

Un futuro sin futuros. Pronósticos de estudiantes de preparatoria sobre el fin de la escuela

Um futuro sem futuros. Prognósticos dos alunos do ensino médio sobre o fim dos estudos

A future without futures: High school students' predictions for the end of school

Gabriel Ugalde Ruiz ¹  <https://orcid.org/0000-0002-4828-4036>

¹ Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

Resumen. El trabajo es un análisis cualitativo sobre los sentidos que construye un grupo de estudiantes de una preparatoria del municipio de Chimalhuacán, Estado de México, sobre el fin de la escuela. El ejercicio permite entender cuáles son los aspectos del presente que los actores educativos utilizan para confabular el futuro si es que la escuela se anulara o fuera sustituida por el mercado tecnoeducativo, lo cual es un escenario posible en un momento de aceleracionismo tecnológico. En el texto se incluyen cuatro de las discusiones que los especialistas han generado sobre la escuela, a saber: la idea del progreso, desigualdad social, tecnoeducación y cultura escolar. La metodología utilizada fue la etnografía, y el análisis de 30 microtextos elaborados por las y los participantes del estudio. Dentro de los hallazgos, se identificaron cuatro sentidos que enmarcan las preocupaciones del alumnado, los cuales se conceptualizaron en: a. Un futuro sin futuros, b. Fin del empleo, c. Alienación o vuelta al tiempo social y d. Transhumanismo. En conclusión, la escuela es entendida como una institución estratégica para el ordenamiento social, por lo cual se aboga en su defensa, aunque no se niegan las problemáticas inherentes a ésta.

Palabras clave: escuela; progreso; desigualdad social; transhumanismo; cultura escolar.

Resumo. O trabalho é uma análise qualitativa dos significados construídos por um grupo de alunos de uma escola de ensino médio no município de Chimalhuacán, Estado do México, sobre o fim dos estudos. O exercício nos permite entender quais aspectos do presente são usados pelos atores educacionais para traçar o futuro, caso a escola seja anulada ou substituída pelo mercado tecnoeducacional, o que é um cenário possível em uma época de aceleração tecnológica. O texto inclui quatro das discussões que os especialistas têm gerado sobre a escolarização, a saber: a ideia de progresso, a desigualdade social, a tecnoeducação e a cultura escolar. A metodologia utilizada foi a etnografia e a análise de 30 microtextos elaborados pelos participantes do estudo. Dentro dos resultados, foram identificados quatro sentidos que enquadram as preocupações dos alunos, que foram conceituados como: (a) Um futuro sem futuros, (b) O fim do emprego, (c) Alienação ou retorno ao tempo social e (d) Transumanismo. Como conclusão, a escola é entendida como uma instituição estratégica para a ordem social, razão pela qual é defendida, embora não se neguem os problemas inerentes a ela.

Palavras-chave: escola; progresso; desigualdade social; transumanismo; cultura escolar.

Abstract. This paper is a qualitative analysis of the meanings constructed by a group of students from a high school in the municipality of Chimalhuacán, State of Mexico, regarding the end of school. The exercise allows us to understand the aspects of the present that educational actors use to plot the future if school were to be abolished or replaced by the techno-educational market, a possible scenario in a time of technological accelerationism. The text includes four of the discussions that specialists have generated about school, namely: the idea of progress, social inequality, techno-education, and school culture. The methodology used was ethnography, and the analysis of 30 microtexts written by the study participants. Among the findings, four meanings were identified that frame the students' concerns, which were conceptualized as: a. A future without futures, b. End of employment, c. Alienation or return to social time, and d. Transhumanism. In conclusion, the school is understood as a strategic institution for social order, which is why its defense is advocated, although the problems inherent to it are not denied.

Keywords: school; progress; social inequality; transhumanism; school culture.

1. Introducción

Imaginemos un mundo sin escuelas. El ejercicio es complicado si consideramos la fuerte presencia que tienen estas instituciones dentro del orden social actual. Además, esto nos orilla a pensar en alternativas para llenar el vacío que lo escolar dejaría en la vida pública. De lo anterior, surgen varias cuestiones, las cuales se pueden desglosar como sigue: ¿quién va a sustituir el rol del profesorado como gestor de

los aprendizajes?; ¿el mercado tecnoeducativo del último siglo será más eficiente y estará al alcance de todas y todos?; ¿qué sucederá con la miscelánea de tecnologías escolares tradicionales?; ¿quién o quiénes serán los encargados de alfabetizar al grueso de la población mundial y formarlos para su inmersión en el mundo laboral?, ¿las empresas?, pero... ¿a qué costo?; ¿qué consecuencias traerá la desaparición de certificados y títulos? Por último, ¿qué otros espacios alternativos funcionarán para la construcción colaborativa del conocimiento sin otra finalidad más que el interés por conocer?

Podríamos continuar, aunque basta decir que para muchas personas, un mundo sin escuelas deviene en un escenario distópico. Sin embargo, es un futuro que nos puede alcanzar si consideramos la expansión de las nuevas tecnologías que maximizan la eficiencia educativa, revelando así la intransigencia y caducidad de ciertas tradiciones escolares que arrastramos desde los inicios mismos de la escolarización hace más de doscientos años (Dussel y Caruso, 1999). En este nuevo panorama, cabe preguntarse sobre la pertinencia de la escuela ante la brecha digital, y la popularización reciente de la Inteligencia Artificial (IA) aplicada a procesos de búsqueda de información, diseño, mejoramiento y acompañamiento educativo.

