

EDUCACIÓN SIN PROPIEDAD

Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer lo que
queremos, y el Poder es su ley

EDUCACIÓN SIN PROPIEDAD

Con escuela y sin escuela, nunca nos dejan hacer
lo que queremos, y el Poder es su ley

Javier Encina, Ainhoa Ezeiza y Emiliano Urteaga (coord.)

Editan:

Volapük Ediciones. A.C. Libros Volapük

www.volapukediciones.es

Seminario de Ilusionistas Sociales

de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

www.ehu.eus/ism

UNILCO-espacio nómada

Universidad Libre para la Construcción Colectiva

www.ilusionismosocial.org

Colectivo de Ilusionistas Sociales

autogestion.ilusionismosocial.org

Diseño y maquetación: Kreiva Diseño&Edición (*kreiva.es*)

Correcciones: Ainhoa Ezeiza y Javier Encina

Ilustraciones: Nahia Delgado de Frutos

Primera edición: julio de 2018.

Impresión: Ulzama Digital (Huarte, Navarra)

Depósito Legal: GU-120-2018

ISBN: 978-84-947515-1-6

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución 2.0. A excepción de los siguientes artículos, publicados en El País y reproducidos en esta publicación bajo su autorización:

La lengua, señores... © 2008. Agustín García Calvo (Ediciones EL PAÍS, SL) Todos los derechos reservados. *Elogio del Analfabeto* © 1986 Hans Magnus Enzensberger Ediciones (Ediciones EL PAÍS, SL). Todos los derechos reservados.

Los poemas de Cesar Vallejo están bajo Dominio público.

Educaciones centrífugas

Javier ENCINA y Ainhoa EZEIZA

A mí los seres humanos no me interesan nada. Estoy contra el Hombre. Y convertir a los niños en hombrecitos, para que lleguen a ser hombres como los que lo son, en su mayoría, pues no me hace ninguna gracia. Me interesa lo que nos queda de pueblo, por debajo de las personas.

Agustín García Calvo.

Las educaciones centrífugas son una forma de construir colectivamente la educación en un contexto en el que existe la educación obligatoria, y donde la alternativa mayoritaria a la escuela pública es la escuela privada (ya sea tradicional, moderna o libre), y la única alternativa a la escuela (una alternativa testimonial) es la educación en casa. Por tanto, cuando hablamos de educación se nos viene a la cabeza la escuela, y cuando decimos *que eso no*, se nos viene encima el salón de casa y además casi como actividad clandestina.

La omnipresencia de la escuela en los últimos 70 años en el Estado Español, ha generado un monstruo gigante en forma de baldío comunitario. La revolución escolar guarda notables paralelismos con la revolución verde:

- En la identificación del problema: el rápido crecimiento de la población en los países en desarrollo.

- En las propuestas de solución: romper con los saberes populares e introducir las lógicas empresariales y los productos derivados de la industria (química, cultural, tecnológica) en grandes monocultivos.
- En la implementación: crear grandes zonas de implantación rodeadas de baldíos.
- En los problemas: daños ambientales, culturales y comunitarios y la gran cantidad de energía que hay que gastar para mantener estos modelos.

En otras épocas lo que nos explicaba las relaciones sociales dominantes, en última instancia, eran la religión y el derecho (que todavía permanecen con fuerza) o la economía (que sigue brillando). Pero nos encontramos en una transición a un mundo neoservil (lo que no quiere decir que vayamos a llegar nunca) en donde juramos vasallaje a instituciones, empresas y personajes poderosos (a nivel micro o macro); nuestra única libertad se limita a la elección (qué es lo menos malo): somos libres en cuanto que elegimos para dejar de ser libres... En esta sociedad neoservil lo que explica las relaciones sociales dominantes es el Poder.

En la educación están presentes todos estos ámbitos, lo vemos en las luchas y en las determinaciones institucionales y empresariales. Luchas por la laicidad; derechos, reglas y regulaciones escolares; luchas por las becas y/o enseñanza gratuita; luchas de Poder en las direcciones de los centros educativos, en el parlamento por las leyes educativas, entre empresas y bancos por colarse en la universidad...

