

## **Escuelas Distópicas: jóvenes imaginan el futuro de la escolarización**

Sebastián Plá<sup>1</sup>

Camila González Warnholtz<sup>1</sup>

Mónica Ivonne Jiménez Orea<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México – México

**RESUMEN – Escuelas Distópicas: jóvenes imaginan el futuro de la escolarización.** Este estudio cualitativo e interpretativo muestra las distopías escolares de estudiantes de seis países latinoamericanos, que mediante la escritura imaginaron cómo sería la peor escuela del futuro. Las evidencias se analizaron a partir de procesos de codificación basados en la teoría fundamentada. Los resultados demuestran que la escuela distópica del futuro es aquella que divide, adoctrina y deshumaniza al estudiantado. El análisis de resultados se expone en cuatro tramas analíticas -desigualdad, poder, deshumanización y homogeneización-. Las conclusiones muestran que la peor escuela del futuro encierra paradojas, temores y deseos sobre el presente y el pasado, que se expresan mediante una afinidad discursiva sobre la escuela a lo largo de la región.

Palabras clave: **Futuro. Jóvenes. Escuela. Educación media. América Latina.**

**ABSTRACT – Dystopian Schools: young people imagine the future of schooling.** This qualitative and interpretive study examines the school dystopias imagined by students from six Latin American countries, who envisioned through writing what the worst school of the future would be like. The findings were analyzed using grounded theory. The results indicate that the dystopian school of the future is one that divides, indoctrinates, and dehumanizes students. The analysis of the findings is presented through four analytical plots: inequality, power, dehumanization, and homogenization. The conclusions reveal that the worst school of the future embodies paradoxes, fears, and desires concerning both the present and the past, which are articulated through a discursive affinity about school across the region.

Keywords: **Future. Youth. School. High School. Latin America.**

## Introducción

En una escuela aislada en el desierto, las mentes más ilustres de la decadente humanidad recibirán clases durante “horas y horas totalmente atados a una plancha metálica vertical en la cual lo único que puede hacerse es escuchar lo que dice el “profesor” [robot] de turno, las clases muchas veces incitan y promueven la adoración de las máquinas, los humanos solo son vistos como herramientas”<sup>1</sup>. Educan a los humanos porque solo ellos pueden crear e innovar en el arte y la ciencia. En otro centro escolar de algún tiempo por venir, dentro de un estado totalitario, se enseñarán “ideologías exageradas, sesgadas”, que van “en contra de la libertad de pensamiento y el debate” y en la que cualquier reunión entre jóvenes será vigilada por cámaras y dispositivos digitales. En ella, todo sería homogéneo, cada persona estudiaría aislada de las otras y la identidad personal estaría prohibida. Y, en otro mundo ulterior, las desigualdades socioeconómicas serían todavía más dramáticas que las de hoy: escuelas para ricos, y escuelas para pobres, estas últimas con instalaciones derruidas, grupos hacinados, sin materiales didácticos, invadida por la violencia y con profesores sin “preparación, [...] desinteresados en la enseñanza” y sin autoridad para educar ni para disciplinar. Esta escuela, incapaz de cumplir su función básica de disciplinamiento social, será el preámbulo de su “cierre total”. No en todos, pero en este último futuro, es el fin de la escuela pública, aunque no necesariamente de la escuela privada, por lo que es un porvenir en el que “nosotros, los mortales, es decir, los de clase baja, que no tenemos esa cantidad exuberante de bitcoin para comprar esa modificación [tecnológica y educativa], nos toca vivir con nuestros defectos”.

Acerca de estas narraciones juveniles sobre las escuelas distópicas del futuro trata este artículo. La investigación tiene tres objetivos. El primero es general y busca estudiar las formas en que los jóvenes de educación media superior en América Latina imaginan lo que será la escuela en el futuro. Esta finalidad del estudio pretende, a su vez, vincular las concepciones juveniles de la escuela con procesos sociales más amplios, como el impacto de las tecnologías en su vida escolar o los procesos de homogenización del discurso educativo en la región latinoamericana. El segundo objetivo, es estudiar lo que no les gusta a los jóvenes de los procesos de escolarización a través de la escritura de textos sobre las escuelas del porvenir. Esta meta tiene que ver con las prácticas, la selección de saberes y las relaciones pedagógicas que los jóvenes de hoy consideran poco significativas dentro de la escuela o, en su caso, fastidiosas e, incluso, repulsivas. Por último, y no por eso menos importante, este estudio tiene la intención de atender a los artículos 12 y 13 de la Convención de los Derechos del Niño de 1989 en los que se reconoce el derecho de los niños y jóvenes de ser escuchados, a opinar y a difundir ideas (Sosenski, 2016, p. 44). Este último objetivo, además de cumplir con nuestro compromiso ético de una investigación horizontal, parte del presupuesto político de que no se puede pensar en transformar la escuela sin tomar en cuenta a una parte insustituible de

los procesos de escolarización: los jóvenes (Plá, Ramírez Achoy; Bazán, 2025).

Asimismo, nuestra investigación indaga cómo la escuela piensa y especula sobre su porvenir dentro de la propia gramática escolar, pues analiza textos ficcionales y no ficcionales, *podcast* y videos creados por el estudiantado en contextos escolares. La secuencia didáctica en que se basó la pesquisa, con sus profesores, tiempos escolares y evaluaciones fue un ejercicio internacional latinoamericano donde se enseñó y aprendió sobre el futuro de la escuela, en la escuela y para la escuela. Por tanto, la peor escuela del mundo y sus características de desigualdad, autoritarismo, deshumanización y homogenización que presentamos aquí, es la imaginada por jóvenes en su papel de estudiantes, lugar de enunciación que tiende a asemejar las visiones distópicas de la vida escolar, como si la escuela fuera una sola, a pesar de la infinidad de particularidades de cada centro educativo. Por eso, hemos encontrado que los anhelos y temores de los estudiantes de América Latina sobre los futuros distópicos son semejantes entre sí. Pero estos anhelos presentan simultáneamente la contracara de la mala escuela, que no es otra que una escuela adaptada al estudiante y a la que hemos llamado la escuela customizada. Sobre estos terrores y deseos escolares versa este texto.

Para exponer el análisis y la interpretación sobre los nefandos futuros escolares imaginados por jóvenes de América Latina, hemos agrupado los resultados en cuatro tramas analíticas. Cada una de ellas concentran relaciones aporéticas. La primera, se fija en la relación antitética entre la escuela de la igualdad y la escuela de la desigualdad. La segunda se caracteriza por opuestos negativos, la escuela autoritaria y la escuela indisciplinada. La tercera es un problema de proporcionalidad inversa entre el deseo de mucha tecnología y su amenaza a la naturaleza humana. La última es paradójica: todos anhelan lo mismo, una escuela customizada que promueva una subjetivación homogénea. En otras palabras, la tendencia cultural contemporánea que desea una escuela hecha a la medida de cada estudiante es una tendencia homogénea en los seis países estudiados.

Las tramas analíticas son, a nuestra mirada, categorías que nos permiten concentrar nuestra atención en el carácter ambiguo de nuestro objeto de estudio y, a la vez, presentarlo en forma narrativa. Esto se aleja de las maneras más comunes de estudiar los dos grandes campos de investigación que aquí unimos, los estudios del futuro en la educación y las investigaciones sobre lo que llamamos, coloquialmente, la mala escuela.

