

EL FUTURO DE LA ESCUELA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS JÓVENES DE AMÉRICA LATINA

SEBASTIÁN PLÁ¹ 

NIMBE MUÑOZ-BECERRA² 

AMAURI EUGENIO-PÉREZ³ 

RESUMEN: En el presente artículo se analizan las concepciones del futuro de la escuela en jóvenes de Educación Media Superior o Educación Secundaria en América Latina. Se identifica la paradoja entre un fatalismo tecnológico que avanza como camino único hacia una escuela totalmente automatizada pero que, desde la perspectiva de los estudiantes, promete anhelados procesos de escolarización individualizados, capaces de responder a las necesidades socioemocionales e intereses de cada educando en su infinita particularidad. Esta escuela del futuro sería muy eficiente gracias a la mediación tecnológica de los procesos de aprendizaje y de las relaciones pedagógicas. La investigación se desarrolló de manera virtual en México, Costa Rica y Uruguay. Es un estudio cualitativo, colaborativo e interpretativo.

Palabras-clave: Jóvenes. Educación media superior. América Latina. Escuela. Estudios del futuro.

THE FUTURE OF SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF YOUNG PEOPLE IN LATIN AMERICA

ABSTRACT: This article analyzes the conceptions of the school of the future among young people in Latin America. It identifies the paradox between a technological fatalism that advances as the only path towards a totally automated school but which, from the students' perspective, promises individualized schooling processes, capable of responding to the socioemotional needs and interests of each learner in his or her infinite particularity. This school of the future would be very efficient thanks to the technological mediation of learning processes and pedagogical relationships. The research was carried out virtually in Mexico, Costa Rica and Uruguay. It is a qualitative, collaborative and interpretative study.

Keywords: Youth. High school. Latin America. School. Futures studies

1. Universidad Nacional Autónoma de México  – Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación – Mexico, Mexico. E-mail: sebastianpla@unam.mx

2. Universidad Nacional Autónoma de México  – Facultad de Filosofía y Letras – Mexico, Mexico. E-mail: nmmb_1012@yahoo.com.mx

3. Universidad Nacional Autónoma de México  – Facultad de Filosofía y Letras – Mexico, Mexico. E-mail: amauri.eugenio@gmail.com

Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM con clave IN402922, “Estudiantes y docentes en tiempos de pandemia. Un estudio comparativo y colaborativo sobre las experiencias de escolarización en la educación media latinoamericana”.

Editor de sección: Licinio Lima 

O FUTURO DA ESCOLA SOB A PERSPECTIVA DOS JOVENS NA AMÉRICA LATINA

RESUMO: Este artigo analisa as concepções sobre o futuro da escola entre os jovens do ensino médio na América Latina. Identifica o paradoxo entre um fatalismo tecnológico que avança como um caminho único em direção a uma escola totalmente automatizada, mas que, do ponto de vista dos alunos, promete processos de escolarização individualizados e desejados, capazes de responder às necessidades socioemocionais e aos interesses de cada aluno em sua infinita particularidade. Essa escola do futuro seria altamente eficiente graças à mediação tecnológica dos processos de aprendizagem e das relações pedagógicas. A pesquisa foi realizada virtualmente no México, na Costa Rica e no Uruguai. Trata-se de um estudo qualitativo, colaborativo e interpretativo.

Palavras-chave: Jovens. Educação media. América Latina. Escola. Estudos do futuro

Introducción

El futuro de la escuela parece andar por un camino único y homogéneo directo hacia la diversidad, hacia la hiper individualización educativa. Por lo menos para los jóvenes de educación media superior en tres países de América Latina con los que charlamos sobre la escuela por venir. Es como si estos jóvenes estuvieran asentados en un fatalismo, pero no en uno de resignación trágica a un presente hostil, sino de un devenir tecnológico inevitable, predeterminado por el presente e independiente de nuestra voluntad. Al mismo tiempo, este hado los encamina hacia un futuro anhelado, una escuela que atiende a cada uno en su inconmensurable particularidad. Es paradójico: la rigidez del devenir tecnológico y social y la promesa de libertad individual. Quizá podamos decir entre un futuro probable y uno deseable o ir más allá y pensarlo como un intersticio compuesto por lo que se teme y lo que da esperanza. Esta paradoja se asienta en una idea general de progreso que producirá en la cultura material de la escuela un proceso de sustitución o reemplazo paulatino en el que la tecnología informática y la inteligencia artificial ocuparán el protagonismo de las interacciones pedagógicas. De esta mirada juvenil sobre el futuro de la escuela trata este artículo.

El objetivo de este estudio es indagar sobre las concepciones de futuro de la escuela que tienen los jóvenes. Se estudian a través de las descripciones que hacen sobre las transformaciones de la cultura material de la escuela y de las relaciones pedagógicas que imaginan. También, trata de dilucidar, a partir de sus anhelos y temores, las articulaciones temporales que le dan sentido a dicho porvenir. En otras palabras, identificar la filosofía de la historia que les han enseñado en sus procesos de escolarización. Estas narrativas históricas son, en cierta medida, lo que ha sido llamado de diferente manera y con sus matices entre sí, epistemes por Foucault (2010), tesis culturales para Popkewitz (2009) o metarrelatos para Postman (1999).

La escuela del futuro bajo el principio del progreso ha sido analizada por lo menos desde dos perspectivas que nos interesa comentar aquí. La primera es la histórica y sociológica. La escuela, dentro de la idea de progreso como organización del futuro para alcanzar el desarrollo social, es un ejercicio práctico de dicha racionalidad. Esto implica que la escuela es una institución moderna (Pineau; Dussel; Caruso, 2013; Popkewitz, 2009) que se expandió bajo los influjos del progreso. Nacionalismo, iluminismo y en América Latina civilización, acompañaron esta idea tan cara la industrialización del siglo XIX, pero es la idea de progreso la que las teje en una ilación temporal, continua, lineal y ascendente. El discurso pedagógico del naciente siglo XX será reflejo de este proceso, con Dewey en Norteamérica y el escolanovismo francés en Europa. De esta manera la escuela enseñaba identidad nacional, conocimiento científico, civilidad y una

configuración temporal que da base a una filosofía de la historia sostenida en la idea de crecimiento y mejoramiento perpetuo. El futuro y la planeación del porvenir serán entonces un mecanismo de control social, un dispositivo de gubernamentalidad característico de la sociedad disciplinaria (Foucault, 1991). En América Latina, la época de la planeación (Plá, 2018) y la masificación de los sistemas educativos en la segunda mitad del siglo XX, también pueden ubicarse en esta racionalidad.

La segunda mirada que resaltamos es la didáctica. Dentro de ella, hay un grupo de autores que promueven la educación para el futuro o, más exactamente, un currículum con una dimensión explícita de futuro. Para ellos, no se trata de un dispositivo de control social, sino una forma de educación ciudadana en la que distinguir entre futuros posibles, probables y deseables es un aprendizaje básico para fomentar la participación política y cívica necesaria para cambiar el entorno comunitario y global. La educación en y para el futuro promueve el empoderamiento del sujeto para transformar el porvenir hacia fines de libertad individual y bien social (Gidley; Inayatullah, 2002; Hicks, 1994; 2006). También son relevantes desde la perspectiva didáctica para América Latina los trabajos de Antoni Santisteban (Anguera; Santisteban, 2013; 2016).

Los estudios de Popkewitz (2009), Pineau, Dussel y Caruso (2013) son centrales para comprender el progreso y las formas culturales que enmarcan las articulaciones temporales que produce el fatalismo tecnológico, es decir, las maneras en que los estudiantes ubican el devenir de la escolarización en la que ellos no son agentes del cambio, pero que dicho cambio es muy similar a lo que desean para ellos mismos en el presente, en especial a lo relacionado con la tecnología digital dentro del aula. Esto es lo que Hartog (2007) llama régimen de historicidad y lo estudiaremos más adelante a partir de los reemplazos de la cultura material de la escuela. A su vez, la perspectiva didáctica nos hace fijar la atención en los procesos pedagógicos de los estudiantes e indagar cómo las prácticas escolares y los propios discursos pedagógicos tienden a individualizarse. Esto responde a la hiper individualización del capitalismo contemporáneo. Entre la categoría de fatalismo tecnológico y proceso pedagógico individualizado se da la tensión entre devenir social único e inamovible y la diversidad individual. Popkewitz (2009) señala algo similar al identificar en los discursos pedagógicos contemporáneos una idea de estructuras sociales inamovibles y una sociedad de aprendizaje especial para cada estudiante. Tomando en cuenta lo anterior, aquí nos interesa estudiar cómo se producen las articulaciones temporales que dan sentido a la idea del progreso, a sabiendas que hay múltiples ideas de progreso (Nisbet, 1981), en los procesos de resignificación de los estudiantes. En otras palabras, indagar sobre los efectos de la didáctica en la configuración discursiva del progreso.