Para nosotr@s es necesario desmontar el Futuro que nos están proyectando, no vivir de acuerdo a un futuro inexistente, vivir la vida presente, autogestionar nuestra vida cotidiana. «Existencia, Futuro, estas son características que quería poner por delante. ¿No preguntáis si vive como la gente? No: ¿Cómo va a ser eso propio del Hombre? Es como si se preguntara eso mismo de Dios. ¿Cómo va un Ente como el Hombre o Dios, a entretenerse en eso de andar viviendo, pensando, recordando, dándose un tropezón, arrepintiéndose de lo

que ha hecho para volverlo a hacer de una manera distinta? Eso de vivir no es propio del Hombre. Insisto: Él es Futuro. Tiene todo el Futuro y el Futuro, apenas hace falta recordarlo, es la muerte. Por eso, en ese sentido, el Hombre que os estoy presentando es la muerte de lo otro que no es el Hombre, de lo que no se sabe, de la gente esa» Agustín GARCÍA CALVO (1999:66-67).

Las educaciones han sido conducidas y en ello, por la promesa de Futuro, nos hemos dejado conducir y nos hemos impregnado de esas lógicas dominantes. Las educaciones han sido conducidas por las formas de producción de las empresas; y donde se ha hecho más evidente es en la escuela...

Empresa y Escuela

A lo largo de los últimos 150 años la Empresa y la Escuela se han ido retroalimentando de tal manera que a veces son difícilmente separables, a continuación vamos a ver las interrelaciones entre Escuela y los modelos taylorista, fordista, toyotista y neoservilista (que no solo se sustituyen unos a otros, o se solapan, sino que también se hibridan).

Sobre el taylorismo, recogemos la aportación de Jorge Eduardo NORO (sin año:3-5):

- «SELECCIONAR el tipo de alumnos que pueden estar dentro de una escuela para poder lograr con ellos el aprendizaje que se planifica. Para consolidar el criterio trabajar con los datos de diversas regiones, condiciones y geografías para asegurar que los alumnos son normales y pueden lograr de manera homogénea el proceso de adquisición de los conocimientos (...).
- DEFINIR racionalmente todos los contenidos (diseño curricular o currículum) y la metodología que deben implementarse y utilizarse en las clases y a lo largo de años y ciclos escolares (...).
- DETERMINAR cuánto tiempo debe emplear el maestro en enseñar utilizando el método indicado y cuánto tiempo deben emplear TODOS los alumnos en aprender, según las indicaciones

del educador, arbitrando los mecanismos de trabajo en clase, de ejercitación y de evaluación (...).

- **ELIMINAR** todas las actividades, acciones, materiales, conversaciones que no estén directamente relacionadas con el trabajo de enseñar y de aprender. Combatir el ocio y cualquier momento muerto, sin actividad, inactivo. El maestro es quien supervisa que todos los alumnos estén debidamente ocupados haciendo lo que obligatoriamente deben hacer (...).
- **REUNIR** en consignas claras y precisas todas las indicaciones (didáctica y metodología) tanto para los **MAESTROS** como para los **ALUMNOS** que deben ser obligatoriamente respetadas. Los educadores deben adquirirlas en su formación profesional, y los alumnos a través de mensajes redundantes en cada una de las lecciones. No hay muchas formas de hacer las cosas, sino **UNA SOLA**, la más eficiente y segura (...).
- **SELECCIONAR, PREPARAR, ENTRENAR** a los educadores a través de una formación fuerte que establezca la **NORMALIDAD** y la forma de **NORMALIZACIÓN** de todos los educandos que han ingresado a la escuela (normales). Los maestros se preparan en las **ESCUELAS NORMALES** para conocer y adquirir lo que el sistema les pide a todos por igual. Desde el frente del aula, todo maestro enseña al mismo tiempo lo mismo a todos, porque todos los alumnos tienen iguales condiciones para adquirir los conocimientos (aprendizaje). Cada uno en su lugar, en el tiempo indicado (...).
- **DIVIDIR RESPONSABILIDADES Y TAREAS:** los alumnos deben dedicarse a aprender y por lo tanto: asisten a clase, atienden, anotan los conocimientos, hacen sus ejercicios, cumplen con sus tareas, estudian sus lecciones, realizan sus deberes y rinden sus exámenes; los docentes son los últimos responsables de todos y de cada uno de los alumnos y están para enseñar, vigilar, exigir, promover, acreditar lo que realmente saben; los directivos y auxiliares son los que supervisan las tareas y las funciones para que todo se haga según lo establecido (...).

