

OEI

Revista

IBERO AMERICANA

de Educación / Educação

mayo-agosto 2025

maio-agosto 2025

ISSN: 1022-6508
ISSN-e: 1681-5653

MONOGRÁFICO
VOL. 98 NÚM. 1

**Sentidos futuros de la institución
escolar y los sistemas educativos
en Iberoamérica**

Significados futuros da instituição escolar
e dos sistemas educacionais
na Ibero-América



© Madrid, OEI, 2025

Sentidos futuros de la institución escolar y los sistemas educativos en Iberoamérica
Significados futuros da instituição escolar e dos sistemas educacionais na Ibero-América

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

Vol. 98. Núm. 1

mayo-agosto / maio-agosto

150 páginas

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA

Educación Superior y Ciencia

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España

Tel.: (34) 91 594 43 82

rie@oei.int; <https://rieoei.org/RIE>

ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

Diseño de la cubierta: wearebold.es y somosmejor.es

Foto de la portada: Shutterstock

Imprime: Muriel SPG

TEMAS

escuela; sistemas educativos; desescolarización; ciudadanía digital.
escola; sistemas educacionais; desescolarização; cidadania digital.

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

WOS: <https://clarivate.com/>

DOAJ: <https://doaj.org/>

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>

IRESE: www.iisue.unam.mx/iresie

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/biblioteca/digital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista avalia os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS se encuentran digitalizados en acceso abierto en la página web de la revista. Además, la RIE edita números extraordinarios con investigaciones, ensayos e innovaciones educativas de otras áreas educativas, que complementan a los monográficos

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados em formato digital no site da revista. Também, a RIE apresenta números especiais não temáticos com investigações, estudos, inovações e ensaios para complementar em outras áreas de interesse educacional

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos.



FECYT196/2024

Fecha de certificación: 6 de octubre de 2014 (4ª convocatoria)

Válida hasta: 24 de julio de 2025

Director / Diretor: Francesc Pedró, UNESCO-IESALC

Coordinadora / Coordenadora: Ana Capilla Casco, Educación Superior y Ciencia (OEI-Madrid)

Editor: Andrés Viseras Nogueira (OEI-Madrid)

Equipo de Redacción / Equipe de Redação: Carmen Pérez-Tabares, Paula Sánchez-Carretero (OEI-Madrid)

Traducción / Tradução: Altalingua, S.L.

COORDINACIÓN DE ESTE NÚMERO / COORDENAÇÃO DESTE NÚMERO

Mariano Narodowski, Universidad Torcuato Di Tella (UTDT), Argentina

Miriam Prieto Egido, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España

CONSEJO EDITORIAL / CONSELHO EDITORIAL

Mariano Jabonero, Secretario General de la OEI

Renato Esteban Operti Blando, Escuela de Postgrados de la Universidad Católica del Uruguay (UCU)

Otto Granados, ex Secretario de Educación Pública de México y presidente del Consejo Asesor de la OEI

Alejandro Jorge Granimian, Universidad de New York (EE.UU.)

Ariel Fiszbein, Diálogo Interamericano (Argentina)

Axel Rivas, Universidad de San Andrés (Argentina)

Cecilia María Vélez White, Consultora independiente (Colombia)

Claudia Laura Limón Luna, CONCIUS (México)

Claudia Peirano, Economista, especialista en educación y políticas sociales (Chile)

Emiliana Vegas, Center for Universal Education - Brookings Institution (EE.UU.)

Ernesto Treviño Villareal, Pontificia Universidad Católica de Chile

Fernando M. Reimers, Universidad de Harvard (EE.UU.)