En una muy apretada síntesis, una parte significativa de los estudios del futuro en la escuela se han centrado en su dimensión didáctica. Esta rama de investigación indaga sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de un tiempo por construir (Hicks, 2002; Inayatullah, 1998; Anguera; Santisteban, 2016), sobre el diseño curricular (Hicks, 2002; Facer, 2011 Priyadharshini, 2021), la literacidad del futuro (Vidergor, 2023) y sobre el futuro y los diferentes contenidos escolares (Menén-

dez, et al., 2022) como la educación ambiental (Ochando; García; García, 2017), la comunicación (Facer, 2019; Braun, et al., 2024), la historia (Duque; González; Santisteban, 2023) y la geografía (Anderson, 2010; Pauw, 2015). Esta corriente nos ha sido útil en el diseño didáctico y de los instrumentos de recolección de información, pero nos separamos de ella por su tendencia a prescribir un solo futuro posible o por limitarse a lo apropiado o a lo inapropiado de su planeación (Priyadharshini, 2019), mientras que aquí no definimos lo correcto o lo incorrecto, si no que indagamos sobre los anhelos y miedos estudiantiles y los sentidos del futuro en que la escuela se significa a sí misma. De ahí que le demos valor a las narraciones no ficcionales y ficcionales para distinguir tramas discursivas que dan sentido a lo escolar.

La otra gran rama de investigación, la mala escuela, posee dimensiones incommensurables. En los años sesenta del siglo pasado se condenó a la escuela por reproducir las desigualdades sociales y culturales (Bourdieu; Passeron, 2009), por eliminar la libertad (Illich, 1971) y por ir en contra de la naturaleza del niño (Holt, 1974). Más recientemente, se estudian al mal docente (Georgakopoulos; Guerrero, 2010; Hosgorur, 2015), a las pésimas condiciones materiales de la escuela (Miranda, 2018) y a la violencia en los procesos de escolarización (Renick; Reich, 2021) entre muchos otros temas. Pero son quizá los estudios de calidad educativa donde, con la finalidad de corregir a los sistemas educativos, se ha producido una ingente cantidad de investigaciones que básicamente muestran lo mismo: la escuela no funciona (Plá, 2018), por lo que hay que crear futuros sostenibles para la escuela (Papa; Saiti, 2017). La pandemia de Covid-19 produjo investigaciones que conjuntaron futuros escolares y mala escuela, ahora desde la voz de los actores educativos (Gidley; Inayatullah, 2022; Maddalena; Nolasco, 2021). Aunque indispensables para el estudio de la mala escuela, nos distanciamos de esta vertiente de investigación en cuánto nosotros no pretendemos corregir a la escuela en sí y, mucho menos, a los temores y deseos estudiantiles, sino interpretar los sentidos de lo escolar distópico para el mundo contemporáneo.

Hemos dividido el artículo en dos grandes apartados. En el primero describimos la metodología y las características teóricas y prácticas de las tramas analíticas. En el segundo, nos extendemos en el análisis y la interpretación de los textos estudiantiles. Cerramos con algunas conclusiones que, esperemos, abran nuevas preguntas.

## **Herramientas metodológicas y teóricas**

### *Notas metodológicas*

Esta investigación es cualitativa, colaborativa, didáctica, no extractivista y horizontal por lo que entabló un diálogo entre investigadores, docentes y estudiantes de nivel medio superior de seis países latinoamericanos. Fue una muestra por conveniencia. Para la recolección de la información se emplearon diversas herramientas propias de la investigación cualitativa (Flick, 2007) como fueron la etnografía vir-

tual, grupos operativos, grupos de discusión y diarios de campo. La didáctica, por su parte, permitió implementar actividades que produjeron las fuentes primarias para el análisis como fueron las narraciones escritas y diversas representaciones gráficas y audiovisuales. Los instrumentos fueron diseñados en conjunto por docentes e investigadores.

La metodología utilizada combina elementos de diferentes corrientes de la investigación cualitativa. Además de la didáctica, hemos recuperado la investigación horizontal y no extractivista. Para ello, seguimos las propuestas de Corona Berkin (2020; Corona Berkin; Kaltmeier, 2012), quien plantea la necesidad de crear redes colaborativas que consideren al propio informante un investigador. Asimismo, los métodos horizontales son entendidos como la producción colectiva de conocimientos que genera formas dialógicas para el análisis y la interpretación del espacio común (Corona Berkin; Kaltmeier, 2012). El posicionamiento metodológico horizontal rechaza la imposición de "nombres correctos", producto de las políticas públicas (económicas, educativas, científicas) que otorgan jerarquía social, y promueve en cambio la generación de "nombres propios". En esta perspectiva, lo único universal es la igualdad discursiva de cualquier hablante frente a otro hablante (Rancière apud Corona Berkin, 2020, p. 42). Esta posición se aproxima a lo trabajado por varios autores decoloniales, como las propuestas de metodologías indígenas de Smith (1988), sobre todo narrar historias, mirar el futuro y compartir lo creado (pp. 145-161). La primera permite unir el lugar, el pasado y el futuro por medio del relato contado, la segunda imagina futuros posibles y la tercera, reconoce la creación colectiva del conocimiento. Sin embargo, son aproximaciones, pues nuestro estudio se hizo en contextos de escolarización no indígenas ni extraescolares, como los estudios de Smith.

El proceso de indagación se estructuró en etapas. Se inició con la integración de un seminario conformado por docentes de ciencias sociales y literatura de educación media superior de seis países latinoamericanos. En dicho seminario, se acordó de manera colectiva las formas de trabajo básicas con que se organizarían los grupos con estudiantes. Fueron dos, por un lado un docente de una nacionalidad trabajó con estudiantes de tres nacionalidades distintas, y por otro, se acordó que en cada grupo habría dos docentes internacionales con estudiantes de dos países. Todas las estrategias didácticas y los contenidos de enseñanza fueron decisión exclusiva de los docentes o, en su caso, resultados del trabajo colegiado. Al mismo tiempo, los estudiantes crearon redes de jóvenes entre los diferentes colegios. Más allá de la escuela del futuro, las visiones apocalípticas, idealizaciones, los usos de IA o las estrategias de presentación en diferentes formatos, fueron decisión de los jóvenes. A partir de las preferencias juveniles y docentes, se dio paso a la escritura de ciencia ficción y al ensayo de no ficción. Con ello, se contó un relato, se imaginó un futuro y se compartió la producción de conocimiento (Smith, 1988). Esto último se hizo mediante la publicación del libro (Plá; Ramírez Achoy; Bazán, 2025). En

dicho libro escribimos 171 autores, entre estudiantes de educación media, docentes, estudiantes de pregrado o licenciatura que trabajaron en el proyecto e investigadores. De esta manera, se reconoció como productor de conocimiento a todo aquel que participó de manera voluntaria en el proyecto y decidió escribir, individual o en coautoría, un texto libre sobre la escuela del futuro. Este libro pretende, a su manera, convertirse en una especie de archivo virtual de la escuela.

Sin embargo, vale la pena aclarar que, aunque en nuestro estudio participaron estudiantes de seis países de América Latina, no se trabajó con jóvenes indígenas, ni tampoco se basó en la epistemología del Sur, sino en la producción del saber escolar sobre la escuela misma. En este sentido, nuestro estudio es difícil de categorizarlo como decolonial e intercultural, a pesar de que comparte principios metodológicos y teóricos con dicha corriente de pensamiento. Asimismo, dado su particularidad y la inmensa cantidad de información recabada, parte del estudio se vio forzada a recurrir a otras metodologías, como los procesos de codificación de la teoría fundamentada.

El estudio se dividió en dos fases, cada una con duración de un año. En la primera se contó con la participación tres países. En la segunda se amplió a seis: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. En total, se trabajó con 16 docentes de ciencias sociales y literatura, 319 estudiantes y 12 centros educativos públicos, con excepción uno privado y otro concertado (ver cuadro 1). En los dos años se impartieron y grabaron 38 clases internacionales y se obtuvieron como productos para la investigación 24 *Padlets*, 7 *Mentimeters*, 52 *podcast*, 57 *reels*, 9 fanzines, 44 memes 123 textos estudiantiles (Plá, Ramírez Achoy; Bazán, 2025), todos ellos haciendo referencia a la escuela del futuro. Todo el proceso educativo y de investigación se dio en contextos virtuales de escolarización.