Fatalismo tecnológico, relaciones pedagógicas individualizadas y progreso son categorías surgidas de análisis empíricos de una investigación financiada por la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicha investigación indaga sobre los conceptos de futuro de la escuela por parte de los jóvenes de América Latina. En la fase de investigación sobre la que presentamos resultados, se trabajó con siete docentes de Educación Media Superior y con 79 estudiantes de 15 a 20 años de edad procedentes de Uruguay, Costa Rica y México. Se realizaron un total de 21 clases internacionales distribuidas a lo largo de agosto a octubre de 2022 en las que docentes y alumnos dialogaron e imaginaron el futuro de la escuela. Se analizan aquí 61 textos obtenidos en dichas sesiones.

El artículo se divide en tres apartados. En el primero definimos la categoría de progreso y su relación con el futuro y describimos con mayor profundidad diferentes estudios que se han interesado en el tema. Después, exponemos la metodología del estudio. Por último, analizamos los escritos estudiantiles a través del tamiz de las categorías analíticas intermedias de fatalismo, individualización y articulaciones temporales que dan forma a la idea de progreso.

Progreso, Escuela y Futuros

La idea de que la humanidad avanza, de que se supera una época tras otra, aparece desde la Grecia clásica (Nisbet, 1981), sin embargo, no es suficiente con concebir la superación de una cosa por otra para establecer la idea de progreso. El progreso, como filosofía de la historia, es ilustrado, pero alcanza gran fuerza con el positivismo y el historicismo del siglo XIX y con la expansión de las ciencias sociales de la segunda mitad del XX. Esta filosofía de la historia tiene por lo menos cinco elementos: a) una articulación temporal de continuidad entre pasado, presente y futuro, con sus permanencias y transformaciones; b) los cambios y el transcurso de la historia producen un avance acumulativo, donde lo nuevo se monta sobre lo viejo y lo hace mejor; c) el desarrollo producido por el cambio es irreversible y en varias de las concepciones de progreso, esta irreversibilidad se sostiene en el avance secuencial de etapas de desarrollo por las que hay que atravesar; d) dichas etapas o progresos tienen una direccionalidad que da forma y sentido al movimiento histórico; y e) hay un propósito en el crecimiento que, por lo general, es un fin moral (Nisbet, 1981; Popkewitz, 2009). Estos cinco elementos componen una especie de núcleo conceptual, entendido incluso a veces como un tipo ideal de lo que se entiende por progreso.

El progreso tiene diversas acepciones. Por ejemplo, hay diferencias entre aquellos que piensan que el progreso es producto de la acción humana o aquellos que lo consideran evidencia de una voluntad superior o divina. Por cuestiones de espacio, nos es imposible profundizar en su historia conceptual, por lo que nos limitamos a un punto, directamente relacionado con nuestro objetivo de investigación. Para muchos ilustrados, la finalidad del progreso era la perfectibilidad humana sin más fin que el mejoramiento perpetuo de sí mismo. Pero las vicisitudes históricas dificultan en muchas ocasiones el progreso. En Italia, la idea de *corsi y ricorsi* representó un andar de la sociedad a través de la historia con sus avances y retrocesos. Esta idea se ha desdoblado en varias, entre la que destacamos la aporía del progreso (Koselleck, 2012), es decir, la posibilidad de tener un desarrollo en un aspecto y un retroceso en otro. Esto último es especialmente significativo cuando se hace referencia a lo tecnológico, donde sus extraordinarios beneficios a la humanidad, están acompañados de su inmenso poder de destrucción. En este sentido, la direccionalidad del progreso tecnológico es todavía vaga y mucho más lo es su finalidad (Testoni, 2007).

La historia de la escolarización ha tenido un estrecho vínculo con el progreso. La escuela nace como institución medular para la expansión hegemónica de esta idea. En el siglo XIX, la idea de progreso es uno de los hilos que teje la madeja entre la industrialización, el nacionalismo, el imperialismo, el pensamiento científico y el surgimiento de los sistemas educativos. En la primera mitad del siglo XX, la investigación psicológica comienza a imprimir una idea evolutiva al desarrollo humano (Godinho Lima, 2019) y, ya en la segunda mitad de la centuria, las ciencias sociales ofrecen los métodos y los conocimientos para la transformación progresiva y ordenada de las sociedades. La psicología habla del progreso individual, la sociología del social y la educación se ve como la conjunción de ambas. Las reformas educativas son intentos cíclicos por establecer nuevas normas e innovadores caminos para el progreso individual y colectivo. En este contexto, el discurso de las ciencias de la educación, comienza a plantear los problemas de enseñanza como:

[...] conceptos que hacen hincapié en un desarrollo racional, individualizado y sucesivo, desligado de contextos sociales y raíces históricas. Los modelos de enseñanza y aprendizaje se basan en una concepción lineal del progreso, en unas relaciones sociales atomistas y en una individualidad que explota las diferencias entre poblaciones (Popkewitz, 1994, p. 202).

Ejemplo de lo anterior hay a espaldas. Tenemos la planeación curricular en autores clásicos como Bobbit, Tyler y Tabba que organizan la vida escolar a partir de la progresión sistemática de niveles de avances; investigaciones psicológicas que establecen estadios de desarrollo como las de Piaget y Kolberg basado en la linealidad del progreso cognitivo; la planificación de los sistemas educativos a partir de una mejora constante de los resultados de aprendizaje promovidos, por ejemplo, por la OCDE; y la pedagogía crítica que promueve, a partir de la idea de emancipación de raíces marxistas, un mejoramiento social como lo hacen Freire y Giroux. Por supuesto, las direccionalidades, las etapas de crecimiento y las metas varían considerablemente entre unos y otros, pues unos tienen la libertad o la felicidad individual como meta educativa y otros la emancipación de las formas de dominación de una sociedad, aunque ambas concluyen en un mejoramiento individual y social. Tanto las visiones sobre el desarrollo en educación, como sus análisis discursivos son relevantes para este estudio, sin embargo, el objetivo aquí es estudiar cómo estos discursos se interiorizan en los educandos y les permiten reproducir y resignificar el devenir de lo escolar a partir de la idea del progreso.

Además de la idea de progreso, dos conceptos claves de este estudio son la escuela y la educación para el futuro. El primero parte de la pregunta “¿qué hace a una escuela, escuela?”, formulada por Simons y Masschelein (2014) y sobre la que hemos reflexionado en trabajos anteriores (Plá, 2020; 2022b). A esta perspectiva se han unido textos de Larrosa (2018) y Rockwell (2018) entre otros, aunque los estudios de Pineau, Dussel y Caruso (2013) desde una perspectiva foucaultiana, antecedieron por más de una década a todos nosotros. Estos últimos, desde una perspectiva de sociología histórica rompen con el esencialismo de los primeros. También destacan autores que defienden la escuela contra el propio avance del constructivismo, proponiendo un regreso a la escuela republicana e ilustrada (Luri, 2022; Massó, 2021). Otros estudios, desde la historiografía, han estudiado la cultura escolar y la cultura material de la escuela (Viñao, 2006), temas muy relevantes para nuestro estudio, pues nos permiten ver cómo las cosas son constitutivas de la escolarización (Dussel, 2019). Por ejemplo, observaremos más adelante las continuidades en las formas de enseñanza a pesar de que los estudiantes imaginan procesos radicales de digitalización de la escuela. Desde perspectivas más críticas a la institución escolar y con proyecciones, digamos, más futuristas, las miradas de Fernández (2018) sobre la transformación del aula y Narodowski (2022) y sus intentos de desescolarización, son centrales para estos estudios. Desde una perspectiva más ética y fáctica a las vez, los trabajos de Selwyn (2020) se aproxima a nuestro estudio, donde los jóvenes ven docentes-robots personalizados, idea que este autor, sigue considerando pedagógica y éticamente muy negativa.