Gustavo Adrián Gándara, Especialista en desarrollo y gestión de políticas públicas y sectoriales (Argentina)

Héctor Valdés Véloz, Corporación Educacional "Conciencia Educativa" Chile

Hugo Díaz Díaz, Fundación Santillana, Perú

Jaime Saavedra, Banco Mundial

Jasone Cenoz, Doctora en Educación, Universidad del País Vasco, UPV/EHU (España)

Jorge Sainz González, Universidad Rey Juan Carlos (España)

José Augusto Brito Pacheco, Instituto de Educação do Minho (Portugal)

José Henrique Paim Fernandes, Centro de Gestão Municipal e Políticas Educacionais (Brasil)

José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales (Chile)

José David Weinstein Cayuela, Universidad Diego Portales (Chile)

Josette Altman Borbón, Secretaria General de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO (Costa Rica)

Lorenzo Gomez Morin Fuentes, investigador de política pública y política educativa (México)

Margarita Peña, Consultora en educación (Colombia)

María Claudia Uribe Salazar, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Chile)

María Helena Guimarães de Castro, Conselho Nacional de Educação/CNE (Brasil)

Mariano Fernández Enguita, Universidad Complutense de Madrid (España)

Mariano Narodowski, Universidad Torcuato Di Tella (Argentina)

Melina Gabriela Furman, Universidad de San Andrés (Argentina)

Rafael de Hoyos Navarro, departamento de desarrollo humano, Europa y Asia Central (Banco Mundial)

Ricardo Cuenca Pareja, investigador principal del CONCYTEC (Perú).

Sergio Cárdenas Denham, Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE (México)

CONSEJO CIENTÍFICO / CONSELHO CIENTÍFICO

Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>

Aida Sanahuja Ribés, Universitat Jaume I, España. <https://orcid.org/0000-0002-3581-8801>

Américo Domingos Matindunge, Universidade Católica de Moçambique. <https://orcid.org/0000-0002-2619-9105>

Ángel San Martín Alonso, Universidad de Valencia, España. <https://orcid.org/0000-0003-3565-4260>

Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha, España. <https://orcid.org/0000-0003-3350-2391>

António Manuel Águas Borralho, Universidade de Évora, Portugal. <http://orcid.org/0000-0001-6278-2956>

Carmen Nieves Pérez Sánchez, Universidad de La Laguna, España. <https://orcid.org/0000-0002-5217-4331>

Cleci Werner da Rosa, Universidade de Passo Fundo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9933-8834>

Daniel García-Goncet, Universidad de Zaragoza, España. <https://orcid.org/0000-0002-5517-3510>

Edson Jorge Huaire Inacio, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Perú. <https://orcid.org/0000-0003-2925-6993>

Elsa Piedad Cabrera Murcia, Pontificia Universidad de Chile. <https://orcid.org/0000-0003-1122-5232>

Gregorio Jiménez Valverde, Universidad de Barcelona, España. <https://orcid.org/0000-0001-6682-6293>

Ileana Leonor Farre, Universidad del Chubut, Argentina. <https://orcid.org/0000-0001-9774-3756>

Isabel María Gallardo Fernández, Universidad de Valencia, España. <https://orcid.org/0000-0001-7505-5469>

Jairo Ortiz-Revilla, Universidad de Burgos, España. <https://orcid.org/0000-0002-9138-0632>

Juan Andrés Traver Martí, Universidad Jaime I, España. <https://orcid.org/0000-0002-5948-1035>

Jorge Bonito, Universidade de Évora, Portugal. <https://orcid.org/0000-0002-5600-4963>

José Armando Salazar Ascencio, Universidad de La Frontera, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-0978-0551>

José Quintanal Díaz, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. <https://orcid.org/0000-0003-2263-1105>

Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España. <https://orcid.org/0000-0002-2857-6141>

Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-9138-0632>

Manuel Ferraz Lorenzo, Universidad de La Laguna, España. <https://orcid.org/0000-0001-7954-4353>

Márcia Lopes Reis, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0520-506X>

María Angeles González Galán, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. <https://orcid.org/0000-0002-9219-3632>

María Amelia Pidello Rossi, IRICE-CONICET, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-9219-3632>

María Clemente Linuesa, Universidad de Salamanca, España. <https://orcid.org/0000-0003-1893-236X>

María Célia Borges, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5445-029X>

María del Carmen Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. <https://orcid.org/0000-0003-1995-2688>

Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, Ministério da Educação, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1995-2688>