- AUMENTAR el número de alumnos debidamente educados que egresan de la escuela, debidamente preparados para afrontar la vida personal, familiar, laboral y ciudadana. El estado se asegura la máxima eficiencia porque ha encontrado la receta no solo para el funcionamiento de la sociedad (disciplina y autonomía social), sino la productividad (trabajo, emprendimiento y economía) y la moralización de la población (no solo acatamiento de la ley) y la calidad de vida».

Para nosotr@s las propuestas del fordismo que se encarnan en la escuela y complementan las de Taylor son las que se basan en sus tres principios:

- Principio de intensificación: la intensificación ordenada del proceso de desarrollo del niñ@.
- Principio de la economicidad: «estudiante racional» que intentará alcanzar el máximo resultado posible con el mínimo posible de medios.
- Principio de la productividad: que en la actualidad se formula con dos preocupaciones: la estimación de la magnitud de los efectos escolares y la determinación de los factores escolares, de aula y de contexto.

También pensamos que la influencia del toyotismo es grande en la escuela y la podemos resumir en

- Trabajo en equipo, en donde unos equipos compiten con otros, provocando un debilitamiento de la colectividad y de la individualidad. El equipo debe hacerse responsable de los éxitos y los fracasos.
- Libre iniciativa para proponer mejoras dentro de la propuesta docente.
- Flexibilización del trabajo escolar.
- Todas las actividades se consideran educativas (incluyendo el recreo y las realizadas en los alrededores de la escuela).

- Gestión participativa, con la inclusión de las opiniones estudiantiles, incluso con una aportación a la evaluación.
- Sistemas de control intraequipo autoimpuestos y/o a través de formas de coevaluación, en donde el equipo controla a los individuos por medio de mecanismos de gestión de las tareas, liderazgos y control emocional.
- Control de calidad educativa.

No puedes transformar nada que no esté dentro, de ahí el énfasis de la inclusión.

Basando la enseñanza en el buen desarrollo del proyecto, en el éxito del proyecto, se decide *a priori* qué hay que aprender y cómo, qué competencias específicas tienen que desplegarse para desarrollar ese producto y qué es una *actividad adecuada* de l@s estudiantes. Se presenta a l@s estudiantes una sensación de libertad, de poder de decisión, pero en realidad se traspasa la labor «policíaca» a los miembros del equipo, que son los responsables de controlar que tod@s ejecutan la tarea de la manera esperada y utilizando, además, todo su potencial al servicio del proyecto. El control final sigue estando en el profesorado, pero se disminuye la conflictividad hacia el/la docente y se traslada a l@s compañer@s.

Al centrar la atención en el proyecto (contenido), se prioriza la cooperación instrumental. Se subraya la importancia del trabajo cooperativo en la innovación educativa, pero la cooperación promueve las relaciones impersonales, al ser relaciones basadas en la consecución de objetos u objetivos diseñados previamente. De esta manera, la innovación refuerza el modelo social dominante, la cultura institucional o empresarial, y no deja apenas margen para crear vivencias o aprendizajes de otros tipos.

L@s estudiantes quedan en situación de indefensión y se fomenta la competencia para que se cumpla el objetivo de que el proyecto salga lo mejor posible, para lo que se establecen sistemas de aseguramiento de la calidad (hitos, criterios de evaluación, contrastes...). Es decir, se promueve la visión empresarial en las organizaciones educativas

y, en consecuencia, son iniciativas que refuerzan las estructuras de poder.

¿Qué hay tras esta perspectiva metodológica? Principalmente, los modelos postmodernos de organización, que hablan de «nuevas formas de relación», «autogestión de los equipos», «las personas son el objetivo», «gestión de las emociones»... L@s trabajadores/as deben implicarse con la empresa, sentirse parte de ella y poner su creatividad a disposición de los fines empresariales. Los equipos compiten y son los responsables en caso de que algo salga mal. En el toyotismo, la persona debe diluirse en el nosotr@s, desaparecer, despersonalizarse pero poniendo en juego todo su yo, sus pensamientos, sentimientos y haceres. En el toyotismo existe un sentido central de la escuela como eje de la *nueva sociedad del bienestar a la carta*.

