

**Julio Díaz Galán**  
**Universidad Europea de Madrid (UEM)**  
**Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación**

**R. Rebeca Cordero Verdugo**  
**Universidad Europea de Madrid (UEM)**  
**Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación**

**Jorge Ramiro Pérez Suárez**  
**Universidad Europea de Madrid (UEM)**  
**Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación**

**Antonio Silva Esquinas**  
**Universidad Europea de Madrid (UEM)**  
**Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación**

**Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)**

**Aida Fonseca Díaz**  
**Universidad Europea de Madrid (UEM)**  
**Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación**

## **Construyendo la escuela del futuro: guía (ciber)humanista para orientarse en la jungla digital**

### **Resumen**

La enfermedad producida por el SARS-CoV-2 ha modificado el discurrir social en los dos últimos años. Este coronavirus no ha producido el cambio de era al que asistimos, ya esbozada desde hace dos décadas, pero sí ha sido el principal coadyuvante que ha acelerado el proceso. Uno de los aspectos más sobresalientes de esta mutación se relaciona con la digitalización de la sociedad. El confinamiento, dispar según legislaciones, pero omnipresente de forma global, sirvió para introducir todo tipo de reformas digitales. El mundo de la escuela es sin duda uno de los más transformados. Las redes sociales, la gamificación de la escuela y el acceso rápido y fácil a la información promueven la apertura hacia la Sociedad del Conocimiento, dejando atrás los caducos modelos disciplinarios. Pero, como efecto indeseado, se proyecta la sombra inquietante de las sociedades de control, de nuevos procesos de adicción, dominación y ciberabusos.

## 1. Introducción:

Así como el hortelano examina los destrozos ocasionados en los cultivos tras la tormenta, los investigadores sociales hemos sentido la necesidad de analizar, después del temporal de la enfermedad del COVID-19, el estado de nuestras sociedades. Y, en una primera ojeada, se confirman daños y cambios, seguramente irreversibles. Finalizado el confinamiento y mitigado el oleaje, comprobamos que nuestras coordenadas espaciotemporales han entrado en una dimensión distinta, como si el futuro hubiera tomado un atajo para llegar antes de tiempo. No hay parcela de lo real que no haya sido afectada por el tsunami vírico, pero una de las áreas más transfiguradas es la educativa, donde claramente se percibe un antes y un después. Los meses de confinamiento sirvieron para implementar y poner a prueba una serie de dinámicas digitales, de carácter no presencial, que ya llevaban varios años llamando impacientemente a la puerta de la escuela. Es cierto que esa situación anómala, en la que los alumnos recibieron clases online en su casa durante tres meses, no podía ser viable más allá de un periodo prudencial. El impacto psíquico, sufrido sobre todo por los más pequeños, ha activado una bomba de relojería que habrá que neutralizar en los próximos años (Cordero, Silva y Pérez, 2022). Una educación completamente *online*, en edades tempranas, no es imaginable ni para un Herodes redivivo. Pero también es verdad que el tiempo y el espacio de la escuela se estructurarán a partir de ahora de otra forma distinta.

Articular todos los cambios digitales en tiempo récord supone un esfuerzo enorme por parte de los profesionales de la educación. Los problemas que surgen son de diversa índole. A la escasa preparación de algunos docentes en materia tecnológica, se le suma a veces la falta real de recursos. Durante el confinamiento, muchos colegios e institutos no tuvieron los medios necesarios para continuar las clases con “normalidad”, dejando a muchos niños y adolescentes en un limbo indeterminado (Fernández Río et al., 2022). Y, además, el armazón anquilosado y jerárquico de la escuela analógica resulta incompatible con la nueva disposición reticular. Pero el sistema educativo no solo tendrá que hacer frente a este tipo de desafíos. La rápida introducción de las nuevas tecnologías y la normalización de las redes sociales para los más pequeños suponen problemas añadidos, de más envergadura incluso que los meramente estructurales. De la noche a la mañana y sin previo aviso, la nueva generación ha tenido que soportar un chaparrón digital sin protección ni preparación alguna. Se asume con normalidad pasmosa, por ejemplo, que con doce años o antes se pueda poseer un móvil de última generación. La adicción a las redes y a los dispositivos es un claro ejemplo de los perjuicios a los que una exposición prematura conlleva.

Para poder valorar este tipo de daños, el Grupo de Conocimiento-Investigación en Problemáticas Sociales (GCIPS), de la Universidad Europea, ha realizado diversos Proyectos de Investigación, entre los que se encuentra CONFIDOMINA2.NET(CIPI/20/171)<sup>1</sup>. En este, en particular, se ha tratado de

---

<sup>1</sup> Financiado por el Banco Santander y gestionado y registrado por la Universidad Europea.

realizar un análisis hermenéutico con dos grupos de discusión, formados por 6 personas cada uno, pertenecientes a diversos ámbitos, pero relacionados con la población objeto de estudio: usuarios de redes de entre 13 y 18 años. Así, entre estas 12 personas, seis mujeres y seis hombres, distribuidas en una relación de 4/2 en cada grupo, se encuentran profesionales de la psicología, del derecho y de la docencia, desde la secundaria hasta la universidad, pasando por la orientación pedagógica. Además, para ampliar el análisis, se han contemplado los roles de padre y madre.

Con el objetivo de identificar y definir nuevas formas de dominación y relación social en el ámbito digital, se organizaron los dos grupos de discusión aludidos los días 19, 20 y 21 de abril de 2021. Las variables y categorías del análisis desplegaban un abanico extenso: impacto de las redes sociales en los jóvenes, elementos positivos y riesgos de las redes sociales, perfiles más vulnerables, potencial adictivo de las redes, procesos de desigualdad en las redes sociales, diferencias generacionales, prevención frente a abusos y agresiones en las redes, implicaciones familiares e institucionales, etc. Como no podía ser de otra forma, dada la franja de edad de la población estudiada, la discusión en los grupos gravitaba sobre el papel de la institución educativa en este conjunto de problemas. Aunque niños y jóvenes ya se desenvolvían bien con los dispositivos inteligentes antes del confinamiento, la escuela ha jugado el papel, para bien y para mal, de Caballo de Troya de la digitalización de nuestras sociedades. Y una normalización demasiado rápida puede conllevar la omisión de muchos de los problemas que se han tratado de identificar en los Grupos de Discusión citados.

## 2. Generaciones perdidas

Haciéndose eco de un célebre cuento del XIX, Michel Serres publicaba en 2012 un pequeño libro titulado *Petite poucette*. Tras haber trabajado como profesor durante más de cuarenta años, este filósofo trató de indagar la repercusión de las nuevas tecnologías digitales en las nuevas generaciones y en las instituciones, especialmente la educativa. Las conclusiones a las que llegaba eran muy optimistas, desestimando quizás los peligros. En Francia, pronto se convierte esta *Pulgarcita* en todo un éxito de ventas. El personaje del libro de Serres (2013), como la *Tommelise* de Andersen, es también una niña, pero no recibe ese mítico nombre por su tamaño. Deslizar el pulgar por la pantalla de un *smartphone* es lo que la caracteriza. Esta *Pulgarcita* no estaba dirigida al público infantil ni, mucho menos, a los adolescentes, sino a esa generación que, algo perpleja, se estaba quedando rezagada del nuevo orden virtual. En una entrevista, Serres explicaba (Gedisa, 2014) que el libro funciona muy bien para esa generación que, tras la brecha abierta por la revolución digital, se ha quedado desorientada, perdida en el lado analógico. Este libro, dice Serres, es para todos aquellos que, temerosos y confusos frente al nuevo orden digital, tratan de comprender un nuevo paradigma que les es ajeno<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> “Me dan las gracias” - cuenta Serres, ufano-, “me dicen los padres y las madres: ahora comprendo mejor a mis hijos. Me dicen los profesores: ahora comprendo mejor a mis alumnos” (Gedisa, 2014).