María Inmaculada Egido Gálvez, Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-1995-2688>

María Jesús Vitón de Antonio, Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-1995-2688>

María José Bautista-Cerro Ruiz, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. <https://orcid.org/0000-0002-9690-9702>

María Luisa López Huguet, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España. <https://orcid.org/0000-0002-9690-9702>

María Teresa Gómez del Castillo, Universidad de Sevilla, España. <https://orcid.org/0000-0002-9690-9702>

Maribel Castillo Díaz, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México. <https://orcid.org/0000-0001-7334-307X>

Ondina Pena Pereira, Universidade Católica de Brasília, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7974-9888>

Paulo Celso Ferrari, Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1228-4738>

Rafael Guimarães Botelho, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1228-4738>

Rafael Pérez Flores, Universidad Autónoma Metropolitana, México. <https://orcid.org/0000-0003-1228-4738>

Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz, España. <https://orcid.org/0000-0001-6595-177X>

Silvia María de Oliveira Pavão, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5365-0280>

Valentín Gonzalo Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-2108-9395>

Valentín Martínez-Otero Pérez, Universidad Complutense de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-3971-7204>

EVALUADORES DE ESTE NÚMERO / AVALIADORES DESTE NÚMERO

Alberto Sánchez Rojo, Universidad Complutense de Madrid (UCM), España <https://orcid.org/0000-0003-2632-5867>

Alejandro Pérez-Carvajal, Universidad Andrés Bello (UAB), Chile <https://orcid.org/0000-0002-2636-9088>

Alex Darío Estrada García, Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Ecuador <https://orcid.org/0000-0001-5278-8921>

Ángel Rodríguez Saiz, Universidad de Burgos (UBU), España <https://orcid.org/0000-0002-3807-2187>

Bianca Thoilliez, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España <https://orcid.org/0000-0003-2911-5947>

Carlos Crespo, Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), Perú <https://orcid.org/0000-0002-1698-5630>

Carmen Nieves Pérez Sánchez, Universidad de La Laguna (ULL), España <https://orcid.org/0000-0002-8217-4333>

Daniel Fernando Bovolenta Ovigli, Universidad Federal del Triángulo Mineiro, Brasil <https://orcid.org/0000-0002-4057-547X>

Daniel Román March, Universidad Nacional de Mar del Plata <https://orcid.org/0000-0001-9293-0819>

Delfina Campetella, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España <https://orcid.org/0000-0001-5412-3717>

Eduardo Sierra Nieto, Universidad de Málaga (UMA), España <https://orcid.org/0000-0002-3925-1656>

Edvaldo Costa Rodrigues, Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil <http://orcid.org/0000-0003-0312-6330>

Eileen Oviedo-González, Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México <https://orcid.org/0000-0001-8495-5015>

Emiliano Pereiro, Universidad Torcuato di Tella (UTDT), Argentina <https://orcid.org/0000-0001-6822-7732>

Esther Díaz Romanillos, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España <https://orcid.org/0000-0002-7824-1029>

Frida Díaz Barriga, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) <https://orcid.org/0000-0001-8720-1857>

Gerlane Romão Fonseca Perrier, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil <http://orcid.org/0000-0001-7448-8688>

Ileana Leonor Farre, Universidad del Chubut (UDC), Argentina <https://orcid.org/0000-0001-5468-1979>

Jaime A. García-Serna, Universidad Piloto de Colombia, Colombia <https://orcid.org/0000-0003-2593-5534>

Joaquín Reyes Lara, Universidad de Guadalajara (UDG), México <https://orcid.org/0000-0001-5468-1979>

Jordi Abellán Fernández, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México <https://orcid.org/0000-0002-1838-5177>

Juan Carlos Castro Baños, Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), Colombia <https://orcid.org/0000-0002-4022-8582>

Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia <https://orcid.org/0000-0003-4524-7456>

Julián Guillermo Zamorano Estrada, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México <https://orcid.org/0000-0002-0508-5840>

Manuel Álvaro, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España <https://orcid.org/0000-0002-0508-5840>