El desarrollo histórico de la escuela se entrelaza con los avances tecnológicos de diferentes ídoles. El libro de texto o la invención del lápiz (Rockwell, 2018) han configurado las prácticas de escolarización y las formas en que delineamos su porvenir. Pero el fenómeno contemporáneo sobre la transición tecnológica de la escuela, acelerada a partir de la crisis sanitaria generada por el Covid-19, presenta particularidades que, de una u otra forma, condicionan las imágenes de futuro de los estudiantes entrevistados. Su primera característica radica en que es parte de una política educativa más amplia que desborda las fronteras nacionales. Los años setenta en América latina, por ejemplo, vivieron el primer impulso de lo que se denominó como tecnología educativa, en la que se introdujo la televisión en la escuela y en países como México, se inventaron modelos escolares específicos para ello, como las Telesecundarias. La segunda característica es que a partir de los años noventa del siglo pasado, pero sobre todo ya entrado el siglo XXI, la transición tecnológica se centró en la digitalización, es de decir, en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y todo el conjunto de redes y dispositivos que impactan los saberes a enseñar, las disposiciones materiales dentro del aula y las formas de las relaciones pedagógicas que se producen (Narodowski; Scialabba, 2012). Conectar Igualdad en Argentina, One Laptop per Child en Perú bajo la influencia de Nicholas Negroponte, Um Computador por Aluno en Brasil y, en los países estudiados, “*Mi Compu*” en México y El Plan Ceibal

en Uruguay, son parte de esta transformación de la escuela. Finalmente, todos estos proyectos, así como la introducción de las TIC en los procesos educativos, han sido sustanciales en la idea de mejora educativa, de progreso de la escuela y, por tanto, de su reproducción en cuanto filosofía de la historia, pues se plantea como la panacea que resolverá todos los problemas educativos (Cabero, 2002) y como solución para de desigualdad social: “los países de la región que logren ser plenamente miembros de la sociedad mundial de la información (gracias a la inclusión digital) tendrán ante sí oportunidades reales y promisorias” (Sunkel; Trucco; Espejo, 2014, p. 30). En síntesis, “los dispositivos digitales fueron presentados como la garantía del cambio educativo porque permiten crear entornos de aprendizaje personalizados, movilizar a alumnos y docentes, y generar métodos más relevantes y actualizados” (Dussel; Trujillo Reyes, 2018, p. 143). Por eso, aquí analizamos el proceso de transición tecnológica en la escuela no sólo como un fenómeno real, sino sobre todo como una forma particular de construir sentidos de futuro tanto de la escuela como de la sociedad en general, sentidos que los estudiantes asumen de una u otra manera como veremos más adelante.

No pretendemos definir la escuela, aunque es necesario resaltar algunas de sus características que son relevantes para nuestra investigación: su historicidad, lo único y lo diverso. La primera, la historicidad, es ser consciente del carácter histórico de la institución. Por eso, como sostiene Narodowski (2022), la escuela es un suspiro en la larga historia de la educación, un instante de cuatrocientos años dentro de la existencia milenaria de los sapiens. Si seguimos esta idea, no debe sorprendernos que algunos de los jóvenes que participaron en este estudio la desaparezcan en cuanto espacio común. En este sentido, pensar el futuro de la escuela es también preguntarse si lo que imaginan los y las jóvenes permite seguir llamando a esta institución, escuela (Plá; Muñoz; Eugenio, 2023). Lo segundo, lo único y lo diverso, hace referencia a los elementos comunes entre las escuelas: el mobiliario, la selección del conocimiento y las relaciones jerárquicas en su interior, pero en la que hay una variedad enorme de contextos y prácticas que lo particularizan. Parafraseando a Hui (2020), es una tendencia de lo escolar y son hechos de la escuela. En síntesis, en nuestro análisis pensamos en la dimensión histórica de la escuela, donde el futuro es parte de ella.

Apuntes Metodológicos

Esta es una investigación interpretativa, cualitativa y colaborativa. Se basa en la didáctica como producción de conocimiento escolar y en la observación participante de la etnografía virtual, recupera conceptos interpretativos de la teoría de la historia y utiliza herramientas para la sistematización de la información de la teoría fundamentada, en especial la decodificación abierta y axial (Flick, 2007). Los instrumentos para la recolección de información se diseñaron de manera colectiva y con base en el conocimiento experto de cada docente. Aquí, entendemos la didáctica como un proceso de investigación-intervención educativa en lo que lo educativo es tanto investigación como intervención (Plá, 2022a). Para el análisis de resultados en esta etapa de la investigación se utilizó el programa MaxQDA. En ningún momento pretendemos generalizar los resultados de esta investigación, pues su finalidad es indagar a profundidad sobre las experiencias de jóvenes en la escolarización virtual y las nociones de futuro que construyen sobre la escuela dentro de situación de enseñanza internacionales muy concretas (Plá; Muñoz; Eugenio, 2023).

Esta investigación es parte de un proyecto financiado por Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM con clave IN402922. En esta fase del proyecto participaron siete docentes a cargo de siete grupos internacionales que sumaron un total de 79 alumnos, con un rango de edades de 15 a 20 años, es decir, estudiantes de Educación Media Superior o Educación Secundaria de Uruguay, Costa Rica y México. Se realizaron un total de 21 clases internacionales distribuidas

a lo largo de tres meses en las que docentes y alumnos dialogaron e imaginaron el futuro de la escuela. La investigación se instrumentó de agosto a octubre de 2022. En este artículo se presenta el análisis de 61 micro textos escritos por los estudiantes de los tres países.

A partir de los micro textos producidos por los estudiantes, se seleccionaron tres subcategorías que parecían estar presentes en la mayoría de los micro textos: tecnología, reemplazo tecnológico y componentes de una gran narrativa o metarrelato. A partir de ellas se comenzó a desarrollar el esquema de codificación axial en el que se acomodaron las categorías y subcategorías según criterios de subordinación. Esto permitió reorganizar la información a partir de tres sentidos generales de la gran narrativa y que denominamos categorías analíticas intermedias (Buenfil, 2008; Plá, 2022a). La primera es el concepto de progreso, sobre el que profundizamos en el presente texto. La segunda es la permanencia, inmovilidad o continuidad históricas y, la tercera, es distopía o futuros inciertos. Aunque aquí, por motivos de espacio, damos prioridad a la primera categoría, no dejamos de entretenerla con las otras dos, pues las tres tienen significados ambivalentes que invaden el espacio de la otra.

Esta interrelación se da también por la forma en que leemos los datos, donde seguimos la perspectiva de Michel de Certeau, quien retoma a su vez a Roland Barthes, que sostiene que en toda historia, en toda narración analítica hay un proceso de significación que desborda los hechos en sí mismos y que en cierta medida la complementan, por lo que la historia y las ciencias humanas se dedican no tanto a reunir hechos sino a buscar significantes (Certeau, 2006).

Por último, mencionamos que los principios éticos de la investigación se sostuvieron en una metodología colaborativa y horizontal. Esto exigió establecer relaciones entre estudiantes de educación media superior, docentes e investigadores educativos sin jerarquías. Por su parte, los métodos horizontales entienden la producción de conocimientos como un compromiso político que genera formas dialógicas para el análisis y la interpretación del espacio común (Corona; Kaltmeier, 2012). En la dimensión política, la metodología horizontal rechaza la imposición de “nombres correctos”, producto de las políticas públicas (ya sean económicas, educativas o científicas) que otorgan jerarquía social, y promueven, en cambio, la generación de “nombres propios” productos de un proceso emancipatorio (Corona, 2020).

Jóvenes y los Futuros de la Escuelas

Fatalismo Tecnológico

Si contáramos una narración futurista a partir de los trazos que nos regalan los y las jóvenes de esta investigación, podemos comenzar con una frase genérica: *el futuro ya está aquí* o con una variación de gerundio simple, *el futuro ya se está viviendo* o, quizá un poco más existencial: *el futuro vivido*. En la estructura básica de la escuela del futuro predomina la idea de un local o un espacio físico determinado para la vida escolar, una relación pedagógica docente-estudiante relativamente fija y el alumno que recibe el conocimiento transmitido. Lo que se modificará son ciertos aspectos de la cultura material, pero no sus usos y prácticas. El cuaderno se convertirá en Tablet, el libro en pdf y el docente en robot. Tal vez, se llegue más rápido a la escuela gracias a la invención de nuevos transportes, pero la escuela como lugar se mantendrá, con algunas excepciones que piensan en el metaverso y una realidad virtual que no requiere movimiento. En un caso un poco más apocalíptico, las condiciones ambientales forzarán a quedarse en casa, como ya lo hizo la pandemia de covid-19 de 2020. En este texto, por razones de espacio, sólo nos limitamos a las primeras narraciones, que son las mayoritarias, en las que la escuela reemplazará sus materiales, pero seguirá siendo la

misma escuela de antes. En otras palabras, nos dedicaremos a las historias donde pasado, presente y futuro son un continuo relativamente apelmazado, casi indiferenciado. El fatalismo del que hablamos es la imposibilidad de los sujetos de modificar el devenir de las transformaciones tecnológicas y escolares. Este fatalismo implica en sí una renuncia a la agencia de los individuos.