Levantar puentes para acercar las diferencias generacionales y resolver sus diferendos, para hacer comprensibles los problemas que surgen de esa distancia temporal, siempre fue necesario. Cualquier sociedad se juega su continuidad al articular las nuevas formas de percibir y construir el presente con las instituciones creadas en el pasado. Ese juego dialéctico, si se produce sin sobresaltos, produce una evolución social tranquila y discreta. Pero, cuando no es posible ese engranaje generacional, se originan nuevos paradigmas que dan lugar a revoluciones, pacíficas o violentas. A los problemas inherentes a todo cambio generacional se le suman hoy día, o se le multiplican, un cambio de siglo, un comienzo de milenio y, sobre todo, un factor *digital* que complica el encuentro entre personas de diferentes edades. Esta coyuntura particular nos hace sospechar que afrontamos un cambio de era<sup>3</sup>. Las preguntas están en el aire: ¿Podrán las instituciones educativas, tal y como las conocemos, incorporar la avalancha de cambios que se suceden hoy día a velocidad vertiginosa? ¿Son acaso esos cambios integrables en la academia analógica? ¿Merece la pena salvar algo caduco? Además de contestar a estas preguntas, debemos formular otra, que es la que más nos interesa aquí: ¿a qué nuevos peligros se enfrenta esa *generación pulgarcita* en la jungla cibernética?<sup>4</sup>

En los grupos de discusión que han participado en el proyecto “CONFIDOMINA2.NET”, los integrantes estaban de acuerdo en resaltar la gran diferencia generacional que el mundo en red ha abierto. Repetidas veces expresan su desaliento ante semejante hiato. Si bien es cierto que el salto generacional es moneda común en cualquier sociedad humana, se percibe que la brecha actual podría ser de naturaleza distinta a otras anteriores<sup>5</sup>. Para los nativos analógicos, la *generación perdida*, enfrentarse a la actualidad de un nuevo día se asemeja al despertar de un coma profundo. Uno de nuestros participantes, se pregunta: “¿A dónde vamos a llegar?, O sea, si en diez años hemos tenido que evolucionar de esta manera y nos hemos tenido que reinventar cada día, porque realmente esto es un reinventarse cada día” [profesor de Instituto, Grupo de discusión 2]. El paisaje informático cambia tan rápido que resulta difícil procesar los cambios y ponerse al día. Otro participante expresa lo siguiente: “Esto va corre que vuela y no me he puesto al día de *Tuenti* cuando ha desaparecido la red social” [profesor de instituto y de máster, GD 1]. Salir de ese coma implica enfrentarse diariamente a un nuevo léxico, a nuevas conductas específicas de la red y a plataformas que nacen con la muerte en los

---

3 Seguramente, los historiadores del futuro se verán tentados a ordenar la secuencia temporal con un *a. d.* (antes de la era digital) y un *d. a.* (después de la era analógica).

4 Si se ha elegido en este artículo el término propuesto por Michel Serres en *Pulgarcita*, y no otros nombres como cibernético o posthumano, no es solo por el juego de palabras del *scrolling*. A diferencia de esos otros términos, “pulgarcita” denota y recuerda la vulnerabilidad de esa nueva subjetividad en un paraje que puede resultar más inhóspito y feroz de lo esperado. *Caperucita*, por su puesto, podría ser también su nombre.

5 El concepto de generación, que comienza su recorrido en el siglo XIX con Comte y Dilthey, adquiere su mayoría de edad con los planteamientos de Manheim y Ortega (Marías, 1949). La juventud del concepto de *generación* en la historia de las ideas hace sospechar de un fenómeno relativamente moderno, dependiente de la aparición de la sociedad de consumo.

talones. Tal y como dice el primer profesor, *Facebook* y *Tuenti*, por ejemplo, ya se han quedado obsoletas: “me miran mal por tener cuenta. Efectivamente, vamos a rebufo, vamos a rebufo de ellos”.

Las nuevas generaciones siempre imprimen su propio vocabulario, que las define. El ser social viene determinado por el habla, y viceversa, y el *ser diferente* se expresa siempre en una *parole* distinta. Los procesos de identidad generacional implican siempre una voluntad de distinción y de separación respecto de la generación precedente mediante la palabra. La ciberización ha multiplicado exponencialmente esta característica de las sociedades modernas. Esta pulsión terminológica irrumpe también, por supuesto, en los departamentos de pedagogía, que continuamente se ven inundados por neologismos y anglicismos en los nuevos planes de estudio. Además, el *cyberslang* o argot de las redes envejece tan rápido como se propaga<sup>6</sup>. Nos encontramos, pues, frente a un doble fenómeno: por un lado, se ha creado una gran brecha digital-generacional y, por otro, la celeridad de los cambios, tanto técnicos como lingüísticos, es cada vez más apresurada.

Para entender esta brecha, hay que tener en cuenta, por supuesto, el contexto en el que nace y crece esta *generación pulgarcita*. El nuevo milenio había entrado con mucha fuerza destructora. No se produjo el temido Apagón<sup>7</sup>, pero la dinamo del neoliberalismo dejó de iluminar hasta al más creyente del sistema. Nada más estrenar la primera década de la nueva era, se recogían los frutos de la anterior especulación financiera en forma de Gran Crisis. El desastre producido por los pupilos de Milton Friedman era gigantesco. Incluso Nicolas Sarkozy, presidente de Francia en 2008, propuso entonces refundar el capitalismo sobre bases éticas, en un intento desesperado de cuadrar el círculo. Hasta los más conservadores se daban cuenta de que el mundo no podía seguir funcionando sobre los mismos engranajes... Una gran parte de la juventud intentó arreglar lo real apostando por sociedades más democráticas, sin injerencias del mercado, saliendo al aire libre de la calle, utilizando, por supuesto, las nuevas redes

---

6 El cálculo que la glotocronología estimaba para el cambio de términos en una lengua era del 14 % en 1000 años. Dicho cálculo estaba establecido en una conectividad humana baja comparada con la actual. Como escribe Serres en *Pulgarcita*:

desde Richelieu, la Academia Francesa publica más o menos cada 20 años, como referencia, el diccionario de la nuestra. En los siglos pasados, la diferencia entre dos ediciones era de alrededor de cuatro a cinco mil palabras, una cifra más o menos constante; entre la anterior y la próxima, será de una 35000. A este ritmo, se puede adivinar que con bastante rapidez nuestros sucesores podrían encontrarse mañana tan separados de nuestra lengua como lo estamos hoy del francés antiguo practicado por Chrétien de Troyes o Joinville. (Serres, 2013, pp. 22-23)

7 El Efecto 2000 o error Y2K consistía en un error informático de programación. En vez de utilizar cuatro cifras para contabilizar los años (como, por ejemplo, 1968), solo se utilizaban las dos últimas (68). Fue una medida adoptada en los 60', para ahorrar memoria, escasa y cara de producir entonces. Con estas premisas, la llegada del 2000 no podía ser advertida por los equipos, por lo que todos los sistemas informáticos volverían a 1900 y todo el sistema colapsaría en una especie de coma etílico de fin de milenio: cortes de luz, de agua, hospitales a oscuras... Se gastó mucho dinero a escala mundial para anticiparse al Apagón, cerca de 240.000 millones de euros (Rubio, 2019). Al final, no hubo incidentes reseñables, salvo los analógicos de todos los fines de año.

para movilizarse de forma más efectiva. La nueva generación política trataba de zafarse del legado de sus mayores, cuestionando los fundamentos mismos de la sociedad, aquellos que se sentían como imposición injusta<sup>8</sup>. Y entre las instituciones señaladas estaba, por supuesto, la educativa. No podía ser de otra manera, pues el movimiento del 15M español, por ejemplo, tenía como antecedente el movimiento anti-Bolonia (Barcalá, 2011), que había denunciado la creciente mercantilización de las universidades bajo el lema “la educación no se vende, se defiende”.

Pero el desaliento ante un futuro incierto también promovió una nueva especie de *fuga mundi* de índole narcisista. Las bases de esta retirada del mundo ya se habían vaticinado en la literatura distópica<sup>9</sup>, y parece que el confinamiento pandémico ha acelerado el proceso hacia el metaverso o ciberespacio. Las redes, por supuesto, posibilitan una amplitud democrática nunca vista en el acceso a la información y al conocimiento, pero, paradójicamente y a la vez, se percibe una desconexión de nuestros alumnos e hijos de la realidad relevante, es decir, de los problemas políticos y sociales. Nunca estuvo tan cerca el conocimiento, pero a la vez tan lejos. Que las redes sociales también pueden constituirse en un instrumento de despolitización y alienación es algo fácilmente comprobable. Así, los participantes de los grupos de discusión de CONFIDOMINA2.NET coincidieron en destacar cierto alejamiento de lo real en la nueva generación conectada a la red:

tiene un grado de desconexión con el mundo que claro, -dice uno de los participantes-. Si yo me tiro cuatro horas escuchando a Ibai Llanos por la noche, si luego voy en coche escuchando a Bad Bunny y todo lo que leo es en Instagram o lo que sea... Cuando yo te pregunto qué es lo que está pasando en Yemen, tú me dices ‘¿Yemen qué es?’ ¿No? [Psicólogo clínico y profesor de universidad, GD 1]

No hay alejamiento del mundo cuyo destino final no sea un ombligo. Conviene a este respecto visitar las advertencias que se hicieron hace casi 40 años en torno al creciente narcisismo de las sociedades occidentales (Lypovetsky, 1983). La cultura *selfie* actual desemboca necesariamente en actitudes hipernarcisistas, que no producirán un metaverso, sino millones de egoversos virtuales, coincidentes, cada uno de ellos, con su propio avatar. En la generación del capitalismo analógico los sujetos se caracterizaban por convertirse en capitalistas de sí mismos, exprimiendo su ser íntimo en pos del *plusvalor*. Ahora, en el digitalismo, los individuos corren el riesgo de devenir *tamagotchis* de sí mismos. Volcar *datos* propios, de forma involuntaria, es lo que caracteriza a la actividad de las nuevas

---

8 De corte universal, esa nueva generación insurrecta e indignada se hacía oír en diferentes partes del planeta: el 15-M español, *Occupy Wall Street*, las revueltas del hambre y contra la deuda que se dieron a lo largo y ancho del planeta, las *powers riots* de la electricidad, la *Y'en a marre* de Senegal, el *No Tav* de Italia... (Bertho, 2017).