Marcelo Posca Cohen, Universidad Complutense de Madrid, España <https://orcid.org/0000-0007-7345-6056>

Márcia Lopes Reis, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil <https://orcid.org/0000-0002-0520-509X>

María Inmaculada Egido Gálvez, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España <https://orcid.org/0000-0003-1995-2688>

Miguel Escalona Reyes, Universidad de Holguín (UHO), Cuba <https://orcid.org/0000-0002-4120-7310>

Mônica Knöpker, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina <https://orcid.org/0000-0000-0768-1621>

Natalia Fátima Sgreccia, Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina <https://orcid.org/0000-0003-2988-7410>

Nina Hidalgo Farran, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España <https://orcid.org/0000-0001-6248-7278>

Paola Andrea Dellepiane, Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) <https://orcid.org/0000-0000-9574-8510>

Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz (UCA), España <https://orcid.org/0000-0001-6595-177X>

Silva da Rosa Sanny, Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Brasil <https://orcid.org/0000-0001-5044-6156>

Uriel Montes Serrano, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Perú <https://orcid.org/0000-0002-8824-5931>

Valentín Gonzalo Muñoz, Universidad Complutense de Madrid (UCM), España <https://orcid.org/0000-0003-2108-9386>

Valentín Martínez Otero, Universidad Complutense de Madrid (UCM), España <https://orcid.org/0000-0003-3971-7204>

Vicente Gabarda Méndez, Universitat de València (UV), España <https://orcid.org/0000-0001-6159-5173>

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

volumen 98. número 1
mayo-agosto/ maio-agosto 2025

Sentidos futuros de la institución escolar
y los sistemas educativos en Iberoamérica
Significados futuros da instituição escolar
e dos sistemas educacionais na Ibero-América

Coordinación / Coordenação: Mariano Narodowski y Miriam Prieto Egido

Índice

Editorial

Mariano Narodowski y Miriam Prieto Egido. El porvenir de lo escolar: entre promesas incumplidas y futuros por imaginar9

Monográfico

Ketlin Kroetz e Paula Corrêa Henning. A aliança família-escola como estratégia para fortalecer a máxima educacional todos na escola.....23

Daniel Turienzo y Jesús Rogero-García. Narrativas dominantes y futuros posibles: ¿cómo Influyen los mitos educativos en la formulación de políticas?.....39

Gabriel Ugalde Ruiz. Un futuro sin futuros. Pronósticos de estudiantes de preparatoria sobre el fin de la escuela57

María Clara Montivero de la Roza. La escuela hoy: un lugar de encuentro y transformación 71

Leila Santos de Santana, Celulares em sala de aula: entre restrição e autonomia e a escola como ágora digital87

Edgar Felipe Deceano Estrada. Prospectiva de las escuelas con la incorporación de las Inteligencias Artificiales103

Otros Temas

Núria Carrete-Marín, Alba Ambrós Pallarés, Francesc Buscà Donet, Maria Antònia Miret Ferrer y Roser Boix Tomás. Sentido y lugar de la escuela rural en el futuro de la formación inicial de docentes en Cataluña115

Ilse Stephanie De los Santos Urias, María Guadalupe Tinajero Villavicencio y Rosa María Rodríguez-Izquierdo. Significados docentes sobre la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana.....131

Recensiones

Rosa María Rodríguez-Izquierdo, Reseña del libro La Universidad y el Aprendizaje-Servicio: Lo que importa es la calidad.....149



El porvenir de lo escolar: entre promesas incumplidas y futuros por imaginar

O futuro da educação escolar: entre promessas não cumpridas e futuros a serem imaginados

Mariano Narodowski ¹  <https://orcid.org/0000-0002-3122-052X>

Miriam Prieto Egido ²  <https://orcid.org/0000-0001-5396-2404>

¹ Universidad Torcuato Di Tella (UTDT), Argentina; ² Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España

1. Pasado y presente de lo escolar

¿Qué lugar ocupan hoy las escuelas? ¿Qué funciones efectivas y no meramente declamadas pueden y, eventualmente deben, cumplir los sistemas educativos en un mundo marcado por la incertidumbre política, la aceleración tecnológica y productiva, y la constante diversificación y transformación estructural de las formas de vida? Estas preguntas han sido recurrentes en la tradición crítica y no crítica de la educación, pero adquieren una renovada exigencia en las condiciones del presente: ya no se trata simplemente de interrogar la coyuntura, sino de preguntarnos por los sentidos futuros de la institución escolar y los sistemas educativos, particularmente en Iberoamérica.