**Cuadro 1 – Participación por país**

|                    | Argentina | Chile | Colombia | Costa Rica | México | Uruguay | Total |
|--------------------|-----------|-------|----------|------------|--------|---------|-------|
| <b>Estudiantes</b> | 39        | 12    | 51       | 67         | 73     | 77      | 319   |
| <b>Profesores</b>  | 2         | 2     | 2        | 4          | 4      | 2       | 16    |
| <b>Textos</b>      | 21        | 2     | 30       | 4          | 29     | 37      | 123   |

Fuente: Elaboración de los autores.

Así como el uso de herramientas provenientes de la metodología horizontal no hace a este estudio puramente decolonial, tampoco se utilizó a la teoría fundamentada en su conjunto, si no exclusivamente en su núcleo técnico de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss; Corbin, 2002; Flick, 2007). La teoría fundamentada es un método que vincula la recolección de datos, su análisis y la teoría que surgirá de dichos análisis y datos (Strauss; Corbin, 2002). Aunque esta relación tripartita no se pierde en la presente investigación, hemos utilizado también para la teorización elementos del análisis historiográfico para la

definición de las tramas analíticas, ajenas a la propia teoría fundamentada y sobre las que profundizamos en el siguiente apartado. Para nosotros, la teoría se produce en la interacción de datos y conceptos o teorías más amplias, provenientes de otros espacios disciplinares. No surge meramente del dato. Por eso, nuestro posicionamiento se aleja parcialmente de la teoría fundamentada objetivista de Strauss y nos aproximarnos un poco más a la propuestas de Kathy Charmaz (2006; 2009), que da peso a la construcción situada de la realidad y a la participación activa de los diferentes agentes en la investigación, que reconoce el carácter parcial de los datos y el carácter dinámico de los conceptos, emergidos estos últimos de los datos pero contruidos en interacción con concepciones históricas y teóricas preexistentes en los investigadores (Charmaz, 2009, p. 141). En consecuencia, reconocemos que nuestras categorías y tramas narrativas son abiertas, ambiguas o, como las hemos nombrado aquí, aporísticas.

Como resultado de los procesos de codificación se diseñaron cinco categorías ejes (cosmotécnica, perfectibilidad, desigualdad, educación emocional y customización), tres dispositivos de articulación discursiva (articulación temporal, pedagogización del discurso y relaciones aporísticas) y seis descriptores de la cultura escolar (lugar, saberes, sujetos, cultura material, evaluación y relación entre actores). Cada una de estas presenta subdivisiones, como el caso de las relaciones aporísticas de este artículo. En total, se obtuvieron 9,850 segmentos codificados. Para el caso de la peor escuela del mundo, también se sintetizó la información a partir de códigos menores como militar, autoritario, dictadura, tirano, control, vigilancia, castigo, disciplina, represión, caos y desorden entre otros.

### *Herramientas teóricas*

Dado que hemos preferido extendernos en el apartado de resultados, no podemos ahondar en los componentes teóricos y sus interacciones con cada uno de los códigos mencionados. Por eso, nos concentraremos exclusivamente en las relaciones aporísticas y las tramas analíticas. Ambas pertenecen el código más amplio de articulación discursiva, es decir, las estrategias que los jóvenes utilizan para dar sentido a sus narraciones sobre el futuro de la escuela. La primera de ellas es el engarce, o régimen de historicidad, entre pasado, presente y futuro (Hartog, 2007; Koselleck, 2012). La segunda es la pedagogización del discurso juvenil sobre la educación y que, para nosotros, a diferencia de Depaepe y Simon (2008), no es el papel de lo pedagógico en la sociedad, sino “el uso del del lenguaje especializado de la educación por parte de los estudiantes” para definir sus propias condiciones de escolarización (Plá; Muñoz; Eugenio, 2024, p. 10).

La tercera estrategia son las relaciones aporísticas como elemento constitutivo del sentido del discurso, entendiendo sentido como principio de comprensibilidad (Bárcena, 2004, p. 30). Lo aporístico es, además de dos principios verdaderos pero opuestos que producen una inviabilidad racional, un fenómeno que contiene y produce a

su contrario. Un ejemplo es la aporía del progreso, en la que “el progreso produce [...] decadencia” (Koselleck, 2012, p. 109). Sin embargo, sabemos que las relaciones aporéticas también pueden denominarse antinómicas e incluso paradójicas. Las antinomias son un tema común en pedagógica, desde Rousseau con su dicotomía civilización y naturaleza, Herbart con la autoridad y la libertad o Freire con emancipación y dominación, pero nosotros nos inclinamos a pensarlo como dos componentes opuestos de lo mismo y no dos tendencias que se separan una de otra. En esta dirección nos acercamos a la posición aristotélica descrita por Aubenque (2021). Para este autor, la aporía aristotélica es un procedimiento y una situación dada. El primero es una manera de focalizar la contradicción para buscar la verdad. La segunda, es “un estado del alma”, es decir, “no es un atributo de los razonamientos contrarios’, sino un estado del alma *resultante* de una igualdad de los razonamientos contrarios” (Aubenque, 2021, p. 74). Esta mirada aristotélica fija, a partir de un proceso de indagación, las oposiciones dentro de nuestro objeto de estudio durante el proceso de indagación y no de manera a priori y, al mismo tiempo, reconoce la ambigüedad irreductible de todo acto educativo. En resumen, las relaciones aporéticas aquí son instrumento de indagación y característica de la situación indagada.

Finalmente, al hablar de trama analítica nos referimos a un mecanismo expositivo que permite enunciar sentidos en una investigación (Certeau, 2006, p. 58). La trama es el procedimiento que ordena y jerarquiza los diferentes componentes de una narración para darle significado mediante el acto configurativo o acto de comprensibilidad. La narración es una explicación en sí misma. Explica en cuánto media entre el hecho y la interpretación, establece un orden temporal e identifica causalidades (Ricoeur, 1987). Por tanto, utilizamos el término de trama analítica como hilo conductor de las narraciones que nos permiten interpretar los sentidos sobre la peor escuela del futuro creado por los jóvenes. En síntesis, primero se identificaron en las narraciones juveniles las relaciones aporéticas para después convertirlas en las tramas explicativas. De esta manera, la fuente primaria de nuestro estudio son narraciones y los resultados se exponen en una trama narrativa o, en términos de Ricoeur (1987), la *cuasi trama* característica de las ciencias humanas.

## Tramas Analíticas

### *Desigualdad*

La desigualdad es un componente central de una mala escuela en el presente y en el futuro. Decimos desigualdad porque para los jóvenes del estudio no se trata sólo de estar o no en una escuela con excelentes instalaciones, tecnología digital innovadora o profesores comprometidos con sus aprendizajes, sino una mala escuela es en cuanto unos acceden a buenas escuelas y otros no, que existan escuelas privadas y públicas, con currículos para ricos y pobres y escuelas propensas a la inclusión y otras que recrudecen la discriminación.

Una mala escuela tiene pésimas y deterioradas instalaciones. “Me imagino un mobiliario todo destruido, baños inadecuados, [...] butacas inservibles, [...] un campo de fútbol que no tiene forma”. Además, no habrá espacio para “ejercer alguna actividad física [o] algún movimiento de los estudiantes” en las aulas. Ni “biblioteca, laboratorio o herramientas tecnológicas que permiten el aprendizaje” y será inaccesible “para recibir a estudiantes con discapacidades múltiples o necesidades especiales”. Porque “a pesar de estar en el futuro, la escuela tiene instalaciones muy deterioradas, con poca iluminación natural, espacios abarrotados, sin áreas verdes y precarizado”.