En este artículo, se exponen dichas inquietudes y se ofrecen algunas respuestas desde la mirada de los propios actores educativos. Lo que se pretende, es analizar los sentidos sobre el fin de la escuela que construye un grupo de 30 estudiantes de una preparatoria ubicada en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México. El propósito de este ejercicio es indagar en la escuela, sus principales elementos y críticas, lo cual puede abonar indicios para la justificación de su preservación, modificación de ciertas prácticas o sustitución de cara al futuro. De este modo, lo que se presenta es un estudio de carácter cualitativo, sustentado por la observación participante propia de la etnografía, en el cual se analizaron 30 microtextos elaborados por el alumnado, identificando así cuatro categorías centrales que expresan ciertos sentidos del presente que rodean la multiplicidad de lecturas sobre la escuela partiendo desde la reflexión de su porvenir.

Dicho lo anterior, el trabajo se divide en tres apartados, además de la sección introductoria y conclusiones. En el primero, se exploran algunas de las contribuciones de diversos autores sobre la escuela y su relación con la idea del progreso, la desigualdad social, su faceta técnica y la cultura escolar. La segunda parte corresponde a la descripción metodológica del estudio, dando lugar a la última sección consistente en el análisis de cuatro categorías identificadas en las narraciones del alumnado, a propósito de un ejercicio de argumentación sobre los cambios venideros si fuésemos testigos del fin de la escuela, estas son: a. Un futuro sin futuros, b. El fin del empleo, c. Alienación o vuelta al tiempo social, y d. Transhumanismo. Dentro de las conclusiones, encontramos que los actores educativos ni idealizan la escuela, ni la condenan, sino que la comprenden con sus respectivos matices que la enmarcan como una institución que ha funcionado, y aún lo hace, para darle dirección y sustento al ordenamiento del mundo social. Aunque, dentro de los sentidos identificados, se evidencian mayores elementos para su defensa.

2. La escuela en devenir

2.1 Humanismo y progreso

La escuela es un lugar que promueve el mejoramiento individual y social. Esto se debe a que, al igual que la ciencia, el nacionalismo y el colonialismo, la escuela es una más de las materializaciones de la idea del progreso. Si bien, los jesuitas y, tiempo atrás, los artesanos construyeron los primeros prototipos, fue hasta el siglo XIX con las escuelas lancasterianas que estas instituciones comenzaron a ganar adeptos, al tiempo en que despegaba el desarrollo capitalista en las grandes ciudades europeas y norteamericanas (Dussel y Caruso, 1999). Desde ese entonces, la escuela transita en una combinación, aun persistente, entre (auto) control de los aprendices y métodos de estudio (Durkheim, 1982).

Para conocer la influencia de la idea de progreso en el devenir de la escuela, Plá et al. (2024), identificaron cinco elementos que se desprenden de dicho concepto: a. continuidad pasado, presente y futuro, b. mejoramiento, c. cambio irreversible, d. direccionalidad al movimiento histórico, y e. crecimiento como fin moral. Cada una de dichas categorías se puede observar en el fondo de muchos de los propósitos que rigen al aparato institucional, así como los que conducen las políticas y prácticas que envuelven el rumbo de lo escolar, como son, el desarrollo tecnoeducativo (Rivas, 2019), las reformas educativas, la incorporación de la psicología, la didáctica, la burocracia, entre otros.

Además de los sentidos descritos, la escuela se ha caracterizado por difundir los principios del humanismo renacentista, fuertemente vinculado a la idea de progreso, el cual define Braidotti (2015) como: “la potencialización de las capacidades humanas, biológicas, racionales y morales a la luz del concepto de progreso racional, orientado teleológicamente” (p.25). Así como ocurrió en otras disciplinas, los primeros pedagogos, de donde destaca Comenio, crearon sus obras y proyectos educativos inspirados por el espíritu de los ideales humanistas. Por ejemplo, para el autor citado, el dispositivo pedagógico para llevar al hombre hacia su perfectibilidad era la didáctica. Con base en ésta, el pedagogo hacía que la sabiduría y el conocimiento de la naturaleza pudieran ser esculpidos en todos los hombres; naturaleza que no era desconocida dado que se podía percibir a través de los sentidos. De no hacerlo así, el hombre se podía perder del camino correcto y no lograría su grado de perfección (Dussel y Caruso, 1999).

Con el pasar del tiempo y la masificación de las escuelas en el siglo XX, la influencia del humanismo en las sociedades, ahora capitalistas, continuaba dirigiendo currículos y programas de formación docente. El problema con estos grandes paradigmas es que el hombre es comprendido como medida de todas las cosas, y Europa como el centro de la razón crítica y autorreflexiva (Braidotti, 2015, p.25), asunción que revela un evidente etnocentrismo y antropocentrismo, tejidos desde occidente. Por ello, desde una visión decolonial, Han (2012), Walsh (2013), Ryuichi (2017) y Hui (2020) critican el aceleracionismo que infunde dicho fenómeno produciendo a su paso sociedades del cansancio, depredadoras del medio ambiente y de los saberes no científicos, considerados primitivos. En lo escolar, sus efectos se ven reflejados en asignaturas como Historia, con la cual se busca justificar la hegemonía del Estado

nación a partir de la narración cronológica del pasado, negando así el mar de memorias locales que no se consideran dentro de la narrativa dominante, y cuyos efectos sirven a fines socioculturales distintos a la idea de progreso.