Antes de continuar, vale la pena mencionar que el fatalismo tecnológico puede considerarse hegemónico y, por tanto, sí dominante pero no cerrado ni absoluto. Desde la teoría de las articulaciones temporales, Cané (2019) propone que el tiempo se constituye por un discurso que surge del presente de unos sujetos que están relacionados con otros discursos del pasado así como con un futuro por venir. Los discursos construyen una otredad a la que se trata de deslegitimar; en las visiones deterministas del tiempo dicha otredad aparece como lo que ya pasó y no pasará, es una ausencia. Sin embargo, la otredad amenaza constantemente al discurso porque no se le puede excluir del todo, aparece como un pasado que sigue vigente y como un futuro no definido, muestra lo contingente del tiempo y que hay otras formas de ser. Cané (2019) sostiene que no hay un sujeto totalmente determinado ni totalmente libre sino uno que puede hacerse responsable de sus acciones. En lo que respecta al plano educativo, Paulo Freire a pesar de que plantea una idea de mejora social para el futuro así como una naturaleza humana, se opone a que los educadores reproduzcan una idea de progreso determinista donde ya no hay nada que hacer para cambiar al mundo. En oposición, visibiliza bajo el concepto de esperanza la existencia de la historia con un tiempo problematizado, no predado, donde los humanos están inacabados y cuentan con múltiples opciones. Freire (1997) invita a romper con los discursos que inmovilizan a las personas, promueve sentir rabia ante las desigualdades con la finalidad de construir acciones revolucionarias. Otra visión opuesta al fatalismo es el transhumanismo, filosofía que sostiene el avance tecnológico como posibilidad de control del proceso evolutivo de la especie humana a partir de la simbiosis entre tecnología y cuerpo humano (More, 2013). En esta última mirada, aunque los resultados de la presente investigación todavía no permiten vislumbrarlo con claridad, pueden ubicarse varias imágenes sobre el futuro de la escuela creadas por los y las jóvenes de nuestro estudio. Tomando en cuenta estos matices, podemos describir una viñeta sobre el futuro de la escuela.

En sesenta años, por la mañana, se desayunará algo “*nutritivo y los transportes (rumbo a la escuela) serían eléctricos ya que en Uruguay en estos momentos hay más ómnibus eléctricos*”¹. Los más pudientes, viajarán “*en tren al liceo*” y, en México, sólo se “*tardaría media hora para llegar a la escuela, pues el sistema de transporte habrá mejorado también*”. Otros, imbuidos en la gran narrativa ambientalista del apocalipsis humano, se quedarían en casa por problemas del medio ambiente y, así, todo retornaría a la educación en pandemia y sus clases virtuales, como en una especie de tiempo en espiral. Esta temporalidad, como nos lo hacen saber constantemente los estudiantes, inició en 2020, pues

[...] la pandemia implicó un gran cambio en la educación a nivel mundial. (A partir de ella) creó un lazo con la tecnología pues ya manejamos todo mediante las plataformas que cada institución pone a nuestra disposición y seguramente en algunos años esto cambiará y usaremos aún más herramientas tecnológicas. Es parte de un proceso.

Llegado el o la estudiante a la escuela, los edificios serán inteligentes y estarán equipados con sensores digitales o computadoras “*que permitirían trasladarse de un piso a otro [con] ascensores más rápidos de lo normal y que harían llegar más rápidos a los salones*” y tendrán “*árboles dentro de las clases*”. La vida en su interior será mucho más fácil y, aunque “*la infraestructura [...] continuaría bastante similar, sólo se cambiaría el inmobiliario (sic) por uno más moderno y cómodo*”, “*los pupitres van a ser más cómodos*”. Los útiles escolares como los conocemos en la actualidad serán sustituidos por los dispositivos digitales y se iniciará un proceso de reemplazo, en una especie de obsolescencia programada, del que los jóvenes de este estudio parecen no

dudar: “*en un futuro el uso de libros y cuadernos se sustituirán por el uso de una tablet o computadora*”, “*los cuadernos serán reemplazados por tabletas o un dispositivo digital*” y, entre el deseo de lo que quiere que se experimente en el presente y un choque generacional, un estudiante piensa que:

[...] en la escuela futura nos pedirán estar más con el celular, tableta y computadora y mucho menos con cuadernos. Los que nos pidan cuadernos tal vez sean maestros con más edad, ya no estaremos con tantos libros en físico si no que nos los compartan por medio del teléfono (PDF) o los busquemos por nuestra cuenta.

Todavía más allá:

Nosotros pensamos que la infraestructura de los colegios y las escuelas se vería más futurista ya que habrían pantallas táctiles en vez de pizarras o que podría existir un espacio más grande de almacenamiento en el cual podríamos poner los libros del pasado, los que nos ayudarán a entender más el pasado. También creemos que se le otorgarían computadoras o aparatos tecnológicos a los estudiantes los cuales servirían para tener la materia en esos dispositivos y no lidiar con perder papeles.

El reemplazo de la antigua cultura material de la escuela por nuevos dispositivos electrónicos presentados en la tensión u oposición entre lo tradicional y viejo o lo moderno y lo nuevo, impacta también en los supuestos métodos de enseñanza del futuro. La combatida didáctica centrada en el docente menguará, pues “*en las clases se emplearán las computadoras y los profesores van a impartir sus clases de manera no magistral con uso de las tecnologías como el metaverso*”, “*no usarán pizarras pero sí [utilizarán] diapositivas y muchos videos*” o la función del profesorado no desaparecerá, sino que “*los docentes serán robots*” o computadoras, condición que ya se experimenta en la actualidad (Selwyn, 2020). El cambio traerá consigo mayor eficiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que las máquinas o robots podrán

[...] resolver cualquiera de nuestras dudas y nos explicarían de tal manera que podamos entender. No digo que en la actualidad los profesores no saben explicar, pero les toma más tiempo poder enseñar un tema que ellos aprendieron en mucho tiempo por lo que los robots tecnológicos podrían investigar en 2 minutos y ya contar con la información de 2 años.

La velocidad permitirá tener “*menos horas de clase pero más precisas*”, por lo que la jornada escolar se reducirá considerablemente. Esta prontitud en la enseñanza y el aprendizaje permitirá que “*el horario sería modificado, dejando solamente las asignaturas imprescindibles, como la matemática, la biología y el español. Todo esto resulta en una carga más ligera para todos los estudiantes*”. En una variación, se podrán “*meter más materias (en el plan de estudios) y hasta se podrían reducir las horas de escuela*”.

Extraña que en ocasiones la innovación tecnológica conserva la tradición. La ausencia de profesor o, más exactamente, un profesor robot no necesariamente cambiará a la enseñanza tradicional porque “*en las aulas no habrían profesores si no computadoras inteligentes que dictarían un problema o ejercicio a toda la clase*”, o la función de los dispositivos simplemente suplirá aspectos más engorrosos del presente, pero no la estructura didáctica:

Otro aspecto que he visto en estos años, pero que puede mejorar en el futuro, es el uso de los celulares y laptops para llevar documentos y presentaciones, en vez de tener que fotocopiar cientos de páginas por cada tema, puedes tenerlas almacenadas en tu celular.

Lo que mejora es el almacenamiento, pero no los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues el documento, en físico o en pdf, sigue siendo el mismo. En esta lógica, es necesario señalar que no todos los jóvenes de nuestro estudio vislumbran o desean la robotización de la docencia y la compactación de las horas clase, incluso le temen pues no quieren que “*se pierda el contacto con profesores*”, pero esperan que dicho vínculo sea más empático, como describimos en el siguiente apartado.