Rastreado elementos de la sociedad neoservil en la escuela actual (aunque es difícil al ser un modo de producción emergente), podemos decir que el neoservilismo se basa en una falsa libertad: soy libre para elegir en cada momento para quién trabajo, soy libre para llevar a cabo mi trabajo aliándome con quien quiera (me alío con otras personas que creen producir libremente), soy libre de mis tiempos, de mi organización y de mis relaciones. O creo serlo (en realidad solo soy libre en el tránsito de acabar un trabajo y empezar el siguiente). No hay una autoridad que me controle, o así lo creo. Todo esto lleva a un exacerbado individualismo, basado en el talento, y a una visión instrumental del trabajo en grupo, que es efímero (para tareas concretas)... ¿Qué escuelas están preparando esta sociedad?

Habría que aclarar que aunque las formas de producción taylorista, fordista y toyotista luchan entre sí para conseguir la hegemonía; y que cada forma representa un segmento de la clase burguesa y, por lo tanto, una cosmovisión diferente del Capitalismo, las tres formas refuerzan el sistema capitalista (gracias a inyectarle diversidad). Por el contrario el neoservilismo es un nuevo modo de producción emergente, diferente del capitalismo y que empieza a luchar por la hegemonía. Por eso las escuelas que defienden sus principios aparecen en los márgenes del sistema, el Capitalismo las empuja hacia los márgenes, pueden aparecer de esta manera como alternativas; aunque si miramos

su público, nos damos cuenta de que se dirigen a sectores que pueden pagar —y bien...— los servicios ofrecidos bajo el paraguas de las competencias del talento humano (reforzadas por las denominaciones «auto»: autoevaluación, autoexigencia...).

Las educaciones que se desprenden de las cuatro propuestas tienen en común que las relaciones están mediadas por la tarea y tienen como objetivo la misma. Desde el ilusionismo social y el desempoderamiento educativo lo que proponemos es la centralidad de las relaciones horizontales, las tareas son es(x)cusas para juntarnos...

Nuestra propuesta de educaciones centrífugas quiere trabajar en la escuela (independientemente de su titularidad), y cuando decimos *en la escuela* no queremos decir *en el sistema escolar*, sino en las aulas y escuelas donde haya gente que quiera desempoderarse, hacer dejación de su poder hacia abajo, impidiendo que otras personas, grupos, instituciones, empresas...; se apropien de dicho poder. Potenciando escuelas centrífugas que saquen sus saberes a la comunidad, provocando intercambios horizontales con los otros espacios de la comunidad, construyendo colectivamente comunidad, poniendo en valor los saberes comunitarios.

Pero de igual manera, no hay que esperar a la escuela; allá donde la escuela viva de espaldas a la comunidad, los espacios comunitarios deben ser igualmente centrífugos y sacar sus saberes a la comunidad provocando intercambios horizontales con los otros espacios de la comunidad, construyendo colectivamente comunidad, poniendo en valor los saberes comunitarios. Es posible que las educaciones centrífugas señalen hacia una eliminación de la escuela obligatoria; pero eso no significa que no pueda hacerse de forma imperfecta, incompleta, inacabada, dependiendo del lugar del que podamos empezar el trabajo, en los espacios y tiempos en que nos encontremos.

Con esta propuesta intentamos unir/redimensionar la educación con la complejidad. De esta manera entendemos que la autocomprensión y el autoconocimiento es interdependiente de la construcción colectiva de la comprensión y el conocimiento de lo social, retroalimentándose cada una y multiplicándose con el acrecentamiento de los pensares/sentires/haceres en cada ámbito (individual, grupal y colectivo).

Escuela centrífuga y escuela centrípeta

La creencia de que el especialista y su lógica puede prevalecer algún día sobre la lógica de los intereses económicos y sobre la lógica de los intereses políticos, la creencia de que el conocimiento, el saber, la cultura pueden aparecer en estado puro y pueden autonomizarse del campo económico y del campo político y pueden contradecirlos en su esencia (creencia cultivada y racionalizada, entre otros, por un sector de intérpretes weberianos), no solo supone una apuesta perdida de antemano, sino que, actualmente, constituye precisamente el planteamiento necesario para despejar de obstáculos el desenvolvimiento de la lógica propia de estos últimos campos.