Por último, los efectos del progreso moderno, después de siglos de repetición, son tales que en el presente, ahora desde la óptica del desarrollo, las escuelas se han vuelto incuestionablemente la mejor herramienta para llevar a buen puerto el mejoramiento, con todo y sus críticas desde la decolonialidad. Es por ello que, como señala [Narodowski \(2022\)](#), nos es difícil imaginar un mundo sin escuelas, evidencia de una generalizada “impotencia reflexiva” (p. 28), o como mencionaba [Illich \(1971\)](#): “nuestra imaginación está muy escuelada” (p. 52).

2.2 Desigualdad social

La escuela, como instrumento del capitalismo moderno, es un espacio de reproducción de las clases sociales. En palabras de [Narodowski \(2022\)](#): “la transmisión de conocimiento escolar difícilmente podría llegar a burlar a la transmisión intergeneracional tanto de privilegios económicos y culturales como de la pobreza” (p. 33). Ya [Durkheim \(1982\)](#) y posteriormente [Dussel y Caruso \(1999\)](#), con base en sus genealogías, reconocían los distintos tipos de proyectos hegemónicos presentados como educativos que se gestaron desde el Renacimiento hasta entrado el siglo XX, y que se centraban en el desarrollo de una sociedad de clases. Incluso, las propuestas curriculares de Dewey y Bobbitt, ampliamente difundidas a principios del siglo pasado expresaban que “su preocupación principal era llevar al terreno de la administración escolar los principios tayloristas” ([Furlan, 1996, p.37](#)), entendidos éstos como la capacidad de cada estudiante de realizar actividades específicas, similar a la producción en serie, preparándolos así para la inmersión al mundo laboral de las fábricas.

En el presente, si bien se le han añadido otros elementos, [Dubet \(2011\)](#) señala que las escuelas siguen navegando sobre la máxima neoliberal de la igualdad de oportunidades, aunque los más beneficiados de la escolarización y sus distintivos son también los que tienen mayor poder adquisitivo. En consecuencia, bajo su carácter económico el conocimiento de hoy “se ha fundido en el molde de la mercancía” ([Bauman, 2007, p.30](#)), debido a que funciona más como un bien de cambio (inversión-ganancia) que como uno de uso. El mundo actual se configura bajo esta sentencia, son los títulos y los bienes que se pueden adquirir con éstos los que le dan sentido al conocimiento. Esta situación deja sin efecto la frase popular de: “nadie podrá nunca quitarte lo que has aprendido”, ya que ahora el saber es empaquetado, distribuido y tiene fecha de caducidad ([Bauman, 2007, p.31](#)).

En este escenario, surge lo que [Díaz e Inclán \(2001\)](#) denominan la “obrerización del trabajo docente” (p.20), en donde las personas que enseñan pasan de ser autoridades respetables, por sus virtudes y perfil profesional, para ser consideradas hoy en día como facilitadores de programas educativos, quienes con cada reforma pierden rasgos de su autonomía toda vez que la tecnocracia con la que inciden los organismos internacionales en el currículo va ganando fuerza ([Díaz e Inclán, 2001](#); [Tosoni, 2021](#)). Por lo anterior, [Dussel \(2022\)](#) señala que la escuela va más allá de sus muros, ya que ésta es parte de una red de prácticas que se despliegan en sistemas complejos propios de la burocracia y el orden económico.

2.3 Tecnoeducación

La escuela es un lugar en donde se generan tecnologías escolares. La cultura material es parte fundamental de la escuela, le da forma y sentido. Elementos que hoy se consideran básicos como pizarras personales, libros, pizarrones, plumas, cuadernos y ejercicios, acompañaron los inicios de la escolarización; después en el siglo XX los libros de texto y las libretas. La radio y la televisión se impusieron hace algunas décadas y en la última oleada del desarrollo tecnológico el universo de la informática ha crecido aceleradamente con la innovación de nuevas herramientas digitales de orden educativo.

La importancia de la tecnología escolar es tal que para [Rivas \(2019\)](#), en las últimas dos décadas, “el mercado tecnoeducativo global ha modificado el sistema educativo tradicional creando uno nuevo” (p.53). Para sustentar esta afirmación, [Rivas \(2019\)](#) explora el gran bazar de la educación digital, donde destacan libros de texto digitales, sistemas de gestión de aprendizaje, videos para enseñar, control digital de los alumnos, planificación didáctica digital, tutorías digitales en las sombras, plataformas de expansión curricular, gamificación, juegos serios, rankings públicos, Massive Open Online Course (MOOC), entre otros. Como consecuencia, el autor alerta sobre una serie de fuerzas que los programadores irradian con cada innovación, estas son: digitalizar, diversificar, datificar, controlar, atraer/gamificar/atrapar, empoderar, colaborar, predecir y/o predestinar, y la llegada de los algoritmos. De tal suerte, que su estudio concluye con una advertencia hacia el futuro en donde “el poder estará en manos de los que controlen los datos de la educación” ([Rivas, 2019, p.78](#)).