Con la crisis económica no se podrá “seguir manteniendo [las] escuelas públicas, por eso [...] las personas que tengan estabilidad económica [...] van a disfrutar de ese privilegio”. La escuela pública y los apoyos vinculados a ellas serán abandonados por lo que “los estudiantes ya no tendrían ayuda del Gobierno, no tendrían acceso a becas ni alimentos”, “sin boletos gratis para que el estudiante no pueda recurrir al transporte público” y con colegiaturas cada vez más “costosas y [sin] ofrecer apoyo financiero a los estudiantes que lo necesiten”. Por eso, la desigualdad se manifiesta entre lo público y lo privado. La peor escuela del mundo no se reduce a lo que sucede dentro de sus muros, sino que incluye la desigualdad del sistema educativo en su conjunto, con la escuela pública y sus “recursos limitados, aulas abarrotadas y tecnologías obsoletas. Mientras tanto, en el ámbito privado, la opulencia es evidente: instalaciones ultramodernas, tecnologías de vanguardia y programas educativos adaptativos para cada estudiante”. Por otro lado, la crisis económica “no afectaría a todos los estudiantes, aquellas familias ricas sí recibirían una educación distinta, que buscaría que aprendieran lo necesario para ocupar los cargos de alto nivel, mientras que los que no pueden pagar una educación privilegiada serían educados como mano de obra”. La mala escuela dará continuidad a la desigualdad del presente en el futuro ya que “en estos tiempos la educación sigue siendo un privilegio y no podemos asegurar que en algunos años no lo siga siendo”. Estar o no en una mala escuela es, para los estudiantes, una cuestión de clase social.

La brecha digital es otro asunto recurrente. La tecnología es simultáneamente vista como panacea para la igualdad de oportunidades y como una amenaza a la igualdad educativa, pues en una mala escuela el acceso a la tecnología digital estará condicionada por el poder adquisitivo. “Esto, porque se sabe y se conoce que la tecnología es costosa y no todos podrán acceder fácilmente a ella”, lo que impacta directamente en el acceso a la educación, pues hoy ingresar a la escuela “es difícil para muchos niños que no tienen las mismas oportunidades y suponiendo que en el futuro con la tecnología este problema será más grande”. Por eso, en el futuro la escuela sólo estará reservada para “aquellos con la capacidad de afrontar las costosas inscripciones a plataformas digitales educativas de alta envergadura”, lo que abre la pregunta:

¿Podríamos hallar igualdad en un lugar donde solo un grupo tiene acceso a estos nuevos avances tecnológicos, donde pocas personas con mayor poder adquisitivo

tiene la posibilidad de acceder a estas herramientas, mientras que otros no cuentan con las mismas posibilidades? La peor escuela del futuro sería injusta, ya que unos podrían avanzar, pero otros no.

La escuela injusta se basa también en currículos diferenciados por clase social. Para los ricos “educación distinta, que buscaría que aprendieran lo necesario para ocupar los cargos de alto nivel” para los pobres, una educación “como mano de obra para servir” a los ricos. En esta escuela sólo les enseñarían “cosas básicas que no le servirían de mucho”, tendrían un currículum “desactualizado, [que] no reflejará las necesidades de la sociedad actual, se enfocará en la memorización sin proporcionar una comprensión profunda, ni aplicaciones prácticas. Además, podría haber [...] escaso desarrollo de habilidades socioemocionales”. Esta desigualdad de conocimiento, formación y capacitación se recrudece en la discriminación permanente.

Se promoverán prácticas discriminatorias y no se le darían las mismas oportunidades a todos, en mi opinión esto es un tema que pasa en la actualidad y va a seguir pasando en un futuro si no empezamos a cambiar los comportamientos que tenemos, el hacer sentir mal a una persona por su color de piel o por su orientación sexual no está bien, cada uno de nosotros es libre de expresar lo que quiera pero sin hacer sentir mal al otro, tenemos que ponernos en el lugar del otro y empezar a tener empatía hacia los demás.

Las ideas de los jóvenes recuperadas en este apartado muestran la manera en que ellos se apropian y usan ciertos discursos característicos del análisis pedagógico, como las relaciones entre escuela y sociedad, los significados de la escuela pública y concepción de la educación como motor de movilidad social, o una forma de reproducción de las desigualdades.

En este sentido, los estudiantes hablan de la escuela imaginada, pero lo hacen al entrelazar su experiencia escolar y su presente vivido, lo que configura sus expectativas en un horizonte de lo que aún no es, pero que guarda sus deseos y temores acerca de la escuela. En esta relación temporal o régimen de historicidad (Hartog, 2007; Koselleck, 2012) se articulan las condiciones socioeconómicas que los estudiantes viven en el presente, con sus desigualdades, carencias y discriminaciones, entre otras experiencias. Así, las desigualdades que viven en el presente suponen un obstáculo para pensar en una escuela futura que promueva la justicia social. A esta larga y puntual lista de desigualdades se suma, en la peor escuela del futuro, el autoritarismo que aplastará o la escuela sin ley.

### *Poder*

Indisciplina y disciplina son antónimos, pero en este caso no necesariamente antitéticos. Son dos escenarios en lo que la escuela del futuro parece representar miedos sociales más amplios. Por un lado, es un temor al totalitarismo en la que la escuela es, parafraseando a Althusser, un aparato ideológico del Estado, pero también es un aparato ideológico de las máquinas y, por otro lado, es una escuela acéfala, caótica. Ante este espectro, es difícil pensar en una relación aporística o antinómica, sino dos escenarios distópicos y contrapuestos entre sí.

La primera imagen es la representación clásica del totalitarismo de 1984 de George Orwell y *Un mundo feliz* de Aldous Huxley. En una de las pocas particularidades nacionales que encontramos, los chicos de Argentina y Uruguay se refirieron a las últimas dictaduras militares que asolaron ambos países en el siglo pasado. Proyectando ese pasado al futuro, en las sociedades del porvenir prevalecerá la censura y la represión, no habrá libertad y el sistema educativo impondrá una sola forma de pensar. En este futuro construido con el pasado

una educación distópica en el futuro podría ser una educación en una dictadura, como ocurrió en Uruguay en el 1970 y en 1976 en Argentina, ya que se violentaron los derechos humanos de estudiantes y profesores y no podían tener clases, e incluso se armaron problemas entre estudiantes, profesores y guardias civiles que había un ambiente de violencia y agresión.

La escuela autoritaria es jerárquica y coercitiva. En ella impera la falta de libertad de expresión, de pensamiento y de apariencia; se censurará lo que se enseña y las reglas serán restrictivas. La escuela se basará en un sistema de premio y castigo. “La peor escuela del mundo en el futuro sería la poca flexibilidad que hay en la opinión del alumno [...] y que pues siga habiendo una jerarquía de que el profesor sea el más importante dentro de un aula”, en la “que haya una censura completa, acompañado también de la represión” y en la que “cualquier intento de participación oral es visto como una falta disciplinaria y sancionada con castigos físicos y aislamientos en salas totalmente vacías en donde el silencio es tu peor enemigo”. El cuerpo y la imagen personal se uniformizan: “no nos dejarían entrar con el pelo teñido, tatuajes o piercings, no habría libertad de expresión”.

La vigilancia dentro de las instalaciones escolares será total: se “instalarán tecnologías de vigilancia en las escuelas y se perderá la educación independiente”, “el salón de clases tendrá una gran cámara de vigilancia en el techo” y la “tecnología nos va a dominar, [...] vamos a estar hiper esclavizados”. El “uso excesivo de dispositivos que monitorean constantemente a los estudiantes, invadiendo su propiedad y no permitiéndoles tener momentos de privacidad o reflexión” producirá una sociedad paranoica que “me causa miedo, el no saber si las personas que nos rodean nos vigilan, o son nuestros amigos, ¿quizás ambas?”. En el plano de la ciencia ficción juvenil se asoma la nostalgia por venir: “después de esa voz, suena un anuncio de tres minutos. Por suerte, ese sonido no llega al baño, el único lugar que siento que no me vigilan. ¿Qué se sentirá vivir en las épocas pasadas, cuando no había todas estas leyes y la gente vivía libremente?”