9 Que la ciencia-ficción va un par de pasos por delante del pensamiento académico es un dato contrastado por los hechos. Los escritores y cineastas de ese género siempre han tenido un olfato muy preciso para imaginar los posibles universos a los que nos llevan nuestras tendencias sociales. Desde los libros de Bradbury hasta el *Ready Player One* de Ernest Cline (2011), pasando por *Snow Crash*, de Neal Stephenson (1992), en donde ya aparece nombrado el metaverso, o la inolvidable saga de las hermanas Wachowski, la temática es parecida: sociedades del futuro en las que la población prefiere el mundo virtual de un *OASIS* o una *MATRIX* a una realidad real cada vez más degradada.

subjetividades. Después, el sistema devuelve todos esos datos al individuo en forma de productos de consumo que retroalimentan al avatar, viciando el círculo. Así, lo que prometía ser una conexión colaborativa de la nueva era democrática está resultando una conjunción de solipsismos vanidosos en busca de *likes*.

Desde una perspectiva filosófica, se pueden aplicar los conceptos que la doxografía nietzscheana ha ido destilando durante siglo y medio para aplicarlo a nuestra circunstancia. Para el pensador intempestivo, la entrada occidental en el nihilismo se produjo precisamente con la huida platónico-cristiana de lo real hacia el Cielo de las Ideas (Nietzsche, 1986, pp.51-52). Sin duda alguna, el primer intento occidental de producción de un metaverso comienza con el delirio metafísico de los platónicos. Pensar que el *hyperuranios tópos* propuesto por Platón en el *Fedro* (247 c) era la verdadera realidad constituyó un desvarío que se empezó a tratar con altas dosis de nominalismo, pero a esas alturas la enfermedad ya estaba muy avanzada. Salir de siglos de nihilismo, es decir, de negación de lo real, suponía para Nietzsche asumir la existencia en toda su crudeza trágica. El *ser arrojado al mundo*, de Sartre, o la *autenticidad del ser en el mundo*, de Heidegger, prolongan la aspiración nietzscheana de clausurar cualquier tipo de *fuga mundi*. Tirando de este hilo, y sin caer en el pesimismo, que es el afecto principal de todo metafísico<sup>10</sup>, podríamos decir que nuestra sociedad está partida en dos: por un lado, nos encontramos frente a una generación perdida, que va “a rebufa”, anclada en un cosmos analógico ya caduco y, por otro lado, frente a otra generación META cuyo ser se perfila peligrosamente en un *Cyberuranios tópos* umbilical. Desde este punto de vista, no nos enfrentaríamos tanto a un cambio de era sino al cumplimiento de la metafísica occidental en su versión cibernética. Escapar de esta dicotomía implicará en los próximos años un esfuerzo en todas las esferas de la sociedad, pero sobre todo en la educativa.

### **3. Días de escuela confinada**

Al principio de la pandemia, nada más declararse el estado de alarma por el SARS-CoV-2, cundió tanto el pánico como la inactividad. Una gran mayoría, exceptuando a quienes se dedicaban a las denominadas actividades esenciales, se quedó de brazos cruzados, transitando entre el miedo y la ociosidad más oblomoviana. Pero al poco tiempo, y como por arte de magia, se desplegó la tecnología necesaria para que mayores y menores teletrabajaran y telestudiaran desde sus hogares. Sin quererlo y sin saberlo, se tenía en casa todo lo necesario para continuar con las actividades diarias, hasta con las extraescolares de los niños, que no tenían mucho sentido en esa situación *Tablets*, ordenadores, *smartphones*, aparatos recientes en nuestra rutina, nos permitían conectarnos al trabajo y seguir con nuestra labor cotidiana, aunque el mundo real estuviera cancelado. La estampa era lo más parecido a una película de ciencia-ficción, pero cómica. En un mismo salón, mientras se teletrabajaba, se podía estar viendo en la tv al hombre del tiempo, que a su vez explicaba las isobaras

---

<sup>10</sup> Parece que el pesimismo también tiene su público en las redes. La tónica general era, hasta hace poco, colgar videos y fotos en los que se demostraba una felicidad casi beatífica. Hoy día se ponen de moda las cuentas en las que se muestra la tristeza y la desesperación más nihilista, como por ejemplo en @SoSadToday.

desde la cocina de su casa. Mientras tanto, se ayudaba a los hijos a terminar las tareas del cole, afanados en la *Tablet* con los videojuegos y los grupos de *Whatsapp*. El futuro distópico había entrado de forma muy chapucera, es cierto, pero ya estaba aquí. Salir a la calle sin perro implicaba contagiarse o que te parara el ejército. Quedarte en casa suponía encontrarte con tu jefe a todas horas; o con tus maestros, si eras Pulgarcita. Se pasó, rápidamente, de llevar trabajo y tareas a casa, a llevar *el* trabajo y *el* colegio a casa.

De igual modo que, una década antes, se había sospechado que la proliferación de ataques terroristas sirvió para ceder parcelas de privacidad al poder, ahora, con el confinamiento, el temor era similar. ¿Se volverían a recuperar esos espacios y tiempos tras el estado de alarma? ¿volveríamos a tocarnos sin miedo? Si el ciberpoder había conseguido infiltrarse hasta los recovecos más infranqueables de nuestra existencia, ¿sería posible desalojarlo una vez acabada la pandemia? Pensábamos que no podía haber situación peor que la de los no-lugares (Augé, 1998), y de repente nos sumimos en la no-presencialidad pandémica. En ocasiones, la conspiranoia intelectual puede ser recomendable y hasta saludable en dosis homeopáticas, pero los análisis de lo real deben siempre ser prudentes y no ceder terreno a la especulación desmesurada. Las críticas que en su momento se le hicieron a Foucault, en relación a una excesiva omnipresencia del poder, deberían servir para establecer análisis medidos (Eagleton, 2005, p. 27). Dicho esto, es preciso señalar que el confinamiento allanó, aceleró y catalizó, para bien y para mal, el camino hacia la llamada cibernsiedad de control. Y, en este punto de la historia, quizás ya no tiene tanto sentido hablar de espacio-tiempos privados y públicos, mucho menos de sagrados o de profanos, sino de presenciales y de virtuales. Hemos cambiado, pero porque nuestra topología y nuestra temporalidad han mutado.

Esta situación anómala del confinamiento provocó que algunas de las plumas más veloces, como la de Žižek (2020), pusieran todo su esfuerzo en analizar la situación. Su libro, *Pandemia* salió al mercado editorial mucho antes de que algunos se atrevieran a pasear por la calle<sup>11</sup>. No solo Žižek, sino gran parte del gremio filosófico demostró parecida impaciencia<sup>12</sup>, sobre todo la que provenía del pensamiento francés postestructuralista. Era muy previsible que, desde esa corriente de pensamiento, se teorizara el confinamiento pandémico echando mano de autores que en parte lo habían vaticinado. Y es que los conceptos de “micropoder” (Foucault, 2003, p. 204) y de las “sociedades de control” (Deleuze, 1990, p. 240) daban mucho juego

11 El 27 de mayo de 2020 ya estaba preparada la edición española.

12 Tal y como esos días expresaron algunos filósofos:

Hay una recriminación hacia @s filósofos por salir a teorizar demasiado pronto sobre una tragedia que, se estima, no sería posible asir teóricamente dada su propia excepcionalidad. Pareciera que el silencio y la voluntad de no conceptualizar debería primar ante la gravedad de lo que nos sucede. Si bien es verdad que detrás de esta recriminación se hace evidente una sintomática vocación antiintelectual, muy arraigada en nuestro legado inconscientemente hispánico y católico, también es cierto que las posiciones de algunos filósofos ofrecidas durante estas semanas apuntan más a su deseo de ver cumplir sus teorías en la realidad que a la difícil tarea de tratar de comprender la encrucijada en la que nos encontramos. (Cadahina y Cano, 2020, p. 2)

al respecto. La conceptografía foucaultiana, como cualquier otra, no se ajusta en todos los casos a lo real, pero en algunos casos se acerca bastante. Es por eso por lo que vamos a utilizar su marco teórico para tratar de analizar el lugar del sistema educativo en todo este asunto pandémico, teniendo siempre en cuenta que lo real siempre es mucho más complejo y rico que los conceptos que utilizemos. Es preciso que resumamos, muy brevemente, el esquema foucaultiano relativo a la ecuación peste-escuela-trabajo desarrollado en *Vigilar y Castigar* (Foucault, 2003). Esto nos permitirá comprender el alcance de una de las hipótesis que se pretende desplegar, que es la siguiente: si el tratamiento de las pandemias pestíferas de la Modernidad nutrió, según Foucault, los métodos pedagógicos que el capitalismo exigió en los siglos XIX-XX, con el confinamiento por la COVID-19 se habrían puesto en marcha y acelerado las nuevas formas educativas que el sistema económico del siglo XXI requiere, diferentes de las anteriores.