La rapidez con la que ocurren estos mejoramientos en el universo digital obedece a la expansión del mercado capitalista por un lado, con la búsqueda de una mayor eficiencia en los procesos productivos, aunque, por otro, destaca la influencia de una nueva tendencia filosófica denominada transhumanismo, la cual define [Klichowski \(2015\)](#) como: “a philosophy whose essence is to use technology to overcome biological limitations of the man and improve the human condition” (p.431). De esta forma, el y la estudiante favorecen sus procesos cognitivos haciendo uso de los nuevos desarrollos tecnológicos, lo cual crea un nuevo mercado de consumo basado en la búsqueda de la potenciación de ciertas habilidades mentales, en gran medida para incursionar en mejores empleos.

Por lo anterior, [Plá et al. \(2024\)](#) identifican ciertos miedos que se tejen de la mano del desarrollo tecnológico creando futuros distópicos. La aporía del progreso es uno de los más inmediatos, entendiendo que lo tecnológico y “sus extraordinarios beneficios a la humanidad, están acompañados de su inmenso poder de destrucción” ([Plá et al., 2024, p.4](#)). La serie futurista de televisión *Black Mirror* desde el 2011 se ha dedicado a explotar este dilema. Por otro lado, se encuentra el problema del control de la información en manos de las compañías transnacionales, dado que, con los dispositivos y aplicaciones educativas, todos somos “observados por alguien en el gigantesco panóptico de espejos de la gran ciudad digital tecnoeducativa” ([Rivas, 2019, p.79](#)). El fenómeno de la postverdad es otro elemento para destacar, ya que últimamente adquiere mayor valor la información por su velocidad e inmediatez con la que es compartida por encima de cuestionamientos de validación y ética que se le puedan hacer ([Dussel, 2022, p.37](#)). Un último punto por considerar es la privatización

de la educación. Si el sector privado está ganando terreno en lo público a través de la digitalización, entonces, los menos favorecidos serán doblemente excluidos del sistema educativo.

2.4 Cultura escolar

Las escuelas son lugares de convivencia entre humanos en donde se gesta un proceso particular de interacción y de apropiación denominado cultura escolar (Bertely, 2000; Rockwell, 2005, 2018; Viñao, 2007). Para Bertely (2000) la cultura escolar es la trama de significados que se constituye por las acciones sociales producidas en un ambiente cultural e histórico y los modos en que se distribuye el poder simbólico en éste. Desde esta perspectiva, podemos suponer que la escuela, entendida como un artefacto tecnológico es parte de un discurso internacional más no universal práctico y por lo tanto, esta idea de escuela-técnica debe ser pensada como “una forma de neocolonización que impone su racionalidad por medio de la instrumentalidad, tal como observamos en la política transhumanista y neorreaccionaria” (Hui, 2020, p.60). De este modo, Hui (2020) señala que la tecnología no es un universal antropológico, y no existe una, sino múltiples cosmotécnicas.

Por estas razones, la corrupción que atraviesa la escuela debido a factores como el *disciplinamiento*, reproducción de la desigualdad y control mercantilista de la enseñanza, no son aspectos que pertenezcan a lo escolar por sí mismo, sino que son acciones gestadas desde el poder hegemónico para “domesticar el potencial radical específico que es propio de lo escolar” (Simons y Masschelein, 2014, p.17). Dicho lo anterior, en contra de su condena inmediata, resulta primordial distinguir entre los discursos hegemónicos sobre las escuelas y lo que histórica y pedagógicamente han generado en la vida práctica. Sobre este punto, Simons y Masschelein (2014) se preguntan: “¿qué es lo que hace la escuela en y por sí misma y qué finalidad tiene en tanto que escuela?” (p.22), y concluyen: “la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” (p.12).

Si en los apartados anteriores hemos abordado los grandes procesos que devienen en escuela, existen líneas de fuga que se tejen en la vida cotidiana, lo cual corresponde a la visión de los propios actores que asisten diariamente a estas instituciones y que se inscribe como una dimensión más a considerar que explica lo reductivo que supone comprenderlas exclusivamente como tecnologías modernas. En este tenor, Certeau (2000) mencionaba que es en la cotidianeidad en donde los sujetos se muestran tal y como son, con sus contradicciones, pasiones, miedos, aspiraciones, etc. Así, además de formar en habilidades propias para la inmersión al mundo del trabajo, las escuelas resisten porque son lugares de tradición, apropiación y significación para los actores sociales, quienes representan también un poder colectivo si consideramos que en lo cotidiano se generan tácticas o “ingeniosidades del débil para sacar ventaja del fuerte” (Certeau 2000, p.43). Por estas razones, Rockwell (2005) las considera como mecanismos de lucha social dentro del Estado.

