar por los procesos de aprendizaje entendidos como procesos en los que el alumnado no se somete a la dinámica del instrumento (esto es lo que van a hacer con la Informática: de medio la convertirán en simple herramienta y al alumnado le reducirán a un ser adiestrado en el manejo de la máquina, pero no en sus posibilidades, no en todo lo que ella, entendida como medio, supone).

Donde no sean necesarias las chuletas porque el saber dejará de ser lo que se recita o repite para ser lo que se comprende y construye.

Y más.

Y sobre todo: esto hoy no sólo es posible, sino que, además, es probable.

5.- LA IMPUGNACIÓN DEL CÓDIGO ESCUELA.

Impugnar los códigos disciplinares como orden natural del saber es un requisito básico, pero que tiene que llevarnos a impugnar la escuela entendida como sistema de clasificación, como generadora de identidades (etiquetado social) prediseñadas según el modelo éxito-fracaso. El código escuela como código de la circulación del que hablaba en el escrito anterior es algo que hay que impugnar.

Ir hacia un modelo que rompa con los actuales códigos disciplinares manteniendo el sentido de ese otro código superior, el código escuela, es quedarnos estancados en lo mismo. Una escuela otra necesita, de entrada, otro tipo de evaluación. A veces lo decimos en broma, pero a este paso, y aplicando avances tecnológicos, podemos caminar hacia la escuela supermercado: ellos pasan por caja, nosotros aplicamos el lector a su código de barras y la máquina expide la etiqueta correspondiente, el precio, lo que vale ese producto que, mientras tanto, mira hacia otro lado.