En definitiva, reduciendo el problema del sistema de desigualdad entre ciertas posiciones sociales básicas, las clases, a un problema de diferenciación gradacional entre una suma de individuos; planteándose exclusivamente la cuestión de la justa selección y distribución de estos en un abanico de puestos y funciones determinado por las necesidades del proceso de división técnica del trabajo; llevando a cabo esa tarea de selección y distribución en nombre de las aptitudes «naturales», el sistema de enseñanza tecnocrático no hace sino, al precio de «mejorar», no teórica sino realmente, las condiciones técnicas y éticas del reparto de papeles, legitimar y consagrar la existencia y la reproducción de ese sistema de desigualdad entre esas posiciones básicas que son los grupos o clases.

Carlos LERENA (1989:136-137).

La Escuela simplifica (porque es su forma de atrapar, usando las fuerzas centrípetas). Solo ve dos tipos de pobreza: la pobreza de entendimiento y la pobreza de subsistencia, y oculta todas las demás: protección, afecto, participación, ocio, creación, identificación, libertad... Siguiendo la analogía de estas fuerzas, la escuela centrípeta gira hacia dentro, atrapa lo que encuentra fuera de la escuela y lo mete dentro de su ámbito de fuerza. Incluso en su versión más alternativa, como por ejemplo las comunidades de aprendizaje, toman lo que rodea a la escuela y lo introducen como elemento escolar (historias del pueblo, habilidades o ideas de l@s vecin@s o familias...) para seguir manteniendo el círculo, llevando las relaciones siempre hacia adentro. La escuela centrípeta lo que hace es uniformizar, crear como un desierto cultural a su alrededor, poniendo a la Escuela como centro de la cultura. Y esto lo encontramos en escuelas de titularidad pública, en escuelas de titularidad privada, en escuelas de titularidad privada individual, en escuelas de titularidad privada grupal, en escuelas concertadas, en escuelas no concertadas, en escuelas libres...

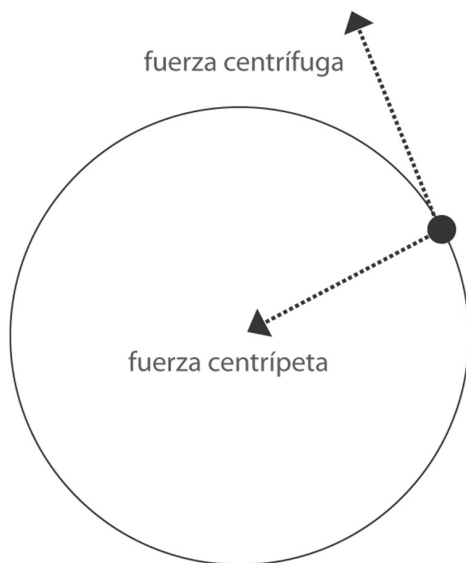


Fig. 1 Relación entre fuerza centrífuga y fuerza centrípeta

Para preservar la diversidad cultural y social, la diversidad de pensamientos, sentires y haceres, habría que ir hacia una escuela que use las fuerzas centrífugas, una escuela común, para trabajar huyendo del centro y permitiendo que las cosas se escapen hacia afuera, de forma que lo que surge en la escuela se comparte en la comunidad, abriendo para abrir, y al estar abierto, permitir también el influjo de la comunidad hacia dentro de la escuela. La escuela centrífuga es la que habría que potenciar, ya que hace que los conocimientos de la escuela circulen en la comunidad sin que la escuela tenga centralidad, convirtiendo a la escuela en un espacio más de la comunidad. Y esto ya se está haciendo en escuelas de titularidad pública, en escuelas de titularidad privada, en escuelas de titularidad privada individual, en escuelas de titularidad privada grupal, en escuelas concertadas, en escuelas no concertadas, en escuelas libres...

En realidad, no estamos hablando ni de una escuela pública ni de una escuela privada, no estamos hablando de quién es el dueño de la escuela, sino de quién la usa y cómo. Y por eso apostamos por una escuela común, común de comunitario, convivencial; donde la comunidad use los espacios existentes relacionándose de igual a igual, creando y construyendo colectivamente, provocando identificaciones que posibiliten el seguir generando culturas populares que puedan mezclarse con otro tipo de conocimientos, tanto locales como supralocales.