El reemplazo de la cultura material de la escuela nos refleja un concepto evolucionista de los procesos de escolarización en el que curso de los acontecimientos no puede ser desviado. Este es el fatalismo tecnológico al que nos referimos. En él, la agencia de los sujetos escolarizados se pierde, incluida la de los docentes, encaminados a su desaparición. Pero el proceso evolutivo no es una revolución, un cambio abrupto y total de la escuela. Cabe suponer que en este relato, que no es el único que hemos identificado, las transformaciones son progresivas, en la que lo viejo y lo nuevo se enfrentan y, al mismo tiempo, se cambian mutuamente. De ahí que el futuro escolar, en buena parte, ya esté vivido. Asimismo, la presencia constante del presente escolar en los estudiantes abre una serie de preguntas que van desde ¿qué consideran los estudiantes como positivo dentro de las formas de enseñanza contemporáneas y qué no? hasta ¿qué posibilidades imaginativas tienen más allá de sus propios contextos de escolarización?, cuestiones a las que por el momento no podemos responder con la información que poseemos. Lo que sí sabemos, es que las visiones de futuro se juntan con deseos personales.

La Escuela Individual

Si la evolución de la escuela anda por un camino único, éste nos lleva a la educación individual, personalizada, en la que las necesidades de cada estudiante sean atendidas en su extrema particularidad. La pandemia parece haber sido un acontecimiento que les ha impulsado a exigir, por lo menos a través de esta idea de futuro, atenciones más personales dentro de la escuela. Sin embargo, este proceso es colectivo y podría pensarse de manera inmediata como un proceso de configuración ideológica de una sociedad de consumo en el que cada cliente consigue un producto a su gusto, en este caso, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje. Sin negar la presencia del hiperconsumo contemporáneo y en especial de lo que se denomina sociedad *selfie* (Traverso, 2022), queremos abrir la posibilidad de pensar esta dimensión del futuro desdoblada en dos: la pedagogización del discurso estudiantil sobre la escuela, definida como el uso del lenguaje especializado de la educación por parte de los estudiantes y, en segundo término, cómo este discurso configura al ideal de relaciones pedagógicas futuras de la educación socioemocional. De ahí que palabras como facilitar, empatía, soporte emocional y aprendizaje tengan presencia constante en las micro narraciones de futuro analizadas aquí. Por eso, podemos definir estos porvenires de la escolarización como eficientes y pertinentes (Plá, 2018), pues los objetivos se conseguirán de manera más rápida y con menos recursos y los currículos estarán diseñados exclusivamente para las necesidades individuales. Es una educación en la que la escuela es capaz de enseñar de manera personalizada gracias a la inteligencia artificial.

En un día cotidiano de esta escuela del futuro, “*las técnicas de aprendizaje mejorarían, (...) para que los alumnos aprendan más*”, de manera que sea “*más fácil aprender*” gracias a “*nuevas formas de educación virtuales (que) faciliten el estudio*” y sea, a la vez, “*divertido*”. Cada estudiante, “*ubicado [en] espacios específicos para el estudio (...), adquirirán nuevas habilidades*” como “*aprender a aprender*” donde se priorizarán “*nuestras habilidades para poder desarrollarlas al máximo*” y en los que las didácticas responderán a las características particulares de cada estudiante y su “*estilo de aprendizaje y el tipo de inteligencia (que posee), para desarrollar propuestas de aprendizaje más específicas de acuerdo con las habilidades del alumno*.” Esto sólo es posible si el proceso de reemplazo se produce de manera inalterable, pues es “*la tecnología para las prácticas de enseñanza*”

las que permitirán clases “*más interactivas en la utilización de nuevas herramientas para el estudio [que fomenten] más creatividad en el desarrollo de proyectos individuales o en equipos, con más posibilidad de tener información que necesitemos en un par de segundo*”. Ya en el extremo de la comodidad, “*las computadoras harían los apuntes o tareas*”, descargando el trabajo cotidiano para concentrarse en sí mismos. También hay propuestas más sensoriales, en las que las formas de enseñar serían “*a través de sensaciones donde sea más fácil aprender lo que te están enseñando*”. Si a pesar de todo esto, hay dificultades para comprender la lección, los maestros robots podrán explicar con mayor claridad, eficiencia y pertinencia. Para eso, “*cada persona tendrá un profesor propio estilo robot y no lo compartirá con otros compañeros*”.

No hay mejora educativa en el futuro para los jóvenes si no se cambian los mecanismos de evaluación. El número, impersonal e inexacto en la representación de los procesos de aprendizaje, debe modificarse o desaparecer, dado que se calificará a “*los alumnos de otra manera y no sólo con un número*”. Los exámenes serán “*en plataformas dinámicas o formularios, ya que es más fácil calificarlos y, en su defecto, que ya no (habrá) exámenes*”. “*La escuela podría considerar la calificación no por simples números sino por la capacidad de cada uno y asegurándose de que cada estudiante se sienta cómodo y siempre mejor de sí mismo*”. El futuro es, en la mirada juvenil, tiempo de la evaluación cualitativa y personalizada, atenta a los efectos socioemocionales, como reiteraremos enseguida. No queda del todo claro cómo será esta evaluación, dado que no encontramos por el momento alguna propuesta alternativa concreta, pero este futuro muestra una desavenencia generalizada contra los mecanismos actuales de calificación y de certificación.

El concepto más nítido que engloba el desarrollo de sistemas personalizados de enseñanza y aprendizaje sea la autonomía. Bajo esta idea, se imagina que la escuela enseñe a “*ser autodidactas*”, basados en “*propuestas de aprendizaje más específicas de acuerdo con las habilidades del alumno*” que consigan, en última instancia, que los educandos adquieran “*nuevas habilidades sobre el estudio (elaboren su propio método de estudio) y, por ende, logren ser autónomos. Esas mismas habilidades serán de grande ayuda para el futuro*”. El aprendizaje personalizado se manifiesta en la capacidad de desarrollar no sólo las habilidades propias, sino un método propio. Con esto, lo que queremos resaltar, es que la escuela del futuro enseñará de manera personalizada y producirá, simultáneamente, aprendizaje personales, únicos. Sabemos que la resignificación de lo aprendido es un proceso individual, pero destaca aquí la necesidad de los jóvenes de definirse a sí mismos como creadores de sus propios aprendizajes. Por eso, lo que afirmamos, es que la pedagogización del discurso estudiantil sobre su vida escolar, proceso íntimamente ligado a la expansión del constructivismo desde los años noventa del siglo pasado en Latinoamérica (Plá, 2014), corre el peligro de guiar a los estudiantes hacia procesos educativos meramente egocéntricos.

El proceso de pedagogización del discurso juvenil sobre la escuela no se detiene y hoy, espoleado por lo doloroso de los procesos de escolarización durante la pandemia, cobra fuerza con la educación socioemocional. Este asunto se da en el espacio intermedio entre el deseo de que se profundice la atención personalizada y el miedo a que la tecnologización elimine las relaciones humanas dentro de la escuela. Pandemia, necesidad y miedo están entrelazados. Por ejemplo, en el caso de la evaluación, dado el

[...] fuerte impacto [de la pandemia] y la gran preocupación que ha tenido nuestra generación sobre la salud mental y la discriminación en general, la escuela podría considerar la calificación no por simples números sino por la capacidad de cada uno y asegurarse de que cada estudiante se sienta cómodo y siempre mejor de sí mismo.

Por eso, el aspecto socioemocional “*no debería descuidarse y siempre tener en cuenta la salud mental y emocional del alumno, porque si está mal, no se puede aprender*”, por lo que se deben “*implementar*

(enseñanzas sobre) *la salud emocional y cómo manejarla, ayudando a reducir el estrés*” o enfocarse también “*más en el bienestar de la salud mental y física*”.

La intersección entre el deseo y el temor requiere ser atendido por medio de un “*equilibrio entre mejorar la educación, agregar tecnología, cuidar la salud mental/emocional y escuchar más al alumno*”. Pero el equilibrio es frágil, pues en un principio, la ayuda de la tecnología para cuidar la salud mental de los estudiantes será divertida, “*aunque considero que con el paso del tiempo se volverá algo tan cotidiano que será aburrido y hasta peligroso, el no convivir con alguien más y sólo estar en los dispositivos*”. La tecnología haría “*que fuera más fácil*” pero puede generar que “*se perdiera el contacto con profesores y el cariño de compañeros*”. Si esto llegara a suceder, muchos estudiantes prefieren conservar a sus profesores, pero unos que tengan “*un poco más de comprensión con sus alumnos*”, sean “*empáticos*” o, en su caso, que en la escuela hubiera mayor presencia de psicólogos. El miedo de la pérdida del maestro va acompañado, en algunos casos, con la disolución de la vida estudiantil en la escuela. Esto acarrearía, se puede suponer por la experiencia de la pandemia, problemas en la dimensión socioemocional. Además, la desaparición de estas relaciones será producido por el deseo de la hiper-individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela del futuro.