La apertura de la Modernidad, paralela al nacimiento del primer capitalismo, coincidió con la época del Gran Encierro (Foucault, 1972, pp. 56-91). Así, en *El nacimiento de la locura en la época clásica*, Foucault determinó que la Razón solo pudo comenzar a reinar en esta nueva época encerrando todo aquello que pareciera irracional, es decir, no apto para el trabajo o para producir hijos. La *folie* y *deraison*, incompatibles con la vida laboral, se arrojarían al pozo de los antiguos leprosarios<sup>13</sup>. Pero esto no quiere decir que el resto de la población trabajadora no fuera a sufrir ningún tipo de “reclusión”. Al principio, con el mercantilismo, se consideraba que la población es vaga por naturaleza y que era preciso, mediante el aparato de la Ley y la soberanía, obligarlos al trabajo con sanciones de todo tipo (Foucault, 2009, p. 72). Pero las nuevas características del trabajo moderno implicaban, cada vez más, una producción previa de subjetividades, disciplinadas y adecuadas a la nueva maquinaria industrial. Antes de introducir a alguien en una fábrica, era preciso disciplinarlo y moralizarlo con un dispositivo distinto al de la mera ley soberana-represiva. En *Vigilar y Castigar*, Foucault planteaba que la sociedad disciplinaria se sustentaba en dos modelos reguladores: la peste y el monacato, que, según Foucault, son la base ontológica del sistema educativo moderno, sus *intuiciones puras*, compartidas con otras instituciones como la cárcel, el hospital o la fábrica. La organización del *espacio* se basará en las estrategias de aislamiento de la peste, en la que el poder es capaz de introducirse en los intersticios más ínfimos de la existencia (Foucault, 2003, p. 183). Y la organización del *tiempo* vendrá calcada sobre la gestión del tiempo monástico (Foucault, 2003, p. 137), en donde no quedan casi instantes para la ociosidad. Así, pues, no hay trabajo sin previa preparación, y será el régimen pedagógico disciplinario, encarnado en el taller, la escuela o la cárcel, el que produzca

---

13 Por duro que parezca, comparado con la legislación inglesa y las Leyes de Pobres, el encierro francés era hasta una medida piadosa. En Inglaterra, la población vagabunda, en el caso de reincidencia, estaba perseguida por la horca (Geremek, 1989). Al entrar el siglo XX, se decidió esterilizar a toda esa población, no solo en Alemania, sino también en EE. UU. e Inglaterra (Mukherjee, 2017, p. 102-111). Todo aquel que tenía “una vida indigna de ser vivida” (*Lebensunwertes Leben*), según los términos de Binding y Hoche (Agamben, 2006, p. 172), es decir, no apto para el trabajo, pasaría por la trituradora eugenésica.

sujetos cualificados para la vida social<sup>14</sup>. Durante más de 200 años, el modelo disciplinario dio lugar, por supuesto, a muchas variantes, pero las líneas esenciales eran las mismas. Pedagógicamente, la puesta en escena era un disparate: en habitaciones completamente insalubres y frías se encerraban a más de 40 niños durante numerosas horas sentados en pupitres, en silencio, casi como estatuas. Los castigos corporales y psíquicos se encargaban de mantener ese orden artificial. El método disciplinario era frío pero muy eficaz. Los altos resultados de eficiencia de la escuela durante el siglo XIX y gran parte del XX solo son comparables con los niveles de neurosis que producía en los pobres niños. *Hey teachers, leave those kids alone*, cantaba Rogers Waters en los 80', reclamando una nueva educación.

Pensar que el modelo disciplinario ha servido de calco para la escuela española puede llevar a pasar por alto la advertencia ortegiana de que España se saltó, en gran parte, la Modernidad (Ortega, 1962, p. 149). Es cierto que el método disciplinario del que habla Foucault se introdujo en España, pero parcialmente y a deshora, como todo lo que nos llegaba de Francia<sup>15</sup>. Nuestras escuelas, a excepción de los proyectos educativos generados en base a la filosofía krausista, como la Institución Libre de Enseñanza o las Misiones Pedagógicas de la Segunda República, siempre tuvieron un tufo inquisitorial, como nuestras demás instituciones<sup>16</sup>. Después, el nacionalcatolicismo franquista, además de ahogar todos esos proyectos innovadores, hundió sus raíces en un entorno lúgubre, el de la letra con sangre entra, más parecido a Torquemada que a Napoleón. Sacar a los niños de esa cámara de tortura medieval, que se prolongó hasta los años ochenta del pasado siglo y más allá, implicó acometer todo tipo de reformas educativas, algunas de las cuales parecían vergonzosos saltos hacia atrás. Se quería salir de ese mundo asfixiante, educar a nuestros hijos y alumnos a amar la libertad, pero cuando creíamos cumplido algo similar al sueño de Giner de los Ríos, cuando soñábamos con el final de las servidumbres, ya en pleno siglo XXI, comprobamos que nuestros alumnos e hijos estaban siendo encerrados, voluntariamente, en una nueva cárcel, esta vez hecha de barrotes virtuales. El futuro ha puesto en manos de la generación pulgarcita una serie de dispositivos tecnológicos sin parangón pedagógico. Las

---

14 Que la escuela sea una preparación para cada sistema social no es nuevo. En la Grecia antigua, la educación (*paideia*) se vertebraba sobre la virtud (*areté*) guerrera de los aristócratas (Jaeger, 1996, pp, 21-24). La educación no podía ser una preparación para el trabajo, pues el sistema era esclavista, sino un entrenamiento para el saqueo y el expolio de otros pueblos.

15 En 1839, en Madrid, se funda la Escuela Normal de Madrid, a imagen y semejanza de las *écoles normales* francesas, encargadas de formar a los formadores. Ese mismo modelo se exportó a muchos lugares, sobre todo en el ámbito latinoamericano.

16 La Ley Moyano, vigente desde 1857 hasta 1970, introducía tímidamente la ansiada secularización que la Modernidad pedía a gritos, pero a efectos reales reproducía lo pactado en el artículo 2 del Concordato de 1851:

En su consecuencia la instrucción en las Universidades, Colegios, Seminarios y Escuelas públicas o privadas de cualquiera clase, será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica; y a este fin no se pondrá impedimento alguno a los obispos y demás prelados diocesanos encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina de la fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud en el ejercicio de este cargo, aún en las escuelas públicas.

matemáticas, por ejemplo, que siempre habían encontrado resistencia en las cabezas más impermeables a los números, se volvían hasta divertidas. Y, de repente, surgieron los problemas de adicción, tanto en mayores como pequeños. Y es que la adicción a la tecnología, incrementada tras el confinamiento, ha revelado patentemente que las RRSS, sin una regulación correcta, pueden convertirse en un peligroso opiáceo. Así lo aseveran varios de nuestros participantes:

sí, yo, yo... te digo los riesgos claros: adicción a las redes sociales [orientador escolar y profesor de instituto. GD 1]. Antes se decía que la religión era el opio del pueblo, ahora parece que el opio de la juventud son las redes sociales [profesor de universidad y padre de niña de 13 años. GD 1]<sup>17</sup>. A mí no sé, igual es porque somos de otra generación todos, pero me da mucha pena pasear por un parque, ver un grupo de críos y que estén todos con los teléfonos. [Camarera y madre de un adolescente de 16 y de una chica de 22 años, GD 1]