El ritmo de cambio de nuestras sociedades es conocido: va desde las innovaciones tecnológicas y nuevos regímenes de producción y trabajo hasta las crisis ecológicas y el debilitamiento de los vínculos comunitarios, pasando por decenas de conflictos bélicos de baja o mediana intensidad y países en los que la democracia sigue siendo una quimera inalcanzable. Todo esto nos obliga a repensar el lugar de las instituciones heredadas y, entre ellas, la escuela ocupa un lugar central: no sólo por su antigüedad como tecnología moderna surgida en los albores del iluminismo sino por su capacidad —muchas veces cuestionada— de articular las promesas de igualdad, integración y formación ciudadana que la han caracterizaron desde el siglo XVII mediante el discurso pedagógico que hacía de lo escolar un medio para alcanzar estos fines.

1. Passado e presente da escolarização

Qual é o lugar das escolas hoje? Que funções efetivas e não meramente declamadas os sistemas educacionais podem e, eventualmente, devem cumprir em um mundo marcado pela incerteza política, pela aceleração tecnológica e produtiva e pela constante diversificação e transformação estrutural dos modos de vida? Essas perguntas têm sido recorrentes na tradição crítica e não crítica da educação, mas adquirem uma demanda renovada nas condições do presente: não se trata mais simplesmente de questionar a situação atual, mas de nos perguntarmos sobre os significados futuros da instituição escolar e dos sistemas educacionais, particularmente na Ibero-América.

O ritmo das mudanças em nossas sociedades é bem conhecido: desde inovações tecnológicas e novos regimes de produção e trabalho até crises ecológicas e o enfraquecimento dos laços comunitários, passando por dezenas de guerras de baixa ou média intensidade e países onde a democracia continua sendo uma quimera inatingível. Tudo isso nos obriga a repensar o lugar das instituições herdadas e, entre elas, a escola ocupa um lugar central: não apenas por sua antiguidade como uma tecnologia moderna que surgiu no início do Iluminismo, mas também por sua capacidade — muitas vezes questionada — de articular as promessas de igualdade, integração e formação de cidadãos que a caracterizaram desde o século XVII por meio de um discurso pedagógico que fez da escola um meio para atingir esses objetivos.

En este marco, la pregunta por el futuro de la escuela no es una provocación para proponer su desaparición ni se reduce a una evaluación funcional sobre su eficacia. Es una pregunta que interpela el modo en que organizamos el saber, la infancia, la adolescencia, el conocimiento, la ciudadanía y la relación entre generaciones. Al tensar los límites y las posibilidades de lo escolar, lo que está en juego no es solo un modelo educativo, sino una visión del mundo y del tipo de sociedad que se está construyendo, a veces diferente a la que desearíamos construir.

Desde su generalización estatal en el siglo XIX, la escuela moderna ha estado atravesada por una tensión constitutiva: instituida como herramienta de progreso, movilidad e integración y objeto de críticas por su tendencia a reproducir desigualdades, su resistencia al cambio, su función de control social estatal y su aparente desconexión respecto de desafíos contemporáneos. Este monográfico se propone habitar esa tensión y llevarla al terreno de la prospectiva crítica, convocando a pensar los escenarios posibles –y, por qué no, deseables– que podrían configurar el porvenir de la educación escolar.

Si algo aprendimos de la pedagogía crítica es que junto a sus finalidades públicas y emancipadoras, la escuela también ha operado como un mecanismo social de vigilancia, clasificación y normalización. Ha sido una de las herramientas más efectivas del Estado moderno para intervenir sobre la infancia, formar cuerpos obedientes, moldear ciudadanía funcionales al orden establecido y asegurar la gobernabilidad. Pensar la escuela del futuro implica entonces preguntarse también por el futuro del control social y su posible desinstitucionalización.