Con estas dinámicas centrífugas, usadas desde el común, podemos poner en valor la oralidad, sus complejidades que dejan de tratar el habla como «comunicación» y pasan de comprender el mensaje a comprender al hablante, a la gente. Es decir, poner en primer plano las formas de relación y que las estructuras lingüísticas y sus contenidos queden en un segundo plano como herramienta para que la gente pueda darle uso. Las alógicas de la oralidad, de las culturas populares, caminan en la espiral de encontrar en el pasado formas de vida que nos ayuden a comprendernos en nuestro presente, posibilitándonos la reproducción ampliada de la vida cotidiana desde la que podamos construir nuevas cosmovisiones que nos ayuden a transformar el futuro próximo viviendo en armonía con el entorno social y natural en el presente; sin renunciar a la vida (pasada, presente y futura). Posibilitan así, la autogestión de la vida cotidiana.

La escuela como herramienta convivencial

El equilibrio de la vida se expande en varias dimensiones, y, frágil y complejo, no transgrede ciertos cercos. Hay umbrales que no deben rebasarse. Debemos reconocer que la esclavitud humana no fue abolida por la máquina, sino que solamente obtuvo un rostro nuevo, pues al trasponer un umbral, la herramienta se convierte de servidor en déspota. Pasado un umbral la sociedad se convierte en una escuela, un hospital o una prisión. Es entonces cuando comienza el gran encierro. Importa ubicar precisamente en dónde se encuentra este umbral crítico para cada componente del equilibrio global. Entonces será posible articular de forma nueva la milenaria tríada del hombre, de la herramienta y de la sociedad. Llamo sociedad convivencial a aquella en que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas. Convivencial es la sociedad en la que el hombre controla la herramienta.

Ivan ILLICH (2015:80).

Con la generalización de la producción en cadena, nos viene la escuela obligatoria, tal vez por la unión de dos discursos que parecen contrarios: por una parte, hay que adiestrar a l@s niñ@s en horarios, disciplinas y rapidez para que respondan adecuadamente en su futuro puesto de trabajo, y por otra parte, hay que salvar a l@s niñ@s de la explotación infantil. Estos dos brazos de pinza son los que han sido capaces de aunar fuerzas colosales para que no se pueda pensar en un mundo sin escuela obligatoria.

Con la complicación (no confundir con «complejidad») del proceso productivo (sofisticación y mayor tecnificación), la obligación de la escolarización va aumentando en años y el acceso a la universidad se va masificando para que el trabajo siga cumpliendo su función.

Por el otro lado, el discurso de una sociedad mejor preparada, más culta, con mayor sentido analítico y crítico. Vuelven los dos brazos de pinza a impedir proponer otros satisfactores.

El umbral crítico al que se refiere Ivan ILLICH es el que nosotr@s entendemos como saber cuáles son las necesidades y debatir cuál es el satisfactor que, en cada momento, en armonía con nuestro entorno social y natural, satisface mejor esas necesidades. Es una manera de que la herramienta no pase por encima de la gente.

Para que esto ocurra, las herramientas:

- Deben ser sencillas (no confundir con «simples»), para que la gente pueda apropiarse de ellas, modificarlas, decidir no usarlas...
- No deben depender de un monopolio o de prácticas monopolistas, como pasa con la escuela dominante, que anula el valor de otras herramientas para satisfacer la necesidad de entendimiento, o los hospitales, desde donde se niegan los saberes populares sobre salud.

Cuando entendemos la escuela como el satisfactor más importante y obligatorio de la necesidad de entendimiento, tendríamos que tener en cuenta sus límites en la satisfacción de esa necesidad:

- Mercantilización y estatalización del conocimiento: subestima los saberes populares y propone un conocimiento elaborado en gran medida por las grandes editoriales de libros de texto, materiales digitales interactivos y similares que controlan el mercado de los materiales escolares.
- Conocimientos estandarizados y deslocalizados: exponen unos conocimientos que pretenden ser científicos pero, al ser didactizados, se descontextualizan y se simplifican, de forma que solo pueden repetirse repetitivamente, de forma acrítica. En algunos casos los conocimientos pueden ser compartidos o traídos del entorno local, pero raramente son contruidos colectivamente.