La crítica más demoledora que se le hace a la educación hoy día, por mucho que se vista de grafeno, es la de estar preparando a los jóvenes para actividades que incluso hoy día ya están siendo realizadas por las máquinas. El algoritmo y la inteligencia artificial más profunda hace tiempo que dominan nuestras vidas, deseos y hasta decisiones. En un mundo cada vez más automatizado e informatizado, la educación disciplinaria, que, en una versión blanda, se sigue reproduciendo por falta de imaginación y medios, ya no tiene sentido. Y terminará por desaparecer, pues nuestra relación con la máquina ha cambiado. Es la conclusión a la que Gilles Deleuze llegaba en uno de sus cursos del 79 (Deleuze, 2017, p. 80), muchísimo antes de que se pudiera hablar de la generación pulgarcita. Basándose en lo expresado por Marx en los *Grundrisse*, Deleuze venía a decir lo siguiente: la escuela disciplinaria, que es aquella en la que el individuo se capacita y se prepara para estar sujeto a la máquina, en la que hay una adaptación ergonómica del hombre a la máquina, depende de un estadio de la economía en donde el capital variable (salarios) es más importante que el constante (maquinaria). Pero el capitalismo tiende, como Marx había previsto, a incrementar la cantidad de capital constante respecto del capital variable. En este estado de cosas, que es el de la automatización creciente, “el hombre deviene una pieza de la máquina en lugar de estar sujetado a la máquina, es decir, está subyugado por la máquina” (Deleuze, 2017, p. 80). Esta “tercera etapa de la máquina”, la del cibernético, había sido vaticinada por escritores como Bradbury, decía Deleuze en ese mismo curso. Con las máquinas cibernéticas e informáticas, el problema ya no es de adaptación disciplinaria, sino de colocación de elementos para que la información circule. Y, si esto es cierto, la escuela del futuro se transformará según esas nuevas exigencias.

---

17 En junio de 2022, por ejemplo, se ha abierto una unidad especial (AdCom Madrid) en el Gregorio Marañón para tratar este tipo de adicciones, que afectan a un 4% de la población española (Brascia, 2022). Si bien es cierto que plataformas como *Instagram* o *Tik Tok* poseen, hoy, herramientas para que los adolescentes puedan gestionar el tiempo que pasan en ellas, con todo tipo de avisos para tomarse un descanso o para que los padres puedan sincronizar sus cuentas con las de los menores, creemos que ese tipo de parches solo tendrán validez si desde el ámbito educativo se realiza un trabajo previo de concienciación.

Como es sabido, Foucault también analizó una nueva forma de gubernamentalidad, distinta de la disciplina. Este nuevo modo, se había empezado a implantar en el siglo XX, aunque sus huellas se podían hallar mucho más atrás en el tiempo. En vez de prohibir (ley) o corregir (disciplina), se trataba de *dejar hacer* al deseo (biopolítica) dentro de unos límites. “Un dispositivo de seguridad, no un sistema jurídico-disciplinario” (Foucault, 2009, p. 39). Y en vez del control absoluto de la peste, la biopolítica tenía como uno de sus modelos la viruela y la vacunación de la población (pp. 60-64). El racismo moderno, la eugenesia y la muerte de millones de personas en el siglo XX son la sombra que acompaña a este nuevo paradigma, dice Foucault, que no terminó de aplicar este esquema a la escuela, quizás por falta de tiempo. Pero Gilles Deleuze, su discípulo más aventajado (y viceversa), agarró el testigo. En el “Post-scriptum de las sociedades de control” (Deleuze, 1990)<sup>18</sup>, puso en relación la sociedad digital, que comenzaba a abrirse paso entonces, todavía tímidamente,<sup>19</sup> con la escuela y con la superación del régimen disciplinario. El futuro pintado por Deleuze, lo que iba a suceder en apenas unas décadas, es decir, ahora, en nuestra actualidad, era muy ominoso. En apenas cuatro páginas, realiza un esbozo de la futura escuela que coincide casi exactamente con nuestra institución confinada. Tres años antes del Post-scriptum, en una conferencia sobre creación artística, había ofrecido un adelanto, diciendo que las nuevas sociedades de control “acabarán por prescindir de los medios de reclusión” (Los dependientes, 1987): los hospitales, las cárceles, las fábricas tenderán a desaparecer con los cuidados a domicilio, las tobilleras para delincuentes y el trabajo desde los hogares. Todo eso se acabará. “¡Hasta la escuela!”, dice a los asistentes, enfáticamente, levantando la mano, intuyendo que no le van a creer. En 40 o 50 años, continuaba diciendo, “la formación permanente, que es nuestro futuro, ya no implicará necesariamente la agrupación de escolares en un medio de encierro. Podrá hacerse de forma absolutamente diferente. Se hará por *minitel*, o sea, todo eso” (1987). En

---

18 El término control lo toma Deleuze de William Burroughs. En las sociedades de control, viene a decir Deleuze, ya no son necesarias las instituciones de encierro porque el sistema es capaz de detectar en un medio abierto cuál es nuestra posición. Pero el término control tiene un sentido más amplio. Recordemos que Norbert Wiener publicó en 1948 su *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*, sentando las bases de nuestra sociedad actual. El término “cibernética” es construido por Wiener a partir del *kibernétes* griego, el “timonel” o “piloto de una nave”, *steersman*, en el original (Wiener, 1965, pp. 11-12). Cibernética significa en ese contexto “gobernanza”, es decir “control”. Y “control” significa únicamente mantener a raya, por medio de la “comunicación” y de la información, los procesos entrópicos que dañan cualquier tipo de homeostasis (Wiener, 1965, p. 64). Dos años después, escribía Wiener *Cibernética y sociedad* (1988). Venía a sugerir en este otro texto que, en futuro lejano, las máquinas con capacidad de aprender, lo que hoy se conoce como *machine learning*, podrían tomar las decisiones políticas más importantes, saltando por encima de los sesgos y de la irracionalidad humana, (Wiener, 1988, pp. 167-173). La filosofía de Deleuze choca frontalmente con el anarquismo racional de Wiener, pues el caos y los fenómenos entrópicos juegan un papel positivo en toda la obra deleuziana y en las máquinas deseantes que postuló junto a su esquizoanalista de cabecera (Deleuze, G., et Guattari, F. 1973).

19 Los teléfonos móviles, en ese momento, ya existían, pero eran tan grandes como las cabezas de los que se atrevían a llevarlos. La sensación de ridículo caía sobre todo aquel que se atrevía a adelantarse al futuro.

las sociedades de control, escribía Deleuze en el Post-scriptum de *Pourparlers* (1990), de la misma manera que “la empresa reemplaza a la fábrica, la formación permanente tiende a reemplazar a la escuela, y el control continuo reemplaza al examen” (Deleuze, 1990, p. 243). Y todo ello coincide con “el abandono de la investigación en la Universidad y la introducción de la ‘empresa’ en todos los niveles de la escolarización” (p. 247). Tomarse las palabras de Gilles Deleuze al pie de la letra supone pasar por alto muchas realidades actuales, más amables que las de su vaticinio (y otras más abominables), imposibles de prever hace tres décadas. Pero no tener en cuenta esas advertencias implicaría colaborar en la ejecución de un mal augurio. El control, cada vez más omnipresente hoy día, también es evaluado por una de nuestras participantes, que localiza el control de la sociedad moderna a través de las RRSS:

pues... Yo lo que más me preocupa es que todo esto, todo lo que hay en las redes sociales y lo que conlleva, incluso que las redes sociales acaben controlando nuestras vidas. Entonces, bueno, creo que es fundamental que empecemos a hacer algo desde donde sea para empezar a enseñar lo que dice C. a enseñar, a educar y a enseñar cómo utilizarlas, porque se puede sacar mucho beneficio, pero estamos permitiendo que nos controlen. [Docente de secundaria y universidad, GD 1]

#### **4. No por mucho digitalizarnos se amaneca sin *bullying*: nuevas formas de dominación**

Como hemos visto, la escuela disciplinaria no podía funcionar sin violencia ni dominación, de todo tipo: física, psíquica y hasta espiritual. Para reprimir el sano deseo de los niños a jugar, a gritar, a contestar, a *ser*, los profesores tenían que perder cualquier empatía hacia ellos. Llevar al paroxismo la máxima espartana de que sin *pónos* (esfuerzo, fatiga) no hay *paideia* (Sloterdijk, 2017, p. 82), acarreaba infligir dosis de sufrimiento insoportables a los pupilos. En la versión inquisitorial de la disciplina española no escatimaban en castigos corporales, convirtiendo la mayoría de los colegios en verdaderos pasajes del terror (Jiménez, 2010)<sup>20</sup>. La violencia, como la lección, venía impuesta desde arriba, distribuyéndose en gradaciones relativas al lugar que se ocupaba en esa pirámide asocial.