Al retomar la perspectiva simbólica de la antropología con la que parten los referentes citados en párrafos anteriores, podemos generar una lectura distinta de la escuela que se separa del discurso tecnocrático el cual utiliza los términos de éxito y fracaso como herramientas de medida de la escolarización, basados en los resultados que arrojan las pruebas estandarizadas internacionales, íntimamente ligadas a la idea

del progreso. Por ejemplo, en estudios como los de Bertely (2000), Walsh (2013) y Rockwell (2018), se evidencia la agencialidad humana de los actores educativos al oponerse y/o tergiversar los mecanismos de *gubernamentalidad* del Estado, por medio de la desobediencia, el *performance* y el uso de pedagogías decoloniales. De estos elementos, podemos destacar que si bien las escuelas son históricamente lugares en donde se administra el poder hegemónico, justamente es ahí en donde se puede pensar y discutir dicho poder a través de la propia experiencia, es decir, la escuela pensada por sí misma. En los apartados siguientes, haremos válida esta máxima a partir de la exploración de las ideas que tienen sobre la escuela un grupo de jóvenes estudiantes de preparatoria del centro de México.

3. Apuntes metodológicos

El estudio que se presenta en los siguientes párrafos es de orden cualitativo, la metodología utilizada fue la observación participante propia de la etnografía. Para la sistematización de la información se procedió a la triangulación de datos a partir del análisis de contenido de 30 microtextos elaborados por un grupo de estudiantes que cursaban el 4to semestre de bachillerato en una preparatoria del municipio de Chimalhuacán en el Estado de México.

La investigación tuvo lugar en el periodo de marzo-abril del 2024, en la escuela antes mencionada en donde me desempeñé como profesor de la asignatura de Taller de expresión oral y escrita IV. De este modo, se destinaron cuatro sesiones de clase para dialogar sobre los futuros de la escuela, atendiendo al desarrollo tecnológico como nuevo factor a considerar en este terreno. El producto de dichos intercambios de ideas fue la elaboración de un microtexto por cada participante, a modo de ensayo, en donde se respondieron los siguientes cuestionamientos: *¿Cómo imaginas que sería el futuro sin escuelas?*, *¿cómo imaginas que sería tu vida sin la escuela?*, y *¿qué de tu vida cambiaría y qué permanecería igual?*, *¿Por qué?* El propósito del ejercicio de reflexión fue conocer los pronósticos de los estudiantes sobre los cambios que supondría una posible transformación o desaparición de la escolarización. En este sentido, el imaginar se gestó desde un análisis de pérdidas y beneficios apoyado el grupo de discentes por lo que experimentan en su presente, por consecuencia, no es sólo el futuro lo que se intentó enmarcar, sino la selección de los elementos más significativos que estas personas consideran desde su presente como condiciones del futuro.

A este respecto, se debe precisar que la etnografía no es un método sino una opción metodológica pertinente a ciertos objetos de interés. Por esta razón, se eligió la observación participante para conocer de viva voz los significados que los actores educativos tejen en la vida cotidiana, atendiendo al propósito de los estudios etnográficos desde la visión de Geertz (2003). Así, la didáctica se colocó como herramienta de investigación, siendo una práctica cotidiana, en concordancia con investigaciones como las de Bertely (2000) y Plá et al. (2024). De este modo, procedí en el campo considerando algunas precauciones de los estudios etnográficos, como la que apunta Sandoval (2000): “una interrelación constante con la teoría en un camino de ida y vuelta entre material empírico y teoría que proporcione algunos atisbos para su explicación y que al volverse a confrontar con los datos, permita estructurar categorías conceptuales propias” (p.25).

Dicho lo anterior, el grupo focal estuvo constituido por 30 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años. La posición geográfica en donde se encuentra la escuela limita con los municipios de Nezahualcóyotl y Los Reyes La Paz, que a su vez comparten frontera con la Ciudad de México (CDMX). En su conjunto, dicha zona urbana es la más grande del país y de Latinoamérica, al mismo tiempo, es un territorio de alta marginación, pobreza y con elevados índices delictivos (Moreno-Sánchez y Espejel-Mena, 2013). Los habitantes de Chimalhuacán y municipios aledaños sufren desde hace décadas un proceso de gentrificación que se intensifica año con año, lo cual responde al crecimiento industrial y de servicios en las distintas alcaldías de la CDMX, fenómeno que se traduce en oportunidades de empleo para la masa de trabajadores asentados en esta zona. En consecuencia, la clase trabajadora debe lidiar con un tiempo de traslado de entre cuatro y seis horas, de ida y vuelta desde su hogar a su centro laboral, lo que trae consigo riesgos por la intensificación de los asaltos en el transporte público, malas condiciones de salud por la contaminación que supone todo este movimiento a diario, entre otros factores (Moreno-Sánchez y Espejel-Mena, 2013). Los tutores de las y los jóvenes que asisten a la escuela, con ciertas excepciones, forman parte de esta masa trabajadora, debido a dicha condición, su paso por la preparatoria se traduce como oportunidad para tener acceso a un mejor empleo y con ello a una mejor calidad de vida.

Para finalizar este apartado, cabe decir que durante los diálogos entablados con el grupo de participantes, nos referimos constantemente a la experiencia del distanciamiento provocado por la pandemia del covid-19 como un posible escenario producto del desarrollo tecnológico imponiéndose en la escuela.¹ Esto facilitó el trazo y elección de contenido para la elaboración de los microtextos. La sistematización de trabajos consistió en un proceso de triangulación de la información, comparando las categorías o sentidos que más se repetían en los trabajos del grupo con los de las y los autores antes señalados, para cerrar con la interpretación propia y exposición de resultados. Las categorías identificadas fueron: a. Un futuro sin futuros, b. El fin del empleo, c. Alienación o vuelta al tiempo social y d. Transhumanismo. En las siguientes líneas se explica cada concepto.