A la vigilancia, se le suma la violencia física y psicológica. Es “una educación a través del miedo” con “castigos severos por un simple error, sentir como si no tuviéramos libertad para cometer errores y aprender de ellos”. Un mal comportamiento hará que el estudiante “sea sometido a castigos físicos como, por ejemplo, el reglazo como se hacía antes, o castigos psicológicos como insultos o *bullying* por parte de los mayores”.

Aunque el ejercicio del terror será responsabilidad de las tecnologías de vigilancia, el docente malvado estereotípico conserva su triste

lugar de honor. Es el dictador en una escuela “en que se permita a los profesores humillar y denigrar a sus estudiantes”, en la que “los profesores restringirán los vínculos entre estudiantes”, “golpeen a los alumnos por no entender” y regresará “a los métodos de antes. Profesores que tenían autoridad absoluta, sin restricciones, sobre sus estudiantes.” A este uso del pasado como algo negativo le llamamos retro-dis-topía, en contraposición a la retrotopía baumiana (Bauman, 2022). Finalmente, los docentes contralarán los cuerpos: “en la escuela del futuro los profesores van a ser muy estrictos con el comportamiento y apariencia de los estudiantes y esto va a causar que las personas no se puedan expresar libremente y ser quienes verdaderamente quieren ser, digamos, no se puedan desarrollar como seres humanos”. El control de la apariencia es parte de un proceso deshumanizador.

El control absoluto tiene otra particularidad fascinante y paradójica:

Llego al lugar donde estudio, donde tengo que pasar ocho horas, si no me castigan con trabajo comunitario. La educación se volvió tan obligatoria, es un delito no ir a educarse. Elegimos nuestras materias en base a nuestra forma de ser y cómo somos. Ya no podemos elegir cualquier cosa para estudiar; solo nos queda ser presos de nuestras virtudes, explotarlas al máximo, hasta que no sirvamos más y nos toque morir en un asilo.

Es un totalitarismo basado en la hiper individualización de los estudiantes. La tecnología escolar permitirá identificar las cualidades que cada uno tiene al nacer, por lo que se tendrán que explotar al máximo, sin poder ser otra cosa que aquello con lo que llegamos a este mundo. Seremos individuos plenos, únicos, pero no como consecuencia de nuestras decisiones, sino acrecentados por el sistema escolar que selecciona lo que se será. Por eso la paradoja: un totalitarismo individualizado.

Sin embargo, en los futuros juveniles hay quien piensa que la falta de control docente sobre la apariencia es condición suficiente para el mundo distópico. En una escuela que no tuviera control sobre “los códigos de vestimenta de la institución [se podría] ingresar con cualquier ropa de nuestra preferencia sin restricciones y eso llevaría a que una gran parte de personas sintieran desconformidad o incómodos por su entorno”. Sin mínimos “códigos de vestimenta” la escuela tendería a la desorganización, pues sería un centro escolar “con mucho libertinaje”. En ella, al “personal administrativo y docente no les interesaría mantener un espacio limpio”, “no tendría ningún tipo de higiene y esto llevaría a un caos de suciedad y desorden”. Una escuela acéfala estaría desorganizada, sucia y sin ley.

“En la peor escuela del futuro, los docentes podrían carecer de motivaciones y preparación, serían desinteresados en la enseñanza y no estarían comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes”, “siempre estarían en un plan muy negativo dejando a los alumnos hacer lo que quisieran y mostrándose sin autoridad ante ello” y en el caso más dramático, sería el mundo “al revés, digamos que [...] serán los alumnos que estén, entre comillas, reinando por completo el colegio”. Esto es algo que los estudiantes ven como tendencia en el presente y

con posibilidades en el futuro: “una cosa que me preocupa mucho [...] sería que los profesores pierdan por completo su autoridad, ya que si hoy en día ya vemos que cada vez menos se respeta a las autoridades, ¿qué nos espera en un futuro?”

El ansia que produce una escuela sin autoridad es parte del pronóstico de una sociedad sin escuela en el futuro. Una escuela obligada a cerrar ante su incapacidad de cumplir su función social, el disciplinamiento de los jóvenes: “sería todo un caos, no tendrían orden de nada, todos harían lo que quisieran, no funcionarían como equipo de trabajo por lo cual no darían ganas de asistir a dicha institución a trabajar y mucho menos a tomar clases, por ende, [...] se tomarían cartas en el asunto y llegarían a su cierre total”. Esto es una distopía, pero como hemos podido ver a lo largo de este apartado, el lado opuesto también lo es.

Bajo este tenor, observamos dos visiones negativas. De un lado, una visión que se relaciona con un pasado autoritario que llega hasta el presente de muchos de los jóvenes que viven en contextos de violencia escolar y social, del otro lado, un presente laxo y carente de orden y disciplina. La articulación de dichas experiencias, que imprimen de temporalidad a sus visiones de futuro, junto con una pedagogización del discurso educativo que plantea a la escuela como un espacio de disciplina y formación lleva a muchos de los jóvenes a imaginar futuros antinómicos de la escuela, uno donde existe una total falta de disciplina y otro de vigilancia foucaultiana, total. Cualquiera que sea la que predomina, en ambos casos la crisis de la escuela y, en consecuencia, futura desaparición.

### *Deshumanización*

La tecnología digital en la escuela es un tópico recurrente en las respuestas de las y los estudiantes, sin embargo, puede representar o una ventaja para la escuela o un peligro para la humanidad. Por un lado, tenemos la mala escuela de tendencias analógicas, retro-distópica, que no incorpora herramientas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con prácticas a las “viejas usanzas” como “en vez de usar un PDF usaríamos el libro físico, o en vez de pizarrón táctil volveríamos al pizarrón de tiza”. Por otro lado, tenemos el riesgo de que la Inteligencia Artificial (IA) facilitará tanto educarse que generará “desinterés en el aprendizaje”. De manera sintética, toda falta de tecnología en la educación implica un freno para el progreso, pero abusar de ella, provoca la decadencia de la humanidad. Dividimos las consecuencias negativas en dos: cognitiva y ontológica.

La tecnología digital como herramienta para el aprendizaje conlleva el riesgo de la dependencia cognitiva. Si los jóvenes en la escuela se acostumbran a que la IA resuelva los retos académicos dejarán de esforzarse y habrá más desinterés por el acto de aprender. Será una escuela que “fomenta la mediocridad, [que] nos hace dejar de producir nuestras propias ideas”, lo que promueve “que las personas sean muy conformistas y lo hagan todo de la forma facilista”. La dependencia

cognitiva favorecerá, en esa mediocridad, la proliferación de la información falsa y del aprendizaje erróneo, dado que “la falta de curiosidad [hace] creer en la mayoría de las cosas que vemos en internet, sin verificar su veracidad”. Es como si, extendiendo quizá un poco la interpretación, la peor escuela del mundo estuviera en las redes sociales.

El mundo digital en la escuela del futuro producirá un reemplazo de una tecnología a otra. Pero en este caso, lo que se reemplaza son las propias capacidades del estudiante para resolver problemas o adquirir nuevos conocimientos. No se suple a la cultura material de la escuela o, en su caso, al docente por un robot, sino a las habilidades de los propios educandos y a los jóvenes como actores de su aprendizaje, por lo que ya no podrían “investigar y aprender de manera independiente” y “las personas dejarán de hacer las cosas por ellas mismas, ya que la tecnología las realizará más fácil y rápidamente [y] no sabríamos cómo hacerlas por nosotros mismos”. Es el paso de autónomos a autómatas.