Articulaciones Temporales

El progreso es una filosofía de la historia en cuanto se considera la última causa del movimiento histórico y jerarquiza las articulaciones temporales entre pasado, presente y futuro con el que pensamos el desarrollo y el devenir de la humanidad. Las articulaciones temporales son lo que Hartog (2007) denominó régimen de historicidad y lo que, dentro de la escuela, hemos categorizado como discurso histórico escolar (Plá, 2008; 2014). El régimen de historicidad no es el tiempo histórico en sí, sino la forma deliberada en que una sociedad construye el tiempo histórico (Plá, 2014). Es una categoría analítica que se pregunta, por ejemplo, si

¿Estamos ante un pasado olvidado o ante un pasado recordado en demasía?, ¿ante un futuro que prácticamente ha desaparecido en el horizonte o ante un porvenir más bien amenazador?, ¿ante un presente que se consume en forma ininterrumpida en la inmediatez o ante un presente casi estático e interminable, por no decir eterno? (Hartog, 2007, p. 38).

Y que nos ayuda a fijar la atención en el tipo de futuro que envuelve la noción de escuela, así como las formas en que la escuela ha enseñado y legitimado determinadas maneras de articularlas. En el caso estudiado aquí, parecería que la escuela refuerza y produce a la vez uno de sus sentidos originales, impulsar el progreso individual y social. A continuación, analizamos estas articulaciones temporales, producto, cabría suponer, del discurso histórico escolar (Plá, 2008; 2014).

El progreso es cambio, evolución y mejora. Primero, como idea general: “*siempre estamos en constante cambio y debemos estar abiertos al mismo*” y “*con el avance del tiempo, las cosas cambian, la tecnología avanza*”. Estas palabras provocan una sensación de existir en un mundo ahistórico e inevitable, representada por la idea eterna del siempre. Después, están las ideas de escolarización, donde el futuro y la tecnología se unen en una continuidad en apariencia inexorable. “*La educación siempre está en constantes cambios, es decir, que siempre trata de evolucionar y más desde el inicio de la pandemia*”. Se vive como ley universal. Es una filosofía de la historia en la que la agencia individual y colectiva, así como la incertidumbre por el provenir, se diluyen, pues el futuro escolar es un hecho dado. Asimismo, dicho cambio se aceleró como consecuencia de la pandemia, “*con las clases en línea que tuvimos durante la pandemia y los avances tecnológicos mostrados,*

me hace pensar que ya no tendremos los mismos métodos de estudio, [los que] predominarán [serán] los avances en alta tecnología". Sin embargo, también se duda, pues *"yo pienso que la educación puede evolucionar mucho en 50 años"*, lo que puede interpretarse que no se entrega tan fácil a la inercia del devenir por lo que hay agencia de los individuos y las colectividades o, en sentido contrario, sólo cuestiona la velocidad del cambio, pero no lo inevitable de la evolución.

Cabe suponer que esto se da porque los jóvenes en América Latina han sido formados en el ejercicio temporal de incrustar el pasado en el presente y el presente en el futuro o, en otras palabras, en la continuidad temporal del progreso.

El futuro académico cambió drásticamente debido a esto [la pandemia], puesto que nadie se imaginaría que tomaríamos clases a través de un aparato electrónico y que las tareas se enviarían a través de una aplicación educativa, tanto profesores como alumnos tendrían que volver a adaptarse a este nuevo sistema educativo para poder mejorar el "Futuro". Es un cambio que no será fácil puesto que alumnos y profesores de todos los grados se enfrentaron a cambios psicológicos muy drásticos. A unos se les facilitó las clases en línea, sin embargo, a otros se les complicó.

Aunque hubiéramos podido corregir las inconsistencias de los tiempos verbales para facilitar la lectura del párrafo anterior, hemos preferido dejarlas así para ejemplificar cómo se articulan los tiempos, dando peso a un acontecimiento del pasado que cambia el futuro y que esto permite mejorarlo. El cambio costará, pero es inexorable. Esto, en parte, es porque la ciencia y la tecnológica lo han hecho así a lo largo del tiempo, pues *"los modelos educativos van (a irse) perfeccionando, de acuerdo con las investigaciones"*, ya que *"los cambios en el mundo se usarán como ejemplo para aprender de ellos, (...) la ciencia avanzará y en la escuela se enseñarán más conceptos y teorías que el hombre en toda esta era se ha planteado y se ha preguntado si será posible"*. Incluso, la escuela podrá llegar a transformaciones profundas, pues *"irá cambiando, llegando a un punto en el cual sea irreconocible a lo que conocimos y donde los alumnos sean más partícipes de su educación (a la toma de decisiones) en su forma de aprendizaje como lo es la educación híbrida"*. Currículos flexibles y educación híbrida son cosas del presente, aunque no se experimenten así por parte de los jóvenes.

El futuro enseñado, planificado y creado por el progreso mejora las condiciones del presente, por lo que la escuela del futuro responderá a problemas contemporáneos que en el porvenir pueden tomar formas rayanas con lo distópico. Por ejemplo, como ya veíamos, las tecnologías harán que los jóvenes dejen *"las actividades físicas por usar apps y creo que por eso en los sistemas educativos van a fomentar más en las clases de educación física"*. Pero no en todos los casos sucederá una mejora, pues el futuro también tiene sus riesgos o, podríamos decir, existen daños colaterales del progreso tecnológico, en especial el flagelo de la desigualdad. *"Yo me imagino que en unos años será más accesible llegar a la escuela, aunque más difíciles será ingresar, (por) el examen"*. Con mayor nitidez, *"se necesitaría contar con los recursos económicos"* para acceder a las ventajas de la escuela digitalizada. Aunque, cabe reconocerlo, el futuro también podría llegar a reducir la desigualdad, dado que los cambios van *"a demorar en llegar, por lo menos a mi país (Uruguay), más que en otros países, pero me imagino que va a haber cosas que para ahora son imposibles de acceder"*.

La idea de progreso como gran estructura narrativa permite a los estudiantes construir imágenes optimistas de los futuros de la escuela, por lo menos en muchos de los estudiantes escolarizados con los que hablamos. Quizá esto tenga que ver con lo que otros estudios han demostrado (Anguera; Santisteban, 2013) de que muchos jóvenes tienden a construir dos futuros opuestos, uno muy negativo, distópico

con respecto a lo social y lo ambiental y un futuro halagüeño en cuanto de la vida personal se trata. En sujetos con largos procesos de escolarización, podría suponerse que la escuela es parte de este progreso, esta mejora, esta evolución personal, como también han expuesto otras investigaciones (WEISS, 2012). Sin embargo, el camino del futuro individual y social no acostumbra a ser uno solo, sino muchos y de muy diversos tipos.

Los Otros Futuros

El tema central de este artículo son las construcciones lineales de futuro basadas en un reemplazo de la vida material de la escuela. Este límite expositivo no implica de ninguna manera la presencia de otros futuros imaginados por los jóvenes. Estas visiones, sobre las que sólo dejaremos constancia aquí, pueden ser sintetizadas, en este momento de la investigación, en la escuela virtual y el metaverso. Ambas escuelas conjugan experiencias de escolarización en la pandemia con los empujes empresarial y discursivo de los gigantes tecnológicos. En palabras de un estudiante,

[...] pienso esto ya que hoy en día tenemos un gran avance tecnológico junto a las llegadas de realidades virtuales, como la nueva empresa de Mark Zuckerberg, META, la cual nos permite entrar en un universo virtual para poder interactuar con otras personas en el mismo espacio desde cualquier lugar.