4. Pronósticos de estudiantes sobre el fin de la escuela

4.1 Un futuro sin futuros

El grupo de estudiantes que realizó el ejercicio considera que el mundo sin escuelas no tiene futuro, lo que supone su potencial degradación hasta llegar a su fin. Dentro de las respuestas se mencionan las siguientes:

Yo creo que sin la escuela no podríamos también prepararnos para un futuro seguro.

Sin la escuela no seríamos felices ya que no habría educación ni leyes o el saber nuestras leyes.

¹ En México, las medidas de distanciamiento por la pandemia del covid-19 consistieron en el cierre de escuelas de todos los niveles educativos. Para continuar con los procesos educativos, tanto estudiantes como maestras y maestros migraron a las plataformas digitales como Google Meet y Zoom, además de aulas virtuales como Google Classroom. Sin embargo, existieron serias dificultades para el logro de los aprendizajes por parte del alumnado, así como la falta de conectividad por la falta de recursos para costear la renta del servicio de internet y/o los equipos informáticos necesarios para establecer la comunicación entre actores educativos.

Sin escuela podrían aumentar los crímenes y robos, y las estafas y el caos reinaría en todo el mundo.

Asimismo, se pudieron encontrar alusiones hacia un mundo distópico controlado por la ignorancia:

No sabría nada, porque no tendría un estudio por no saber nada.

Habría personas que no sabrían ni leer ni escribir, e incluso hacer sumas o restas, no conocerían los números.

No tendría los conocimientos y valores que me dieron en la escuela, sería una persona ignorante.

Como se observa, una mezcla de angustia y desconcierto se revela en las respuestas del alumnado al pensarse sin escolarización. El futuro aquí solo es válido si viene acompañado de esperanza. Al derribarse la escuela, lo que queda no puede considerarse futuro. Como señala [Narodowski \(2022\)](#), “conjeturar una sociedad en la que los chicos y los adolescentes no se forman en escuelas resulta muy difícil, casi imposible, repugnante” (p.12). De este modo, en alusión al fin de la esperanza que evidencia esta distopía, una estudiante pronostica el futuro sin futuros:

La importancia de las escuelas nunca se debería de acabar ya que son demasiado importantes para la sustentabilidad de los alumnos y sin escuelas no hay futuro para ninguno.

Como han señalado [Plá et al. \(2024\)](#), la idea de progreso trae su contraparte, es decir, la degradación, el fracaso, lo primitivo, etc. En consecuencia, la desaparición o reemplazo de la escuela supondría para las juventudes un retroceso desde una concepción teleológica. Quizás dicho temor se debe a que ésta es considerada por muchos como sinécdoque de mejoramiento, ordenadora del mundo social; conectada a la capacitación laboral, niveladora de los aprendizajes y validadora del éxito. Este sentido puede ser una evidencia de lo latente que se encuentra la idea de progreso en la mentalidad de las juventudes latinoamericanas en el presente ([Plá et al., 2024](#)).

4.2 El fin del empleo

Una de las funciones que cumple la escuela actualmente es la formación de habilidades profesionales para que el alumnado se vincule con éxito al mundo laboral. Sobre esta idea, muchas personas ven en la inversión de los estudios una forma de obtener ascenso social y con ello una mejor calidad de vida. En este sentido, las y los estudiantes consideran que sin la escuela los trabajos de calidad, así como las profesiones podrían desaparecer. Por ejemplo, una estudiante señala en sus respuestas:

No habría profesionistas como doctores, abogados, psicólogos.

Desde su postura, esta situación reconfiguraría la vida social, de modo que los sujetos tendrían que incluirse en núcleos productivos realizando actividades poco reductibles económicamente, tal y como lo señala otro estudiante:

Yo sin la escuela trabajaría de algo común y muy mal pagado como albañil, o en una empresa muy desgastadora para mí.

Otros nueve estudiantes establecieron significados similares en sus respuestas. Estos augurios concuerdan con la perspectiva de [Bauman \(2007\)](#) sobre la educación, quien menciona que en la modernidad líquida las cosas, así como las relaciones

sociales, se han vuelto más efímeras, más volátiles. Los objetos que anteriormente adquirían su valor por ser consumidos una sola vez ahora han perdido su encanto y han sido desplazados por aquellos que son acumulables y remplaceables, como resultado del capitalismo y la obsolescencia programada (Bauman, 2007). Con este telón de fondo, el conocimiento ha adquirido la misma lógica de la liquidez, es más valioso por los títulos que se pueden conseguir e intercambiar por buenos empleos que por el gozo de aprender a interpretar el mundo.

Por otro lado, tal vez los estudiantes justifican la formación laboral como una de las caras de la escuela que les permite nivelar la competencia entre sujetos para alcanzar la igualdad de posiciones (trabajos profesionales), lo cual es una postura similar a la de Dubet (2011) al reflexionar sobre la justicia social en la educación. Al final, como medio de intercambio de títulos o como mecanismo generador de equidad social, la necesidad de contar con espacios para la preparación profesional es una realidad que despierta el interés de las y los jóvenes de hoy.