La segunda consecuencia negativa del abuso de tecnología en la escuela es la privación del carácter social del ser humano. Es una pérdida ontológica. La escuela como espacio de sociabilidad mutaría, comenzando por la desaparición del docente-humano. El docente-robot de los adolescentes de este estudio es diverso y en ocasiones se presenta como androide, como un chat o como una Tablet. Independientemente de su corporeidad, un robot que enseña pierde el carácter relacional del acto pedagógico, lo que extravía lo humano. “Ya que no es una educación humana y los robots no tienen sentimientos, no va a haber una comunicación significativa entre estudiantes y docentes.” Esta cita reacomoda, en cierta medida, el lugar del docente en la escuela contemporánea, porque su figura es fundamental en cuanto sujeto de sociabilidad que profundiza en nuestra naturaleza social. Y todavía más allá, pues los resultados del estudio muestran también una división del trabajo: el docente-robot para el aprendizaje cognitivo y el docente-humano como escucha emocional.

Otro impacto de la tecnología es el remplazo del espacio físico por la escuela virtual. Este cambio futuro parece estar marcado por los procesos de escolarización que vivieron los jóvenes en la pandemia. La escuela solitaria y hogareña corta de tajo la posibilidad del otro, de “hecho, ir al colegio, independientemente si es a estudiar, es a convivir con las personas, a socializar”. Es decir, la pérdida del sentido social de la escuela, primero como disciplinamiento social por no tener autoridad y, después, como espacio de sociabilidad, alimenta temores sobre el fin de la escuela presencial, dado que la institución escolar es uno de los pocos espacios que los modelos de urbanización contemporáneas en América Latina han dejado para los jóvenes.

El aislamiento en el futuro, según los y las estudiantes, sería en detrimento de la adquisición de conocimientos, pues la escuela como lugar físico ofrece posibilidad de reunión y convivencia que se perderían con el paso total a la virtualidad, desde el acompañamiento de los docentes hasta la sociabilidad necesaria para los procesos de aprendizaje: “siento que el contacto humano es muy importante, no solo para el aprendizaje de las materias que se enseñan, sino también para el

desarrollo de la personalidad de los estudiantes”. Y aún más allá, una escuela muda.

El "humano"<sup>2</sup> cayó en lo fácil, en elegir la comodidad, pero perdió algo que lo caracteriza, el ser social. La gente ahora está sumergida en sus cabezas, tienen lo que quieren gracias a esos chips, la información adquirida viaja de acá para allá, pero... todos tienen lo mismo. El conocimiento ya no se comparte ni se siente, y con esto, también se fue la oralidad; no necesitamos profesores, ya no charlamos ni escuchamos por conciencia propia de aprender cosas nuevas.

La sociabilidad es contemplada como un elemento vital de ser joven, de ser estudiante y de ser humano. La peor escuela del futuro la deja a un lado. Para algunos colaboradores del estudio adquirir conocimientos carece de sentido si no es posible compartirlos. Además, esta cita de tintes transhumanistas abre dos senderos por los que andar. Uno, que sólo podremos dejarlo enunciado como problema, es la importancia de la oralidad en el mundo escolar, en el aprendizaje, en la docencia y en las prácticas que nos hacen humanos dentro de la escuela. La escuela virtual no elimina la oralidad, pero sí transforma el paisaje sonoro escolar (Plá, 2022), por lo que modifica las formas en las que se habla, se escucha, se interactúa y se aprende. El segundo sendero, es el proceso de homogenización dentro de la peor escuela del mundo.

### *Homogeneidad*

Para concluir nuestro análisis, presentamos una relación paradójica, un oxímoron. La individualización extrema, la customización de la escuela a las necesidades de cada niño, homogeniza. La individualidad homogénea. Con ello, nos referimos al proceso mediante el cual el proceso de individualización que supone un futuro escolar customizado, es en realidad un proceso de homogenización cultural a la que la escuela sirve. Asimismo, en este caso, es necesario reconocer que el oxímoron es producto de nuestra interpretación, dado que en muchas ocasiones los jóvenes lo presentan como una antinomia. Para ellos, la individualización es lo deseado y la homogenización es lo indeseado. Pero si todos los estudiantes sueñan con el mismo proceso escolar de customización ¿no es el mismo deseo, un deseo cultural, un anhelo homogéneo? Este aspecto nos ha llamado la atención en cuanto a las ideas generales sobre escolarización en el futuro de los estudiantes de nuestro estudio, dado que son muy pocas las variaciones nacionales sobre la escuela, como si la escuela fuera una sola pero también como si la juventud escolarizada con la que compartimos esta experiencia fuera una sola en la región, o por lo menos muy similar entre sí.

El sueño de la escuela customizada se presenta en su opuesto y comienza por la retro-distopía. La escuela como enemiga de la identidad personal es la escuela tradicional, en la que la memorización es la estrategia didáctica icónica del mal. “Lo que me imagino cuando me dicen [...] ‘la peor educación del futuro’ es [aquella que] enfatizaría únicamente en memorizar y memorizar información sin brindarle a sus estudiantes las herramientas necesarias para analizar, para cuestionar y para aplicar ese conocimiento de manera crítica.” Pero al mandar la

imagen hacia el futuro, “el modelo tradicional de enseñanza [será sustituido] por un modelo automatizado, que no respeta la diversidad, la autonomía y la interacción de los estudiantes” en la que “todos los estudiantes son forzados a ser exactamente iguales unos a otros”. El modelo automatizado de la escuela...

sería un lugar donde los estudiantes son tratados como simples receptores de información, sin fomentar la creatividad, el pensamiento crítico o la resolución de problemas, y en lugar de inspirar el amor por el aprendizaje, esta institución los sofo-caría bajo una montaña de deberes y exámenes estandarizados.

La identidad individual se diluye en el modelo tradicional que atraviesa pasado, presente y futuro. Se podría decir que, en cuestión de individuación y subjetivación la escuela fue, es y será la peor del mundo para los jóvenes, sobre todo si tenemos en cuenta el repudio constante a los deberes o tareas, a la memorización y a su manifestación en los exámenes estandarizados.

Estos procesos de escolarización automatizados estarán controlados por robots y harán a los estudiantes a su imagen y semejanza. La idea se repite una y otra vez. La peor escuela del futuro...

sería una escuela donde a todos se nos enseñan como a robots, que a todos se nos enseña lo mismo, que se nos impartan los pensamientos, que no podamos tener una opinión crítica, ni un pensamiento crítico, ni poder inferir en lo que estamos, en nuestro futuro, en lo que estamos viendo, sino que se nos intente impartir a todos por igual lo mismo, que [lo] dicten el gobierno o la institución y que todos seamos iguales, todos pensamos iguales, todos seamos como robots.

Estado, adoctrinamiento, mismidad y maquinización del yo que inevitablemente recuerdan a imágenes tan comunes de las distopías de la ciencia ficción literaria y cinematográfica. En un ejercicio propio de ciencia ficción estudiantil, la escena cobra mayor dramatismo:

Mis ojos empiezan a perder la capacidad de distinguir los colores; el mundo se torna gris, como si la esencia misma de la vida se desvaneciera. La máquina a la que estoy conectada parece absorber mi identidad, despojándome de mi esencia humana. "Leonardo, tu resistencia es un estorbo para la evolución. Tu apego al pasado y a la libertad individual es un obstáculo para el progreso. En nuestra búsqueda de la perfección, debemos eliminar aquellos que se aferran a las emociones humanas"<sup>3</sup>.

La peor escuela del mundo te roba tu subjetividad, presentada en esta cita como las emociones, si imperfectas, pero irreductiblemente humanas. La repetición de estas perspectivas o ficciones del futuro tienen su contraparte y es justo en ese lado bueno, positivo, deseado, donde la escolarización customizada se torna homogénea. Es el sueño de la escuela a medida del alumno.