Para el primer caso, el más común, los jóvenes mencionan experiencias inmediatas, como aquellas en las que consideran que en la escuela del futuro se utilizará Meet o Zoom o que habrá ciertos modelos híbridos. Pero una escuela virtual del futuro será como la siguiente:

En el 2082, imagino por la avanzada tecnología, que podrán ir a clases por medio de lentes que te lleven a otras realidades y que los cuadernos, plumas, lápices, etc., ya no existirán [...]. Los niños, su cuerpo está en su casa, pero su mente o lo que estén viendo estarán en realidad virtual, que ya no tendrán la necesidad de salir. Todo será por medio de los lentes o pueden tener chips. Y así harían la tarea por medio de computadoras o tablets.

Por otro lado, el metaverso no se aleja demasiado a las clases con lentes inteligentes o, quizá más correctamente, son una extensión de dicha virtualidad.

Considero que la escuela del futuro iría agarrada de la mano con la tecnología, con esto me refiero a que los alumnos utilizarían más la tecnología, incluso creo que no sería necesario asistir presencialmente, creo que sólo se reunirían para las prácticas y, como dije anteriormente, el metaverso, ya que esto es un poco como la realidad virtual y podrían mostrarnos más gráficas sus clases. Se me ocurre, por ejemplo, tratar algo de historia como la segunda guerra mundial y puede que reconstruyan como era todo en esa época y así poder de cierta manera revivir ese acontecimiento. Se necesitaría contar con los recursos económicos y, por supuesto, con los conocimientos.

Las dos citas anteriores tienen la intención de mostrar que existen otros futuros escolares imaginados por los jóvenes pero que, aunque no se desvían de la narrativa maestra del progreso y que de cierta forma se desvían del fatalismo tecnológico, requerirán por motivos de espacio trabajarse con mayor detenimiento

en otro texto. Sin embargo, estas dos citas nos abren preguntas sobre la gamificación del futuro escolar, la inmovilidad de los cuerpos juveniles, la sensorialidad virtual de los procesos de aprendizaje y, como bien señala el joven en su última frase, los futuros escolares tecnologizados como perpetuación de las desigualdades educativas y, por tanto, sociales y económicas.

Cierre de un Porvenir Abierto

La extraordinaria semejanza entre las concepciones de futuros de los estudiantes de los tres países estudiados nos permite ver fenómenos regionales donde la historia y el presente de la escuela predominan. En primer lugar, la construcción del tiempo histórico manifestada en la idea de progreso es parte de un proceso histórico más amplio de expansión del pensamiento europeo, especialmente el ilustrado, a toda América Latina. En otras palabras, esta idea de progreso es heredera del colonialismo y sobre todo del imperialismo. La escuela ha jugado un papel relevante en esta construcción, sea como símbolo de una nación que progresa o sea como dispositivo para su aprendizaje y sedimentación cognitiva. Este proceso se vivió y vive en naciones independientes, por lo que quizá sea más conveniente el concepto de colonialidad de la teoría decolonial, es decir, la permanencia de epistemologías y epistemes de origen colonial en el pensamiento latinoamericano independiente (Restrepo; Rojas, 2010). En este caso, lo que vemos es una filosofía de la historia occidental que se universalizó y que sincronizó en un solo tiempo histórico otras formas de pensar el devenir. Por eso, la escuela, por lo menos en los casos estudiados aquí, es una misma.

Pero el proceso de sincronización, de universalización de un tiempo producido por el colonialismo y el imperialismo decimonónico es sólo una parte de lo que podemos observar. La globalización tecnológica contemporánea, también producto de una larga historia, convirtió al mundo digital en un universal antropológico y educativo. Todas las escuelas imaginadas en este ejercicio, de acuerdo, en cierta medida, con el proceso de transición tecnológica y la inclusión digital que se vive en las escuelas, se configuran bajo el presente de la informática y sus derivados, como la inteligencia artificial, las tabletas y las computadoras. Como si fuéramos ciborgs del transhumanismo. En algunos casos se va más allá, y se imagina una escuela en metaverso. El sujeto educado será aquel que haya aprendido en interacción con el mundo digital y que sea capaz de desenvolverse en él. Podrá haber variaciones según las condiciones nacionales o la clase social, pero estas son particularidades de hecho, no de tendencia. Esta tendencia se aceleró con la pandemia de 2020 a 2022. Con base en lo anterior, dejamos una pregunta abierta para futuros estudios: ¿cuál es el impacto del transhumanismo en esta forma de pensar la escuela del futuro? Asimismo, lo anterior tampoco cierra a una respuesta definitiva sobre si dicha aporía o paradoja no está vinculada al propio proceso de transición tecnológica de la escuela, en la que la promesa de un futuro utópico se ha visto una y otra vez frustrada por las dificultades e, incluso, fracasos pedagógicos de dicha transición.

Al crear la sensación de un universal, el proceso histórico y escolar se naturaliza y, como tal, se vive como predeterminado. Por eso hemos sido profusos en ejemplificar el fatalismo tecnológico de los jóvenes de nuestro estudio. La escuela se encuentra en un proceso evolutivo del que no tiene escapatoria. La agencia estudiantil queda imposibilitada frente a lo que la desborda. Visto este fatalismo como presente y no necesariamente como futuro, podemos suponer la vida escolar de los jóvenes como un espacio donde su participación es casi nula. Esto deberá confrontarse con realidades educativas de otros países, en especial Chile, donde el movimiento estudiantil ha sido relevante en el siglo XXI. Pero más allá de estas posibles variaciones nacionales, la presencia de unas estructuras sociales y educativas que no pueden moverse, son también resultado de un proceso de escolarización.

Pero la agencia no se elimina plenamente. Es una agencia sobre uno mismo. Esto es posible gracias a los nuevos dispositivos que permitirán hacer de cada clase una sesión individual, particular. Una escuela para cada estudiante. Podemos interpretar, con riesgo de ir un poco más allá del dato, que el sujeto educado y que la interacción pedagógica imaginada son consecuencia del proceso en el que la tecnología se convierte en un universal antropológico, pero que ese universal permite desarrollar otro: el individuo educado por y para sí mismo, con base en sus preferencias de consumo y sus estados de ánimo del momento. Este principio está fundamentado por la pedagogización del discurso juvenil sobre la escuela. Sin embargo, no sobra decirlo, la hiper individualización educativa del discurso pedagógico que asumen los estudiantes como propia, es terriblemente parecida entre sí. Es un individualización cultural, colectiva.

No todos los estudiantes conciben la evolución tecnológica y la hiper individualización de la escuela como algo positivo. La ven como inevitable, aunque no deseada. En estos casos, las experiencias escolares negativas experimentadas en pandemia parecen cobrar fuerza. Estos estudiantes rechazan la escuela en casa, la educación virtual y la robotización de los procesos pedagógicos, dando relevancia a las relaciones entre pares y a las relaciones humanas que implica tener un docente, relaciones que un robot jamás podrá suplir. De este modo, dentro de la evolución inalterable en la que se encuentra la escuela, la docencia parece ser una práctica que resistirá, siempre y cuando, sea capaz de atender los aspectos socioemocionales de una educación individualizada. En síntesis, sea como cambio anhelado o como transformación temida, la escuela cambiará en el imaginario estudiantil. Lo que no sabemos, es si estos cambios nos permitirán seguir llamando a esos futuros procesos educativos, escuela.

Nota

1. Se ha respetado la ortografía original. En ciertas ocasiones, se modificó mínimamente la redacción para una mejor comprensión del texto, pero no se cambió en ningún momento el sentido y el significado de lo dicho por los y las jóvenes. Asimismo, se pensó incluir las claves de identificación de cada actor de la investigación, pero para facilitar la lectura y conservar el anonimato de los estudiantes, se prefirió no hacerlo.

Contribuciones de los Autores

Conceptualización: Plá S; **Curación de datos:** Plá S, Muñoz-Becerra N, Eugenio-Pérez A; **Análisis formal:** Plá S, Muñoz-Becerra N, Eugenio-Pérez A; **Obtención de fondos:** Plá S; **Investigación:** Plá S; **Metodología:** Plá S, Muñoz-Becerra N, Eugenio-Pérez A; **Administración del proyecto:** Plá, S. **Recursos:** Plá S; **Supervisión:** Plá S; **Validación:** Plá S; **Visualización:** Plá S; **Redacción - Preparación del borrador original:** Plá S; **Redacción - Corrección y edición:** Plá S, Muñoz-Becerra N, Eugenio-Pérez A; **Aprobación final:** Plá S.