Una “ley psicossocial”, descubierta casi al mismo tiempo en primatología (Sapolsky, 2018, p. 624) y en antropología de la religión (Girard, 1986), plantea que, en sociedades jerárquicas, el estrés social es desviado hacia posiciones inferiores en forma de *golpe*, que es directamente proporcional a los niveles de glucocorticoides en sangre del agresor. Esta “ley” explica el triste hecho por el cual si alguien sufre algún tipo de violencia tenderá a reproducirla más abajo de la pirámide o en otro ambiente distinto. Nadie nace “abusón”, se hace, y la escuela disciplinaria era el lugar proclive para el surgimiento de esta figura. Sortear la violencia producida por la frustración de profesores y matones de clase, llegar a casa sano y salvo, formaba parte del día a día de muchos alumnos. No solo la

<sup>20</sup> Uno de los mejores documentos gráficos para comprender esta fase siniestra de la educación española sigue siendo, por supuesto, el *Paracuellos* de Carlos Jiménez, donde se retratan tragicómicamente los internados de Auxilio Social.

jerarquía impuesta en clase generaba ese clima continuo de amenazas cumplidas. Otra ley social descubierta hace poco enuncia que, a mayor desigualdad de ingresos, encontramos más acoso escolar (Sapolsky, 2018, p. 614).

Salir de este tipo de enseñanza jerárquica debería, en teoría, hacer desaparecer gran parte de esa agresividad del pasado. Nuestra escuela actual y nuestras sociedades son mucho más democráticas y horizontales que las de antaño. En primer lugar, ya no es el profesor el depositario exclusivo del conocimiento. Del mismo modo que Sócrates, el docente confiesa su no-saber y, en un ejercicio mayéutico, colabora con los demás en la búsqueda de la verdad. El conocimiento tampoco se encuentra concentrado en ningún Libro Sagrado, ya manufacturado, sino que aparece disperso, “ahí”, a golpe de tecla, para quien quiera y desee elaborarlo. La pirámide disciplinaria se construía con diferentes argamansas. El examen, esculpido según el modelo del Juicio Final, y gran estresor del sistema, era una de ellas. Pieza fundamental e invento del sistema disciplinario, el examen está también a punto de desaparecer, engullido por las cada vez más numerosas *prácticas*, de carácter recreativo. Los cerebros, que hasta hace poco se dedicaban a memorizar interminables listas de lo que fuera, como si no se hubiera inventado la imprenta hace siglos, pueden consagrarse a pensar, que no es sino descubrir la relación de elementos que en principio parecen desconectados. El alumno, por fin, ha conquistado la *presunción de competencia* (Serres, 2013, p. 80), lo que lo coloca fuera de la antigua verticalidad. El mundo en red democrático ha propiciado que el saber se vertebre en torno a tres acciones lúdicas fundamentales: buscar, filtrar y relacionar. No hay conocimiento, se hace conocimiento al andar.

El juego, incorporado en el ADN de los mamíferos como herramienta de aprendizaje, también había sido aniquilado en el antiguo sistema educativo. Las nuevas tecnologías incorporan el juego al aprendizaje: con la gamificación, la escuela se convierte en lo que siempre debería haber sido: una ludoteca. La estructura de todo juego, con sus reglas, equipara a todos los participantes, los coloca a todos en el mismo nivel democrático, en el que se aprende además la estructura formal de la Ley. El juego, además, es a las sociedades democráticas lo que el golpe arbitrario a las jerárquicas. Una sociedad que juega consigue bajar los niveles de estrés sin la mediación clásica de la violencia. Pero el juego en los nuevos dispositivos es también un arma de doble filo. Promueve adicción, genera gastos incontrolados y constituye la base de redes sociales en las que los padres no pueden saber, en ocasiones, quiénes juegan realmente con sus hijos:

A mí me comentaba esta mañana la directora de Primaria que están detectando muchísimos problemas en sexto. O sea, ya en quinto algo, pero sobre todo en sexto, que están detectando muchísimos problemas sobre todo a raíz de jugar a estos videojuegos, que lo hacen online y que además lo hacen con gente... Conocen a mucha gente, mucha gente nueva y a veces, es gente que no hay un filtro, no controlan. O sea, no es de su grupo de amigos ni mucho menos, sino que son gente vete a saber tú de dónde. [Profesora de secundaria, GD 2]

Las nuevas tecnologías también introducen la posibilidad de la multiplicación de las *fakes*, de los estereotipos, de los sesgos y del nuevo ciberacoso. Hace años, cuando se quería investigar, era preciso sumergirse en bibliotecas. La profundidad de la búsqueda implicaba saltar de archivo en archivo, cruzando a veces fronteras. La creciente digitalización del saber acerca los textos al salón de los hogares, pero el maremágnum de la (des)información promueve la ocultación de lo que se busca. Y es que la información ha crecido más rápido que nuestra aptitud para encontrarla y procesarla: “es verdad que hay acceso inmediato a la información, pero no saben utilizar esa información, con lo cual al final no me parece que sea tan interesante...” [profesor de universidad, GD 1]. Las bibliotecas eran lugares casi libres de *fakes*, de desinformación y de acosadores, si exceptuamos a algún Autodidacto<sup>21</sup>. Hoy día, el lugar de estudio, que es la pantalla del ordenador, es también la puerta por la que se introducen todo tipo de informaciones falaces, estereotipos de género, *haters* iracundos y hasta acosadores sexuales, que burlan con frecuencia los pines parentales. Abusos, acosos, dominaciones, exclusiones y todo tipo de discriminaciones encuentran su trampolín en las redes, sirviéndoles de amplificador: “cuando éramos pequeños y había una pelea en el colegio, nosotros tendíamos a separar; pero ahora, estos mendrugos lo que hacen es grabar, los dejan pegarse, lo graban para subirlo y tener la mayor cantidad de ‘likes’” [psicólogo y profesor, GD 1].

En la red, hay por supuesto perfiles más vulnerables. Las niñas, las pulgarcitas, se llevan la peor parte en este asunto. La necesidad de encajar en un grupo les hace proclives a sufrir algún tipo de nuevo *ciberbullying*. De igual modo, personas con baja autoestima pueden constituirse en blanco de todo tipo de ciberacosos, pero también ejercerlos. La edad es también un elemento muy importante a tener en cuenta. Confundir pericia tecnológica con madurez emocional nos puede llevar a desestimar problemas de exposición de los más pequeños en las redes. Tal y como expresa una de nuestras participantes: “a los nueve o diez años, una niña o un niño, manejando una red social... es que yo no lo veo maduramente, psicológicamente apropiado” [psicóloga y sexóloga, GD 2]. Cualquiera de nuestro hijos o alumnos maneja las nuevas tecnologías con mucha más soltura y destreza que los mayores, los *analógicos*, pero eso no significa que tengan el suficiente grado de madurez emocional para afrontar el reto de desenvolverse en ese entorno sin ningún tipo de guía. El diccionario de las relaciones cibertóxicas se incrementa desmesuradamente: *benching*, *breadcrumbing*, *catfishing*, *cloaking*, *cricketing*, *curving*, *cuffing*, *ghosting*, *haunting*, *negging*, *orbiting*, *pocketing*, *zumping*... Y crece tanto como la capacidad sistémica de normalizarlas. Se necesita un nuevo Perrault para narrar la *Caperucita virtual*...

Perder el cara a cara de las relaciones, sustituido por la inmediatez de las redes, que es un placebo de presencia, genera también el “efecto coche”. De igual manera que, dentro de un automóvil, los conductores ostentan conductas violentas que no se reproducirían a pie de calle, las redes producen enfrentamientos verbales generados por la mala

---

21 Nos referimos por supuesto al pederasta de *La náusea*, de Sartre, que asaltaba a los niños en la biblioteca.

interpretación en la mensajería instantánea y por el empobrecimiento del mensaje: “sí, sí, el *whatsapp* incita claramente a la confrontación, pero de todo: grupos familiares, de grupos deportivos, vecinales, o sea realmente es un campo de gravilla” [profesor de universidad y padre de niña de 13 años, GD 1]. Hay que tener en cuenta además que, tal y como se resalta en los grupos de discusión, una sobreexposición a las redes puede conllevar una pérdida de habilidad en las relaciones sociales. Los participantes perciben, en los jóvenes, carencias para relacionarse fuera del ámbito digital, lo que necesariamente conlleva una carga de violencia en el trato.