Pero no menos importante es reconocer a lo escolar como un espacio público no laboral de protección y cuidado. En gran parte de nuestras sociedades, especialmente en contextos de pobreza y precariedad, la escuela constituye el único lugar donde niñas, niños y jóvenes pueden acceder cotidianamente a

Nesse contexto, a questão do futuro da escola não é uma provocação para propor seu desaparecimento, nem se reduz a uma avaliação funcional de sua eficácia. É uma pergunta que questiona a maneira como organizamos o saber, a infância, a adolescência, o conhecimento, a cidadania e a relação entre as gerações. Ao testar os limites e as possibilidades da escolarização, o que está em jogo não é apenas um modelo educacional, mas uma visão do mundo e do tipo de sociedade que está sendo construída, às vezes diferente daquela que gostaríamos de construir.

Desde sua generalização pelo Estado no século XIX, as escolas modernas estão sujeitas a uma tensão constitutiva: instituídas como uma ferramenta para o progresso, a mobilidade e a integração, e criticadas por sua tendência a reproduzir desigualdades, sua resistência à mudança, sua função de controle social do Estado e sua aparente desconexão com os desafios contemporâneos. Este volume se propõe a habitar essa tensão e trazê-la para o campo da perspectiva crítica, convidando-nos a pensar sobre os cenários possíveis –e, por que não, desejáveis – que poderiam moldar o futuro da educação escolar.

Se aprendemos alguma coisa com a pedagogia crítica, é que, além de sua finalidade público e emancipatória, a escola também funcionou como um mecanismo social de vigilância, classificação e padronização. Essa tem sido uma das ferramentas mais eficazes do Estado moderno para intervir sobre a infância, formar corpos obedientes, moldar cidadãos funcionais à ordem estabelecida e garantir a governabilidade. Pensar na escola do futuro também implica questionar o futuro do controle social e sua possível desinstitucionalização.

Mas não é menos importante reconhecer a escola como um espaço público não profissional de proteção e cuidado. Na maioria de nossas sociedades, especialmente em contextos de pobreza e precariedade, a escola constitui o único lugar onde as crianças e os

alimento, afecto, atención médica, escucha y socialización regulada. En ese sentido, cualquier reflexión sobre su transformación o sustitución debe incluir esta dimensión básica pero fundamental de refugio e infraestructura vital. Más aún, la prohibición del trabajo infantil hizo necesario este espacio formativo y su expansión también se ha debido a solucionar problemas logísticos porque, por primera vez en la historia humana, los chicos no acompañan a los adultos a sus tareas productivas.

Por otra parte, pretender que los sentidos futuros de lo escolar puedan pensarse de forma lineal o neutral supone una visión solucionista (en general tecno solucionista) que independientemente de su intención o su ingenuidad tiene un destino ineficaz. Toda anticipación del porvenir educativo está atravesada por disputas ideológicas, intereses sociales, condiciones materiales y horizontes normativos en conflicto. Por eso es preciso una mirada situada, que combine análisis histórico, crítica estructural e imaginación política.

Repensar los sentidos futuros de lo escolar, inclusive de la enseñanza independiente de lo escolar, exige, en primer lugar, volver la mirada hacia las grandes trayectorias históricas de la enseñanza y el aprendizaje. No se trata de la reiteración cansadora del relato de una especie de condena al progreso exitoso, sino para identificar las gramáticas persistentes, las tensiones irresueltas y los desvíos posibles. A veces nos cuesta entender que la escuela de la modernidad no ha sido una forma natural ni universal de organizar el saber, sino una invención social situada, resultado de luchas, disputas y acuerdos. Sus dispositivos pedagógicos—el aula, la clase, la evaluación, el currículo, la secuenciación del tiempo y del conocimiento— han respondido históricamente a condiciones materiales y políticas específicas. Su dependencia estatal, también es una marca de época por lo que recuperar esa historicidad permite abrir el presente a futuros

jovens podem ter acesso diário a alimentos, afeto, cuidados médicos, escuta e socialização regulamentada. Nesse sentido, qualquer reflexão sobre sua transformação ou substituição deve incluir essa dimensão básica, mas fundamental, de abrigo e infraestrutura vital. Além disso, a proibição do trabalho infantil tornou necessário esse espaço de formação e sua expansão também se deveu à solução de problemas logísticos, pois, pela primeira vez na história da humanidade, as crianças não acompanham os adultos em suas tarefas produtivas.