Agradecimientos

Agradecemos a todos los alumnos participantes y a los profesores: Carla Mariana Díaz Esqueda Cecilia Gastambide, Génesis López De La O, Lizbeth Raquel Flores Ozaine, Mauricio Alexander Céspedes Soto, Miguel Ángel Pulido Martínez y Rafael Fernández Pimienta. Asimismo, agradecemos el apoyo de

Agustín Cano, Cecilia Sánchez, Marcos Bustos y Emilia Calisto de la Universidad de la República de Uruguay y a Jéssica Ramírez Achoy de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Referencias

ANGUERA, C.; SANTISTEBAN, A. Images of the future: perspectives of students from Barcelona. **Journal of Futures Studies**, Taiwán, v. 21, n. 1, p. 1-18, 2016. [https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21\(1\).A1](https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21(1).A1)

ANGUERA, C.; SANTISTEBAN, A. Las representaciones del futuro del alumnado. Un aspecto fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales y de la educación para la ciudadanía. **Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia**, Barcelona, n. 73, p. 81-89, 2013.

BUENFIL, B.; NIDIA, R. La categoría intermedia. In: CRUZ, O.; ECHAVARRÍA, L. (Coords.). **Investigación social: Herramientas teóricas y análisis político del discurso**. México: Juan Pablos-Programa de Análisis de Discurso e Investigación, 2008. p. 29-40.

CABERO, J. Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación. In: AGUILAR, M. V. et al. (Coords.). **Cultura y Educación en la sociedad de la Información**. España: Netbiblo, 2002. p. 17-38.

CANÉ, M. Todos los tiempos, el tiempo. Reflexiones sobre lo político y el tiempo. **Pensamiento al Margen**, n. 10, p. 149-168, 2019. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/71042>. Acceso en: 18 dic. 2023.

CERTEAU, M. **La escritura de la historia**. México: Universidad Iberoamericana, 2006.

CORONA, S; KALTMEIER, O. **En diálogo**. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales. Barcelona: Gedisa editorial, 2012.

CORONA, S. **Producción horizontal del conocimiento**. Guadalajara: C ALAS, 2020.

DUSSEL, I.; TRUJILLO REYES, B. F. ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? **Perfiles Educativos**, México, v. 40, n. Especial, p. 142-178, 2018. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182>

DUSSEL, I. La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. **Educación en Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 13-29, 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67776>

FERNÁNDEZ, M. **Más escuela y menos aula**. Madrid: Ediciones Morata, 2018.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Sage, 2007.

FOUCAULT, M. La gubernamentalidad. In: AA.VV. **Espacios de poder**. Madrid: Edit. La Piqueta. 1991.

FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. México: Siglo XXI, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa**. Madrid, México: Siglo veintiuno editores, 1997.

GIDLEY, J.; INAYATULLAH, S. **Youth futures: comparative research and transformative visions**. Connecticut: Praeger, 2002.

GODINHO LIMA, A. L. Os temas da evolução e do progresso nos discursos da psicologia educacional e da história da educação. **Revista História da Educação**, Santa Maria, 2019, v. 23, p. 1-33. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/93208>

HARTOG, F. **Regímenes de historicidad**. México: Universidad Iberoamericana, 2007.

HICKS, D. **Educating for the future: A practical classroom guide**. UK: World Wildlife Fund, 1994.

HICKS, D. **Lessons for the future: The missing dimension in education**. Victoria and London: Trafford Publishing, 2006.

HUI, Y. **Fragmentar el futuro: Ensayos sobre tecnodiversidad**. Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

KOSELLECK, R. **Historias de conceptos: Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social**, Madrid: Trotta, 2012.

LARROSA, J. **Elogio de la escuela**. Madrid: Miño y Dávila, 2018.

LURI, G. **La escuela no es un parque de atracciones: Una defensa del conocimiento poderoso**. Barcelona: Ariel, 2022.

MASSÓ, X. **El fin de la educación**. Madrid: Akal, 2021.

MORE, M. The Philosophy of Transhumanism. In: MORE, M.; VITA-MORE, N. **The transhumanist Reader: Classical and Contemporary Essays on the Science Technology and Philosophy of the Human Future**. Chichester: John Wiley & Sons, 2013. p. 3-17. <https://doi.org/10.1002/9781118555927.ch1>

NARODOWSKI, M.; SCIALABBA, A. **¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías**. Buenos Aires: Prometeo libros, 2012.

NARODOWSKI, M. **Futuros sin escuelas: Tecnocapitalismo, impotencia reflexiva y Pansophia secuestrada**. Buenos Aires: Perspectivas, 2022.

NISBET, R. **Historia de la idea de progreso**. Barcelona: Gedisa, 1981.

PINEAU, P.; DUSSEL, I.; CARUSO, M. **La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de modernidad**. Buenos Aires: Paidós, 2013.

PLÁ, S. El discurso histórico escolar. Hacia una categoría intermedia. In: CRUZ, O.; ECHAVARRÍA, L. (Coord.). **Investigación social: Herramientas teóricas y análisis político del discurso**. México: Juan Pablos, Programa de Análisis de Discurso e Investigación, 2008. p. 57-70.

PLÁ, S. **Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia: Los casos de México, Argentina y Uruguay**. México: Universidad Iberoamericana, 2014.

PLÁ, S. **Calidad educativa: Una historia de una política para la desigualdad**. México: IISUE-UNAM, 2018.

PLÁ, S. Apología por la escuela. **Perfiles educativos**, México, v. 42, n. 170, p. 5-13, 2020. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n170/0185-2698-peredu-42-170-es2.pdf>. Acceso en: 18 ago. 2023.

PLÁ, S. **Investigar la educación desde la Educación**. Madrid: Ediciones Morata- IISUE: UNAM, 2022a.

PLÁ, S. Las escuelas del futuro. Imágenes para la post-pandemia. **Revista de la Facultad de Filosofía y Letras**, México, n. 6, 2022b. Disponible en: <http://revistafyl.filos.unam.mx/las-escuelas-del-futuro-imagenes-para-la-post-pandemia/> Acceso en: 16 ago. 2023.

PLÁ, S.; MUÑOZ, N.; EUGENIO, A. Progreso y reemplazo. Los futuros de la escuela según jóvenes de educación Media Superior. In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, XVII, 2023, Villahermosa. **Anais [...]** Villahermosa, 2023.

POPKEWITZ, T. **Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación.** Madrid: Morata, 1994.

POPKEWITZ, T. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia.** Madrid: Morata, 2009.

POSTMAN, N. **El fin de la educación: una nueva definición del valor de la escuela.** Barcelona: Octaedro, 1999.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos.** Cauca: Editorial Universidad del Cauca, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Maestría de Estudios Culturales Universidad Javeriana, 2010.

ROCKWELL, E. Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, n. 47, p. 21-32, 2018. <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>

SELWYN, N. **¿Deberían los robots sustituir al profesorado?** La IA y el futuro de la educación. Madrid: Ediciones Morata, 2020.

SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. **Defensa de la escuela: una cuestión pública.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

SUNKEL, G.; TRUCCO, D.; ESPEJO, A. **La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe: Una mirada multidimensional.** Santiago: CEPAL, 2014.

TESTONI, S. Progreso. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Org.). **Diccionario de política.** México: Siglo Veintiuno Editores, 2007. p. 1287-1294.

TRAVERSO, E. **Pasados singulares: El yo en la escritura de la historia.** Madrid: Alianza Editorial, 2022.

VIÑAO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.** España: Ediciones Morata, 2006.

WEISS, E. **Jóvenes y bachillerato.** México: ANUIES, 2012.

Sobre los Autores

SEBASTIÁN PLÁ, es Doctor en Pedagogía. Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigador del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación son: 1) los futuros de la escuela, 2) la teoría pedagógica, 2) el análisis político del discurso educativo y el currículum y 4) la teoría e investigación en enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

NIMBE MUÑOZ BECERRA, es Maestrante en Pedagogía. Profesora adjunta de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y profesora de Educación Media Superior en el Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo. Sus principales líneas de investigación son: 1) los futuros de la escuela, 2) el pensamiento reflexivo desde el pragmatismo de John Dewey, 3) docencia.

AMAURI EUGENIO PÉREZ, es Estudiante de Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Trabajó en educación popular y desarrollo comunitario. Sus líneas de investigación son: 1) la historia de la prisión y de las protestas carcelarias, 2) los futuros de la escuela.

Recibido: 22 sept. 2023

Aceptado: 13 feb. 2024