## **5. Conclusión: desafíos educativos para tiempos posthumanos**

El origen del *Pulgarcita* de Michel Serres era un discurso pronunciado en la Academia Francesa, en 2011, que llevaba por subtítulo: *los nuevos desafíos de la educación*. Las palabras de este venerable académico, que entonces rondaba ya los ochenta y un años, comenzaban con un consejo: “Antes de enseñar algo a alguien es preciso conocerlo. ¿Quién se presenta, hoy, en el colegio, en el instituto, en la universidad?”. La tesis del discurso de Serres era clara: asistimos a una revolución, a una metamorfosis cultural insólita, análoga a la invención de la escritura o de la imprenta. Mas esta mutación cultural, señalaba Serres, viene acompañada del surgimiento de un nuevo tipo de humanidad:

sin que nos diéramos cuenta nació un nuevo humano, durante un intervalo breve, el que nos separa de los años setenta. Él o ella ya no tiene el mismo cuerpo, la misma esperanza de vida, ya no se comunica de la misma manera, ya no percibe el mismo mundo, ya no vive en la misma naturaleza, ya no habita el mismo espacio. (Serres, 2013, pp. 21-22)

Al igual que la escritura moldeó el pensamiento hace unos milenios, permitiendo procesos mentales de abstracción, las pantallas táctiles generan un nuevo cerebro y un pensar diferente que se va abriendo camino. El desafío educativo consistiría, para Michel Serres, en transformar todo el régimen educativo, el Mamut, como lo llaman en Francia, un sistema incompatible con la ciberhumanidad.

El optimismo de Michel Serres y el miedo de otros hace recordar la polaridad que Umberto Eco detectó ante la aparición de la cultura de masas en *Apocalípticos e integrados*. Frente a las TICs, se dan también esas dos posiciones. Los más apocalípticos, como Deleuze o Foucault, otearon hace años un futuro aciago, viendo dibujarse en el horizonte algo parecido a una Matrix de humanos biónicos esclavizados. Los más integrados, como Serres, abrazan la nueva era cibernética, desestimando los peligros, que los hay. Sin obviar los desafíos educativos a los que alude Serres, que suponen toda una revolución inaplazable para el sistema educativo, el Grupo de Problemáticas Sociales de la Universidad Europea ha detectado otro tipo de desafíos que una lectura *integrada* de la presente pasa por alto. Y es que el colegio, el instituto y las universidades tendrán también que luchar contra las nuevas formas de dominación que ese nuevo ser humano va a sufrir tanto en sus carnes como en sus avatares.

El gremio de la filosofía, es preciso señalarlo, participa de un pecado similar al de la mayoría de los paleoantropólogos, que siempre sueñan con encontrar el eslabón perdido, el prehumano que dio lugar al primer *homo habilis*. A los filósofos les pasa lo mismo, pero al revés: buscan al posthumano que acaba con la saga o principia otra. Desde que Hegel viera al Espíritu Absoluto encarnado en Napoleón, atisbando una nueva humanidad, los filósofos siempre han tratado de descubrir ese novísimo ser humano: el *Übermensch* de Nietzsche, la “muerte del hombre” de Foucault, el *ciborg* de Donna Haraway, lo posthumano de Braidotti, Pulgarcita.... Esta sintomatología del pensamiento obvia que, por muchos chips que nos insertemos en el cuerpo, seguiremos siendo, por mucho tiempo aún, un saco de tripas con un sueño dentro (Céline, 1985, p. 201). Toda esta grandilocuencia mesiánica ha generado mucha tinta, desembocando en controversias sobre posthumanismos y transhumanismos, como la que se dio entre Sloterdijk y Habermas hace unos años, con la publicación de las *Reglas para el parque humano*, que replicaba en parte la que se originó entre Sartre y Heidegger acerca del humanismo. No es nuestra tarea ni intención aquí ahondar en estas luchas pugilísticas del pensamiento; tampoco determinar la enjundia del cambio hacia un nuevo tipo de humanidad, que quizás se exagera demasiado, pero sí resaltar el papel y el porqué de las humanidades o posthumanidades en la educación 6.0.

Nuestros participantes, en ocasiones más apocalípticos que integrados, muestran una significativa preocupación por el porvenir, pues detectan en la actualidad una descompensación entre tecnología y valores humanos. Semejante desequilibrio puede derivar en la despersonalización de las relaciones. Así, en vez de promover la sociedad idílica de ciberhumanos, en la que, ayudados por la tecnología, vamos dejando atrás el sufrimiento y la desigualdad, corremos el peligro de toparnos con una sociedad completamente deshumanizada y cosificada. Es obvio que la educación debería ser el lugar desde el que se equilibre la balanza, inclinada, cada vez más, hacia la tecnología<sup>22</sup>. Lo cierto es que la creciente tecnificación de nuestra sociedad ha venido acompañada de una paulatina agonía de las humanidades, caídas en el desprestigio. El mundo educativo, quizás por falta de tiempo curricular, ha ido arrinconando en sus pudrideros los saberes hasta hace poco considerados esenciales para el desarrollo de la persona. Además, la creciente mercantilización del sistema educativo, en el que se potencian las capacidades que mejor permiten sobrevivir en un ecosistema mercantil, ha acabado dándoles la puntilla. Que las facultades del alma o capacidades se denominen ahora *competencias* significa que el mundo en red es altamente competitivo e individualista. El tiempo no puede perderse con cuestiones poco prácticas u ociosas, como la literatura grecolatina... Pero poseer una formación humanística no debería resultar

---

22 Quizás no hay nada nuevo en toda esta historia postmoderna y nos enfrentamos a los mismos problemas que los modernos. Cabe recordar que el apocalíptico Rousseau escribe el *Discurso sobre las ciencias y las artes*, de 1750, tras el famoso anuncio publicado en el *Mercure* por la *Academia de las ciencias, las artes y las bellas letras* de Dijón. Se trataba de responder entonces a la pregunta de si la ciencia (léase tecnología) influía sobre la moralización del ser humano. La negativa rousseauiana implicaba una huida de la tecnología y una reeducación del hombre desde el grado cero de la naturaleza (Blom, 2012, pp. 271-278).

incompatible con este siglo XXI, tal y como alertaba el autor de *Fahrenheit 451*.

Que a las humanidades no se les quiera encontrar una utilidad en un medio volcado al negocio, no quiere decir que no posean una *razón práctica*, incluso para el metaverso. La formación humanística, el humanismo, que comienza en el Renacimiento, trataba de rescatar un saber que, al igual que ahora, había sido olvidado durante gran parte de la Edad Media. Ese conocimiento acerca de lo humano sirvió entonces para alumbrar una nueva era, un renacer. Lorenzo Valla, Angelo Poliziano, Baldassare Castiglione, Ficino, Pico de la Mirandola, Pomponazzi. El sello era italiano, más con aspiraciones universales y, quizás, metauniversales. Pero más allá de reivindicar el museo de los pensadores, que en ocasiones se ofrece como una colección de taxidermia, es preciso responder a ciertas preguntas: ¿para qué pueden servir las humanidades hoy día? ¿De qué hablamos cuando hablamos de humanidades? Si a los hombres del Renacimiento les sirvió todo ese saber clásico para encofrar su coyuntura, ¿por qué no iba a resultarnos útil para la nuestra, o incluso más? ¿Cuál es esa *razón práctica* que no deberíamos enterrar bajo montañas de silicio y de chips? ¿Tiene acaso algún sentido estudiar griego y latín a estas alturas digitales?

Leer y poder traducir las lenguas en la que se empezó a pensar que los humanos poseemos una parte de nuestro ser tan innegociable como libre, podría tener una función práctica más allá de la mera erudición. El griego, por ejemplo, es la lengua en la que Platón descubrió que cuando los humanos se identifican exclusivamente con sus deseos e intereses, algo muy común en las redes, se rebajan al nivel del animal o del idiota. También es la lengua, junto con el latín, en la que se descubrió que la verdad y su búsqueda es lo que ha de regir las relaciones humanas para un mundo en paz. Esa misma Cultura Clásica pensó que los seres humanos podemos y debemos escapar de nuestros condicionamientos biológicos, culturales y económicos, descubriendo la Libertad. También es el griego la lengua en la que Aristóteles, corrigiendo a su maestro, comenzó a pensar que la igualdad de los humanos solo se consigue respetando sus diferencias. Añadir todas estas cuestiones a un universo altamente tecnificado no parece mala idea, pues las humanidades siempre han sido lo que han salvado a la sociedad occidental de sí misma. Que el sistema educativo no se transformara en un mero aparato de adiestramiento disciplinario se lo debemos, por supuesto, a ellas. *Scholé*, “escuela”, significaba para los antiguos griegos “ocio”, “tiempo libre” en el que se desarrollaba la parte más excelsa de lo humano, la *psiché*, que no es ni privada ni pública, pero tampoco presencial o virtual. Que la escuela haya tenido la tentación de convertirse en su propia antítesis durante siglos refleja lo poco que se ha leído y lo mucho que se debería releer la Cultura Clásica. Si queremos que la escuela 6.0 no se convierta en un mero instrumento de producción de cibersubjetividades, aptas para las sociedades de control, tendremos que saber valorar y salvaguardar esa *psiché*.