4.3 Alienación o vuelta al tiempo social

La suspensión del tiempo social es para Simons y Masschelein (2014) una de las principales funciones de la escuela. Las personas que conformaron el grupo focal están de acuerdo con esta premisa, quienes describen en sus ejercicios una sociedad postescolar alienada, aburrida y sin interacción entre individuos. Este fue el sentido más popular de los microtextos, plasmado en 25 de los 30 ejercicios revisados. A continuación, se muestran algunos fragmentos que giran en esta cuestión:

Mi vida sería aburrida, no conviviría con personas.

Yo creo que los jóvenes tendrían muy malas decisiones y amistades, si en pandemia me sentía muy triste, no me lo quiero imaginar.

La escuela es un ambiente seguro, sano y agradable.

Si desaparece la escuela cambiaría los momentos divertidos que paso con mis profesores y compañeros.

Mi vida sin escuela sería bastante deprimente, pues me gusta socializar y reír con mis amigos.

En relación con lo anterior, se puede entender que la suspensión del tiempo social resulta una virtud irremplazable de la escuela. El alumnado considera que la vida en la casa o trabajo, a pesar de las interacciones que se generan en esos espacios, es más aburrida, violenta, estresante, entre otros adjetivos utilizados. Quizás una de las razones que llevan al grupo de estudiantes a valorar su tiempo en la escuela se debe a que ésta es a su vez un espacio que impulsa la creatividad y la colaboración en grupos, y que en las últimas décadas se ha priorizado la gamificación o el aprendizaje con estrategias que parten de incentivar el humor como una forma de motivación en los procesos educativos, lo cual les puede resultar comfortable.

Otros factores como el matrimonio y la inmersión al trabajo, que anterior a la sociedad escolarizada se concretaban a temprana edad, son incluidos en los procesos de formación (educación sexual, educación en valores, formación laboral), situación que algunos estudiantes identifican como señal de mejoramiento, ya que la escuela te prepara para tomar mejores decisiones lo cual puede incidir en la elección de pareja y empleo, así se muestra en dos de los ejercicios revisados:

Los niños menores los pondrían a trabajar, aunque no se merecieran esto porque su única responsabilidad es estudiar.

Sin la escuela la mayoría trabajaríamos o incluso ya estuvieran juntados.

Por otra parte, la escuela como un espacio de cuidado y formación ética es uno de los sentidos más replicados en las respuestas de las y los participantes, como se observa a continuación:

Un punto importante, creo yo, es nuestra salud mental a veces queremos ir a despejar nuestra mente y a la vez aprender cosas, que mejor que la escuela.

Sin escuela los niños delincuentes y adictos a las drogas, serían muy agresivos con todos.

De los significados que se muestran aquí podemos concluir que, en el futuro sin escuelas, los estudiantes proyectan un mundo en donde los jóvenes estarían enclaustrados en sus hogares, lo que representaría un duro golpe contra la formación de su personalidad como sujetos creativos, sociales y transformadores, panorama que puede resultar bastante agobiante.

4.4 Transhumanismo

Como ya se señaló antes, los transhumanistas buscan romper con los límites que impone el cuerpo por medio de la innovación tecnológica. La IA es resultado de este proceso, generada para realizar actividades más especializadas del ser humano como las que tienen que ver con la dimensión educativa. Los estudiantes mencionan en su mundo postescolar la utilización de las nuevas tecnologías como alternativa a la escolarización, sin embargo, algunos señalan que este cambio podría excluir a aquellos que no cuentan con recursos suficientes para costear las tecnologías modernas. Los siguientes cuatro fragmentos realizados por los discentes ilustran esta situación:

Es posible que haya más pobreza, algunas personas no tienen los recursos necesarios para pagar u obtener Inteligencia Artificial.

Sería una ciudad en rebelión, aparte pocos tienen los recursos para entrar al mundo de la tecnología.

Un mundo sin escuelas sería desafiante, pero también lleno de oportunidades tecnológicas.

Las personas buscarían oportunidades de aprendizaje en línea como talleres en internet, tutoriales para seguir reforzando el conocimiento humano.

Comparando sus escritos, podemos interpretar que los estudiantes, pertenecientes a la generación de la revolución digital, piensan que la desescolarización traerá consigo una tecnologización educativa, aunque algunos señalan que ésta podría atentar contra el principio de la *Pansophia* toda vez que existe desigualdad económica (Narodowski, 2022). En gran medida, dichas confabulaciones se pueden explicar por las experiencias de los estudiantes durante la expansión del covid-19. Durante las sesiones de clase, más de la mitad del grupo de participantes indicaron haber experimentado dificultades de conectividad y aprendizajes durante los años en que se gestó la pandemia. En algunos casos, incluso admitieron haber abandonado sus estudios por situaciones de este tipo. Por lo tanto, al señalar el problema de la

desigualdad social como impedimento de la homogeneidad tecnoeducativa, los discentes construyen escenarios del futuro que ya están sucediendo en su presente, lo cual influye en sus visiones negativas por concebir un mundo sin escuelas.