- Simplificación de los medios de acceso a la información: se reduce el uso de los sentidos a la vista y al oído, con una fuerte insistencia hacia la escritura. Así, predomina el pensar (aunque acrí-tico), queda en segundo plano el hacer (siempre bajo la autoridad docente) y el sentir es algo que hay que aprender a controlar («gestión de las emociones»).
- Además de la pobreza de entendimiento (al verse tan limitado, reducido y determinado), se genera pobreza de relación, ya que las relaciones sociales están asociadas a roles, por lo que son instrumentales, tanto en la relación docente-estudiantes como entre estudiantes (cooperan con un fin establecido por la maestra o maestro).
- Pobreza afectiva, ya que también en la escuela se está sin estar y queriendo estar en otros lugares. Estar en la escuela requiere de una separación de la mente sobre el cuerpo, un alejamiento físico entre las personas que se reúnen en el aula.
- La conectividad en la escuela es algo que hay que tener (no necesariamente algo que haya que utilizar) para demostrar la modernización de la escuela, y al mismo tiempo, se utiliza como fuerza de control ante la necesidad vivida por l@s estudiantes de estar conectad@s (principalmente en enseñanza secundaria), lo que se acercaría mucho a la conceptualización de fetichismo, es decir, «de atribución de propiedades mágicas a los objetos como el que ofrece la publicidad y su efecto sobre los consumidores, así como de reificación, esto es, de encarnación de cualidades sociales en objetos» (Mariano FERNÁNDEZ ENGUIA, 1985:166).

Si entendemos la escuela como herramienta o como satisfactor en pie de igualdad con otros satisfactores, *a priori* no sé si la necesito o no, dependerá del para qué, qué, con quién, dónde estoy, cómo me siento, etc., por lo tanto, para que la escuela sea convivencial debería eliminarse su obligatoriedad; mientras sea obligatoria se plantea desde una perspectiva ideológica y no de formas de satisfacer necesidades. Por el contrario, si elimináramos la obligatoriedad y la enfocáramos

como un satisfactor más, podríamos debatir en el hacer y en el sentir en qué momento es necesaria, cómo podemos mejorarla... porque transformar la escuela no es algo que pueda hacerse de por sí (o *a priori*) sino que dependerá en cada momento y en armonía con el entorno social y natural.

Mientras sea obligatoria, el trabajo en la escuela será el de flexibilización de estructuras para permitir aperturas centrífugas. Esta forma facilita el poder trabajar sin determinar *a priori* los contenidos y las relaciones, rompiendo la consideración de tomar a las personas como objetos y dando relevancia a los sujetos en diálogo y, por lo tanto, a los sujetos colectivos. Se pasa de la simpleza del 0/1 («todo es una necesidad», sí o no) a la complejidad de satisfacer de diversas maneras una misma necesidad, o que un satisfactor pueda valer también para satisfacer varias necesidades. Se pasa de las técnicas y herramientas prediseñadas y que valen para cualquier contexto a las técnicas y herramientas elaboradas con un grupo humano en concreto y para los problemas a resolver. Se abre la posibilidad de incorporar los saberes populares, los saberes del entorno... en todos estos debates. La comunicación se complejiza al percibir, en lugar de preponderantemente con dos sentidos (la vista y el oído, base de la Sociedad del Espectáculo), a aguzar los 13 sentidos (Javier ENCINA y M^a Ángeles ÁVILA, 2015:53-54), y se pasa de la falta de ética a la ética de la comprensión (Edgar MORIN, 2011:120-124). Es por todo esto que para poder ir construyendo colectivamente una escuela centrífuga, hay que entender la escuela como una herramienta convivencial.

BIBLIOGRAFÍA

Javier ENCINA y M. Ángeles ÁVILA (2015) *El Desempoderamiento*. Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Sevilla/Donostia.

Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA (1985) *Trabajo, escuela e ideología*. Marx y la crítica de la educación. Akal/Universitaria. Madrid.

Agustín GARCÍA CALVO (1999) *El Hombre contra la gente*. Cuchará' y paso atrás' n.º 7. Sevilla

Ivan ILLICH (2015) *La Convivencialidad (textos seleccionados)*. En Javier ENCINA y Ainhoa EZEIZA (coord.) *Convivencialidad, Tecnología y Desempoderamiento* (pp. 75-118). Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Sevilla/Donostia.

Carlos LERENA (1989) *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Círculo Universidad, Madrid.

Edgar MORIN (2011) *La Vía para el Futuro de la Humanidad*. Ed. Paidós. Barcelona.

Jorge Eduardo NORO (sin año) *De la casa a la escuela y de la escuela al trabajo. El Nuevo Orden Natural: Escuela, taylorismo, vigilancia y eficiencia*. Material de trabajo y debate. Taylorismo y modelo disciplinario escolar. En la web: <http://bit.ly/2pPSKrs>