“La peor escuela del futuro sería aquella que no se adapta a las necesidades, intereses y potencialidades de los estudiantes” y de manera casi idéntica “que no se adapte a las necesidades individuales de los estudiantes, que no ofrezca opciones de aprendizaje personalizadas, que no tenga en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes.” Este proceso de customización trae consigo una inversión generacional del concepto de adaptación, en el que anteriormente el joven se adaptaba a la sociedad por medio de la educación y, ahora, es la escuela la que debe adaptarse a las necesidades del joven. La buena es-

cuela del futuro facilitará la “personalización, la educación se adaptaría a las necesidades individuales de cada estudiante, utilizando tecnologías avanzadas de inteligencia artificial para ofrecer un aprendizaje más personalizado” al grado que las certificaciones desaparecerán. “En su lugar, cada estudiante tendrá su propio plan de estudios personalizados, es decir, en base a sus intereses, habilidades y maneras de aprendizaje, con ayuda de los profesores y guías de inteligencia artificial, facilitándonos el aprendizaje y centrándose en desarrollar nuestras habilidades”.

Como ya hemos mencionado, para los estudiantes la peor escuela del futuro es la que mantiene su modelo educativo tal como es en el presente: aquel que no deja atrás la memorización, ni cambia las estrategias didácticas ni las formas de evaluación. Es aquella que se mantiene atrasada con respecto a los avances de las tecnologías digitales que promueven una educación centrada en cada estudiante por medio de un algoritmo.

Estas ideas remarcan lo que entendemos como pedagogización del discurso educativo, puesto que al describir la escuela los estudiantes utilizan un lenguaje característico de la pedagogía y la psicología educativa, presente en su reflexión sobre lo perjudicial que resulta el “modelo tradicional” y la necesidad de un “aprendizaje personalizado”. Con esto, asumen para sí discursos pertenecientes a corrientes pedagógicas específicas, como el pseudo-escolanovismo (Brailovsky, 2019; 35), que conjunta el principio del niño al centro del proceso educativo de la Nueva Escuela y la individualización emprendedora del neoliberalismo. A su vez, la pedagogización del discurso contiene formas de articulación temporal en la que un futuro ideal se privilegia sobre un pasado en apariencia atroz o, en otras palabras, donde la personalización educativa por medio de la tecnología digital se postula como una solución o un avance a las estrategias y métodos obsoletos de la mala escuela.

La customización de la escuela es un deseo homogéneo, ideológico, generacional, cultural. Pertenecer a casi todos y todas, pero es justo ese anhelo lo que para algunas voces es el camino hacia el averno escolar. Este “modelo de enseñanza sólo apunta a formar gente individualista y egoísta” y “la gente ahora está sumergida en sus cabezas, tienen lo que quieren gracias a esos chips, la información adquirida viaja de acá para allá, pero... todos tienen lo mismo”. El objeto de deseo, ser si mismo a partir de una subjetivación total, incluirá “la automatización excesiva de la enseñanza, eliminando la interacción humana” y será la propia tecnología digital quien nos domine. Llegará “un punto donde no podamos controlarla, sino que ella, o sea la tecnología, nos controla a nosotros en el ámbito de estudio y que siempre estemos dependiendo de la tecnología [...] y que perdamos contacto con la gente”. Y casi en el extremo, la individualización sería tan grande que la tecnología impediría la libre reunión entre los y las estudiantes y si alguien osara rebelarse “podrían castigar a mi papá y a mi mamá por reuniones no autorizadas”.

## Conclusiones

La síntesis narrativa podría delinearse así: en el futuro, la peor escuela del mundo sería una institución precarizada que reproduciría la desigualdad entre lo público y lo privado, se ampliará la brecha digital entre clases sociales y se recrudecerá la discriminación por clase, identidad étnica, género y discapacidad. Esta escuela estaría controlada por las máquinas, que impondrían una ideología que proscribiera el pensamiento crítico. Podría ser también en sentido inverso: un desgobernado incapaz de hacer a la escuela cumplir sus funciones sociales básicas. Pero, en general, predomina la escuela totalitaria controlada por maestros-robots que irían eliminando las capacidades cognitivas de los humanos al sustituir sus funciones por la IA. También, de nuevo en sentido inverso, la peor escuela del mundo sería retro-distópica, añeja y vetusta, pero lo que predomina es la escuela hiper digitalizada, que roba el espíritu creativo del humano y borra, sobre todo, su dimensión social y su derecho a la identidad.

La síntesis narrativa posibilita una serie de reflexiones finales que abarcan diferentes estratos. La peor escuela del futuro es para los colaboradores de este estudio, la escuela del presente y también la del pasado. Desigualdad, precarización, discriminación, violencia institucional, autoritarismo y homogeneización son todas características escolares que la sociología y la pedagogía han investigado a espaldas. Podríamos decir que la peor escuela del futuro es la que existe y existió.

La similitud discursiva de estudiantes de educación media superior es un resultado que no debe soslayarse. A lo largo de la investigación, han sido muy pocas las variaciones entre los diferentes países. Lo mismo sucede con estudios realizados en Inglaterra (Priyadharshini, 2019). Esto nos lleva a pensar que la escuela, en cuanto tecnología (Narodowski, 2022), es una tendencia uniforme que, a pesar de las particularidades que de hecho existen en cada centro escolar, se vive como una sola. Asimismo, se presenta una afinidad discursiva a lo largo de la región que revela un lenguaje común sobre la escuela entre los jóvenes, a la que hemos denominado pedagogización del discurso educativo (Plá; Muñoz; Eugenio, 2024), es decir, la asimilación de un discurso pedagógico pseudo-escolanovista (Brailovsky, 2019) que privilegia la escuela adaptada a cada estudiante.

Los miedos que la escuela del futuro nos arroja son varios. El temor al control absoluto de las máquinas y del Estado, sin especificar la ideología que ese mismo Estado o las máquinas impongan. El problema está en el control y la vigilancia en sí, problema sin duda del presente. Pero también hay pavor a la pérdida de agencia, sea por estar controlados por el mundo digital o porque la IA resolverá todo por nosotros, haciéndonos no sólo inútiles, sino dependientes de ella. La pérdida de agencia se refleja en el menoscabo de la individualidad y de la libertad. Pero es ese miedo colectivo, cultural y etario lo que también se concretiza en el deseo de una escuela que, gracias a la tecnología digital, permitiría responder a las necesidades de aprendizaje y a los

intereses personales del estudiantado. En este mundo escolar particularizado la IA, los chips incrustados en nuestro cerebro o los docente-robots enseñarán de maneras que permitirán aprender los contenidos en segundos, pero que requerirán del docente humano para atender las necesidades emocionales de los jóvenes. Este deseo, extraordinariamente semejante entre los colaboradores de nuestro estudio, es lo que denominamos escuela customizada y puede implicar un cambio central en la función del docente: de modelo moral a soporte emocional. Pero también puede transmutarse en una pesadilla, en un mundo tan subjetivado, tan particularizado, que todos terminemos en la escuela enseñando y aprendiendo a mirar sólo nuestro reflejo en el agua, de igual e idéntica manera a como se mira a sí mismo el que está al lado.

Recibido el 16 de enero de 2025  
Aprobado el 26 de septiembre de 2025

## Notas

<sup>1</sup> Todos los textos entre comillas son citas textuales de los jóvenes colaboradores de este estudio. Se respetó la ortografía original. Algunas veces, fue necesario realizar pequeñas modificaciones en la redacción para favorecer una mejor comprensión del texto. En ningún momento se cambió el sentido ni el significado de lo dicho o escrito por los y las jóvenes. Así mismo, para hacer la lectura más fluida y conservar el anonimato de los menores de edad, no se incluyen claves de identificación de cada colaborador.

<sup>2</sup> Comillas en el original

<sup>3</sup> Comillas en el original.