El fondo común que palpita en todo aquello que llamamos humanidades, es decir en el teatro, en la literatura, en la música, en la filosofía, es aquello que Kant supo verbalizar magistralmente en una de las

formulaciones del imperativo categórico: trata a los demás (y a ti mismo) como un fin en sí mismo y no como un medio. Quién sabe, quizás debería figurar algo así en el frontispicio de todas las redes sociales. Desde Sófocles a Thomas Mann, pasando por una lista interminable: Epicuro, Séneca, Marco Aurelio, Luciano, Apuleyo, Lucrecio, Petrarca, Cervantes, Shakespeare, Goethe, escuchamos el ritornelo de la Libertad, la congoja ante la tragedia humana, la aspiración a la igualdad, la búsqueda de lo sublime. Es cierto que el humanismo pasó por una época esencialista de corte antropocéntrica y patriarcal. Los autores, difícilmente, pueden saltar sobre su propia sombra histórica, aunque algunos brincan más que otros. Ciertamente también es que en todos esos pensadores y escritores podemos hallar sesgos y estereotipos machistas, clasistas, homófobos, racistas, coloniales que a más de uno le ha llevado a tirar al niño con el agua sucia<sup>23</sup>. Una justa revisión del humanismo debería rescatar además todos esos nombres que el machiarcado ha sepultado: Aspasia, Hiparquia, Hipatia, Hildegarda, Christine de Pizan, Elisabeth de Bohemia, el Preciosismo y la cultura de los Salones, Mary Wollstonecraft. Una educación en valores, hasta la de un ciber mundo, no podrá obviar todo ese fondo humanista, a no ser que quiera suicidarse arrojándose a la barbarie tecnológica.

Que el sujeto humano, hoy día, se conciba como descentrado, relacional, rizomático, deconstruido, líquido, situado, híbrido, posthumano, ciberhumano..., no supone una cesura con el humanismo antiguo sino una continuación, una búsqueda de la verdad, de la libertad y de la igualdad que aquellos griegos (y griegas) inauguraron<sup>24</sup>. Los conceptos nunca nacen hechos y sufren transformaciones. Nuestro concepto de verdad es distinto de la verdad absoluta del humanismo clásico, afortunadamente, pero es aquello que oponemos a la jungla de la postverdad, de la misma manera que los clásicos oponían aquella verdad hierática a la *dóxa*. Con la Libertad y la igualdad pasa lo mismo... Hemos ganado tanto en tecnología como perdido ingenuidad con nuestros sacrosantos conceptos. El nuevo sistema educativo que se dibuje en los próximos años tendrá que incluir todo un nuevo saber post y ciberhumanístico, por supuesto, pues sin él no se podrán discernir las nuevas vulnerabilidades, pero sin renunciar a la raíz humanística del pasado, que es aquella que siempre ha servido para luchar contra la deshumanización, analógica o virtual.

---

23 Este revisionismo ha llevado hace poco a los responsables de la Universidad de Edimburgo a rebautizar uno de sus edificios, la Torre David Hume, como 40 George Square. Los comentarios racistas de alguno de los textos marginales de Hume y la conexión con el esclavismo de la época, descubiertas recientemente en unas cartas, provocaron el desahucio del filósofo empirista en 2020 (Prieto, 2020). Tratar a uno de nuestros pilares intelectuales como si fuera Arthur de Gobineau es un disparate. Contextualizar todos esos sesgos y estereotipos tampoco implica justificarlos.

24 Que nos refiramos, por supuesto, al humanismo occidental, en el que somos más competentes, no nos puede hacer obviar los otros humanismos de la *Era Axial* que descubrieron otros pueblos, en sincronía con el tiempo griego: "pueblos que en continuidad con el propio pasado realizaron el brinco, en el cual, por así decir, renacieron por segunda vez y por su virtud fundaron el ser espiritual del hombre y su propia historia. Son los chinos, indos, iraníes, judíos (Jaspers, 1980, p. 79). Postular un griegocentrismo para afrontar los nuevos peligros globales obviando los otros saberes humanísticos sería un error inexcusable.

## Referencias

- Augé, M. (1998). *Los no-lugares, espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Agamben, G. (2006). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. Pretextos.
- Barcalá, D. (2011, 22 de mayo) El músculo ideológico que fraguó el 15M. *Público*. <https://www.publico.es/politica/musculo-ideologico-fraguo-15-m.html>
- Bertho, A. (2017). ¿Qué comunidad política para el siglo XXI? *La Torre del Virrey: revista de estudios culturales*, 22, 22-34.
- Blom, P. (2012). *Gente Peligrosa. El radicalismo olvidado de la Ilustración europea*. Anagrama.
- Brascia, C. (2022, 5 de agosto). Una unidad especial del Marañón empieza a tratar a los primeros 15 pacientes adictos a las nuevas tecnologías. *El País*. <https://elpais.com/espana/madrid/2022-08-05/una-unidad-especial-del-maranon-empieza-a-tratar-a-los-primeros-15-pacientes-adictos-a-las-nuevas-tecnologias.html>
- Cadahina, L. y Cano, G. (2020). El blackout de la crítica. *Pensamiento Crítico*. <http://www.pensamientocritico.org/wp-content/uploads/2020/04/El-blackout-de-la-cr%C3%ADtica-.pdf>
- Céline, L-F. (1983). *Viaje al fin de la noche*. Edhasa.
- Cordero, R.R., Silva, A., Pérez, J.R. (2022). The Invisible Suffering of Young People during the COVID-19 Pandemic in Spain and the Collateral Impact of Social Harm, *Social Sciences* 11:335. <https://doi.org/10.3390/socsci11080335>
- Deleuze, G. (1973). *L'anti-oedipe*. Minuit.
- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. Minuit.
- Deleuze, G. (2017). *Derrames II*. Cactus.
- Eagleton, T. (2005). *Ideología. Una introducción*. Paidós.
- Eco, U. (2010). *Apocalípticos e integrados*. Tusquets.
- Fernández Río, J., Lopez-Aguado, M; Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y Manso-Ayuso, J. (2022). La brecha digital destapada por la pandemia del coronavirus: una investigación sobre profesorado y familias. *Revista Complutense de Educación*, 33 (2), 351-360. <https://doi.org/10.5209/rced.74389>
- Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Gallimard.
- Foucault, M. (1997.) *Il Faut défendre la société*. Gallimard.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno
- Foucault, M. (2009). *Securité, territoire, population*, Gallimard.

- Gedisa (2014). *Michel Serres habla sobre Pulgarcita* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=4-LHiGq8QLI>
- Geremek, B. (1986). *La piedad y la horca. Historia de la miseria y de la caridad en Europa*. Alianza Editorial.
- Girard, R. (1986). *El chivo expiatorio*. Anagrama.
- Jaeger, W. (1996). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaspers, K. (1980). *Origen y meta de la Historia*. Alianza Editorial.
- Jiménez, C. (2010). *Todo paracuellos*. Debolsillo.
- Lipovetsky, G. (1989). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Folio.
- Los dependientes (1987). *Gilles Deleuze. Qué es el acto de creación* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dXOzcexu7Ks>
- Marías, J. (1949). *El método histórico de las generaciones*. Revista de Occidente.
- Mukherjee, S. (2017). *El gen. Una historia personal*, Debate.
- Nietzsche, F. (1986) *El crepúsculo de los ídolos*, Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1962). *España invertebrada*. Revista de Occidente.
- Platón (1992). *Diálogos III*. Gredos.
- Prieto, D. (2020, 19 de septiembre). David Hume. Sus notas de los negros lo 'echan' de su Universidad. *El Mundo*, <https://www.elmundo.es/loc/celebrities/2020/09/19/5f64c0d1fc6c83bf4a8b462a.html>
- Rubio, I. (2019, 30 de diciembre). Efecto 2000. Veinte años del error informático que mantuvo al mundo expectante frente a un posible colapso. *El País*. [https://verne.elpais.com/verne/2019/12/26/articulo/1577353315\\_282800.html](https://verne.elpais.com/verne/2019/12/26/articulo/1577353315_282800.html)
- Santidrián, P. (2007). *Humanismo y Renacimiento*. Alianza Editorial.
- Sapolsky, R. (2018). *Compórtate*. Capitán Swing.
- Sloterdijk, P. (2007). *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*. Siruela.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deber reinventar todo. Una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser de conocer...* Fondo de Cultura Económico.
- Wiener, N. (1965) *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Mit Press.
- Wiener, N. (1988). *Cibernética y sociedad*. Editorial Sudamericana.
- Žižek, S. (2020) *Pandemia*. Anagrama.