5. Últimos trazos, hacia un futuro postescolar

En este estudio me dispuse a mostrar las concepciones que tienen los actores educativos sobre la escuela por medio de un ejercicio de fabulación del porvenir. En el desarrollo de cada apartado intenté evidenciar la versatilidad de lecturas que tanto especialistas como estudiantes tienen sobre estas instituciones, de lo cual destacan puntos en común; el problema de la desigualdad social como obstáculo de la democratización del emergente mercado tecnoeducativo y la suspensión del tiempo social es uno de éstos. La importancia de la certificación como llave de acceso al empleo para las juventudes es otro de los hallazgos importantes que no es tan evidente en la bibliografía revisada. Esta situación puede estar relacionada con la creciente precarización laboral que ha afectado principalmente a las juventudes de los últimos años en México.

Haciendo un esfuerzo de análisis holístico a partir de lo expuesto en este escrito, podemos interpretar que la escuela es un espacio estratégico para el ordenamiento del mundo social, su desaparición hipotética o reemplazo supondría una reconfiguración de la vida tal y como la conocemos. Sin ánimo de llegar a una posición extremista que nos lleve a imaginar una distopía, la ausencia de la escolarización impactaría en dimensiones clave de la cotidianeidad como la distribución y acceso al empleo, la alfabetización masiva, una pérdida gradual de las habilidades disciplinares, aumento en los niveles de violencia doméstica, reafirmación de los roles de género, retrocesos para los alcances en la defensa de la equidad, entre otros aspectos. Empero, posiblemente existan ganancias de su ausencia si consideramos el etnocentrismo con el que se conducen muchos centros y programas educativos, así como la violencia escolar en aumento y el mito de la igualdad de oportunidades que naturaliza la desigualdad de posiciones (Dubet, 2011). Con todo, el mercado tecnoeducativo aún no está en condiciones de sustituir la escolarización (Hui, 2020; Rivas, 2019).

Una posible salida ante este dilema es la que ofrece Braidotti (2015) al referirse a las aportaciones de la filosofía monista, cuyos defensores sostienen que la materia es inteligente y con capacidad de autoorganización, y, por lo tanto, “La subjetividad es más bien un proceso de autopoiesis y autocreación del ego, que comprende complejas y continuas negociaciones con la norma y los valores dominantes y, por ende, formas de responsabilidad múltiple” (Braidotti, 2015, p.49). Siguiendo esta idea, la autora sostiene que es posible construir un nuevo humanismo (posthumanismo), que se aleje de su pasado antropocéntrico y eurocéntrico, y mire hacia otras formas de ser, estar y sentir, en permanente diálogo intercultural. Lo mismo puede decirse de la escuela, una vez hecho el balance de sus virtudes y defectos, podríamos concebir la idea de una postescuela, en donde se supere el dominio de la idea de progreso y se incluyan formas distintas de entender el mundo para el logro real de la pansophía.

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa .
- Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer* . México: Universidad Iberoamericana .
- Díaz, Á., e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*(5), 17-41. <https://n9.cl/wkf2w>
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades* . Buenos Aires : Siglo XXI.
- Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- Dussel, I. (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. *Revista del IICE*, 51, 31-48. <https://n9.cl/a8d8t>
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana .
- Furlan, A. (1996). *Currículum e institución*. México: IMCED.
- Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz, *La interpretación de las culturas* (19-40). Barcelona: Gedisa.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Hui, Y. (2020). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*. Barcelona : Caja Negra Editores.
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Cuernavaca : Biblioteca anarquista Anti-Copyright .
- Klichowski, M. (2015). Transhumanism and the idea of education in the world of cyborg. En H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, y A. Mickleickz, *The educational and Social World of a Child. discourses of Communication, Subjectivity and Ciborgization*. (431-438). Ponzan: University Press Ponzan.
- Moreno-Sánchez, E., y Espejel-Mena , J. (2013). Chimalhuacán en el contexto local, suburbano y regional. *Quivera. Revista de estudios territoriales*, 15(1), 77-99. <https://n9.cl/tukco>
- Narodowski, M. (2022). *Futuros sin escuelas: Tecnocapitalismo, impotencia reflexiva y Pansophia secuestrada*. Buenos Aires: Perspectivas .
- Plá, S., Muñoz-Becerra, N., y Eugenio-Pérez, A. (2024). El futuro de la escuela desde la perspectiva de los jóvenes de América Latina. *Educ. Soc. Campinas*, 45, 1-20. <https://n9.cl/t1lt6>
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología social*, 47, 21-32. <https://n9.cl/1mx95u>
- Ryuichi, I. (2017). ¿Deberíamos mejorar la naturaleza humana? Una interrogante planteada desde una perspectiva asiática. En N. Bostrom, y J. Savulescu (Eds.), *Mejoramiento humano* (63-74). Madrid: TEELL.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: UPN-Plaza Valdés Editores.
- Simons, M., y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* . Miño y Dávila .
- Tosoni, C. (2021). Reformas educativas y reconfiguración de la subjetividad docente en Argentina. *Pedagogía y saberes*(55), 105-120. <https://n9.cl/l6tom>
- Viñao, A. (2007). Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). *Revista Teías*, 1(2), 1-25. Río de Janeiro. <https://n9.cl/oqxfn>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala.

Cómo citar en APA:

Ugalde Ruiz, G. (2025). Un futuro sin futuros. Pronósticos de estudiantesde preparatoria sobre el fin de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 57-69. <https://doi.org/10.35362/rie9816645>