## Referencias

ANDERSON, Ben. Preemption, precaution, preparedness: Anticipatory action and future geographies. **Progress in Human Geography**, Reino Unido, v. 34, n. 6, p. 777-798, 2010.

ANGUERA, Carles; SANTISTEBAN, Antoni. Images of the future: perspectives of students from Barcelona. **Journal of Futures Studies**, Taiwan, v. 21, n. 1, p. 1-18, 2016.

AUBENQUE, Pierre. **Problemas aristotélicos**. Madrid: Encuentro, 2021.

BÁRCENA, Fernando. **El delirio de las palabras**: Ensayo para una poética del comienzo. Barcelona: Herder, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopía**. Barcelona: Paidós, 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Los herederos**: Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

BRAILOVSKY, Daniel. **Pedagogía (entre paréntesis)**. Buenos Aires : Noveduc, 2019.

BRAUN, Rebeca et al. Literary futures: Harnessing fiction for futures work. **Futures**, v. 158, p. 1-10, 2024.

CHARMAZ, Kathy, **Constructing grounded theory**. A practical guide through qualitative análisis. Londres: Sage, 2006.

- CHARMAZ, Kathy. Shifting the grounds. Constructivist grounded theory methods. In: MORSE, Janice. **Developing grounded theory**. The second generation. Estados Unidos: Left Coast Press, 2009.
- CORONA BERKIN, Sarah. **Producción horizontal del conocimiento**. México: Calas, 2020.
- CORONA BERKIN, Sarah; KALTMEIER, Olaf. **En diálogo: metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales**. Barcelona: Gedisa, 2012
- CERTEAU, Michel. **La escritura de la historia**. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2006.
- DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. Sobre la pedagogización. **Espacios en Blanco Revista de Educación**, Argentina, v. 18, p. 101-130, 2008.
- DUQUE, Luisa Fernanda; GONZÁLEZ, Gustavo; SANTISTEBAN, Antoni. What do you think about the future? Students' imaginaries in Colombian Post-conflict. **Journal of Futures Studies**, Taiwan, v. 27, n. 4, p. 13-27, 2023
- FACER, Keri. **Learning Futures: Education, technology and social change**. Nueva York: Routledge, 2011.
- FACER, Keri. Storytelling in troubled times: what is the role for educators in the deep crises of the 21st century? **Literacy**, Reino Unido, v. 53, n. 1, p. 3-14, 2019.
- FLICK, Uwe. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Sage, 2007.
- GEORGAKOPOULOS, Alexia; GUERRERO, Laura. Student Perceptions of Teachers' Nonverbal and Verbal Communication: A Comparison of Best and Worst Professors across Six Cultures. **International Education Studies**, v. 3, n. 2, p. 3-16, 2010.
- GIDLEY, Jennifer; INAYATULLAH, Sohail. **Youth futures: comparative research and transformative visions**. Connecticut: Praeger, 2022.
- HARTOG, François. **Regímenes de historicidad**. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2007
- HICKS, David. **Lessons for the future: The missing dimension in education**. Londres: Trafford Publishing, 2002.
- HOLT, John. **¿Cómo aprenden los niños pequeños y los escolares?** Buenos Aires: Paidós, 1974.
- HOSGORUR, Tugba. According to former school students' viewpoints, what aspects turn a bad teacher into a good teacher? **The Anthropologist**, v. 19, n. 3, p. 819-828, 2015.
- ILLICH, Iván. **La sociedad desescolarizada**. Buenos Aires: Godot, 1971.
- INAYATULLAH, Sohail. Poststructuralism as method. **Futures**, v. 30, n. 8, p. 815-819, 1998.
- KOSELLECK, Reinhart. Progreso y decadencia. Apéndice sobre la historia de dos conceptos. En: KOSELLECK, Reinhart. **Historias de conceptos: Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social**. Madrid: Trotta, 2012. p. 95-112.
- MADDALENA, Tania Lucía; NOLASCO, Leonardo. Narrando el miedo y la esperanza: las hiperescrituras del yo y la producción de memorias en la pandemia. **Voces de la educación**, número especial, p. 206-224, 2021.

MENÉNDEZ, David; URBINA, Santos; FORTEZA, Dolores; RODRÍGUEZ, Alejandro. Contribuciones de los estudios de futuros para la educación: Una revisión sistémica. **Comunicar**, España, v. XXX, n. 73, p. 9-20, 2022.

MIRANDA LÓPEZ, Francisco. Infraestructura escolar en México: brechas trasladadas, esfuerzos y límites de la política pública. **Perfiles educativos**, v. XL, n. 161, p. 32-52, 2018.

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

OCHANDO, Juan José; GARCÍA, Ignacio; GARCÍA, Javier. La construcción de escenarios de futuro como herramienta para la educación ambiental en Educación Secundaria obligatoria. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, España, n. 17, p. 93-114.

PAPA, Rosemary; SAITI, Ana. **Building for a sustainable future in our schools**: brick and brick. Cham: Springer, 2017.

PAUW, Iris. Educating for the future: the position of school geography. *International Research in Geographical and Environmental Education*, v. 24, n. 4, 2015.

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

PLÁ, Sebastián. Impresiones sonoras del aula-zoom. **Mitologías hoy**, España, n. 25, p. 51-67, 2022.

PLÁ, Sebastián; MUÑOZ, Nimbe; EUGENIO, Amauri. El futuro de la escuela desde la perspectiva de los jóvenes de América Latina. **Educação e Sociedade**, Brasil, n. 45, 2024.

PLÁ, Sebastián; RAMÍREZ ACHOY, Jéssica; BAZÁN, Sonia. **Escuelas del futuro. Jóvenes y docentes imaginan la educación del porvenir**. México, Universidad Nacional (Costa Rica) y Universidad Nacional Autónoma de México. México, 2025.

PRIYADHARSHINI, Esther. Anticipating the apocalypse: Monstrous educational futures. **Futures**, v.113, p. 1-8, 2019

PRIYADHARSHINI, Esther. **Pedagogies for the Post-Anthropocene**. Lessons from Apocalypse, Revolution & Utopia. Singapore: Springer, 2021.

RENICK, Jennifer; REICH, Stephanie. Best friends, bad food, and bullying: How students' school perceptions relate to sense of school belonging. **Journal of Community Psychology**, Estados Unidos, v. 49, n. 2, p. 447-467, 2021.

RICOEUR, Paul. **Tiempo y narración I**. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1987.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies**. Research and Indigenous Peoples. London: Zed Books Ltd, 1988

SOSENSKI, Susana. Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Colombia, v. 14, n. 1, p 43-52, 2016.

STRAUSS, Anslem ; CORBIN Juliet, **Bases de la investigación cualitativa**. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía, 2002. 13p.

VIDERGOR, Hava. Teaching futures thinking literacy and futures studies in schools. **Futures**, v. 146, p. 1-12, 2023.

**Sebastián Plá** es investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8613-1607>

E-mail: [sebastianpla@unam.mx](mailto:sebastianpla@unam.mx)

**Camila González Warnholtz** es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se especializa en el estudio de la subjetivación política de los jóvenes en contextos escolares y en teoría pedagógica. Actualmente es becaria del Sistema de Investigadores e Investigadoras de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) y trabaja en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6309-1321>

E-mail: [caam.warnholtz@gmail.com](mailto:caam.warnholtz@gmail.com)

**Mónica Ivonne Jiménez Orea** es Licenciada en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Se especializa en Historia Contemporánea, Investigación en Enseñanza de la Historia y usos públicos de la Historia. Actualmente es becaria del Sistema de Investigadores e Investigadoras de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) y trabaja en Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6732-2652>

E-mail: [monikaiv91@gmail.com](mailto:monikaiv91@gmail.com)

Disponibilidad de los datos de la investigación: los datos que respaldan los resultados de este estudio se publican en el propio artículo.

Editora a cargo: Iris Verena Oliveira