Por outro lado, pretender que os significados futuros da escolarização possam ser pensados de forma linear ou neutra é uma visão solucionista (geralmente tecno-solucionista) que, independentemente de sua intenção ou ingenuidade, tem um resultado ineficaz. Qualquer antecipação do futuro da educação é atravessada por disputas ideológicas, interesses sociais, condições materiais e horizontes normativos conflitantes. É por isso que é necessário um olhar contextualizado, combinando análise histórica, crítica estrutural e imaginação política.

Repensar os significados futuros da escolarização, incluindo o ensino independente da escolarização, requer, antes de tudo, uma retrospectiva das grandes trajetórias históricas do ensino e da aprendizagem. Não se trata da reiteração maçante da narrativa de uma espécie de condenação do progresso bem-sucedido, mas de identificar gramáticas persistentes, tensões não resolvidas e possíveis desvios. Às vezes, é difícil para nós entender que a escola da modernidade não foi uma forma natural ou universal de organizar o conhecimento, mas uma invenção social contextualizada, resultado de lutas, disputas e acordos. Seus dispositivos pedagógicos— a sala de aula, a turma, a avaliação, o currículo, a sequência de tempo e conhecimento — responderam historicamente a condições materiais e políticas específicas. Sua dependência do Estado também é uma marca de época, e é por isso que a recuperação dessa historicidade

no previstos, imaginar otras configuraciones posibles más allá de la escolarización tal como la conocemos.

En ese marco, resulta clave interrogar el estado actual de las promesas fundacionales de la escuela moderna: inclusión, igualdad, equidad, calidad, justicia, integración social, conceptos que pueden variar según el registro teórico que se utilice, pero nunca estarán ausentes. A más de un siglo de los inicios de su generalización como institución universal, esas promesas han sido cumplidas en gran medida, pero también están mostrando signos de agotamiento o captura. La distancia entre lo que se dice y lo que se logra se vuelve cada vez más evidente, sobre todo en contextos donde las desigualdades impiden el cumplimiento efectivo de tales fines. La cuestión, entonces, es preguntarse si vale la pena seguir estableciendo metas globales que fugan adelante frente la decepción de su incumplimiento (2015; 2030 y ahora 2045); la pregunta ya no es solo cómo mejorar la escuela, sino si esas promesas siguen siendo operativas o si es necesario reconfigurarlas desde otras coordenadas éticas, epistemológicas y políticas.

En paralelo, las modalidades contemporáneas de segregación social, económica, cultural, religiosa, territorial, entre muchas otras que también incluyen intersecciones, atraviesan con una fuerza singular los sistemas educativos iberoamericanos. La escuela, que alguna vez se pensó como el espacio por excelencia para igualar oportunidades, se enfrenta hoy al riesgo de profundizar las divisiones que dice querer revertir. La segmentación por nivel socioeconómico, la estratificación entre circuitos escolares y la creciente privatización del acceso al conocimiento en paralelo a la debilidad de las burocracias estatales, revelan una tensión de fondo: la escuela permite reproducir lo que ha prometido eliminar o al menos disminuir. ¿Es esa función reproductiva inevitable? ¿Es posible disputar el sentido de la escolarización y reorientarla como herramienta de redistribución de saberes,

nos permite abrir o presente para futuros imprevistos, imaginar outras configurações possíveis para além da escolarização como a conhecemos.

Nesse contexto, é essencial questionar o estado atual das promessas fundadoras da escola moderna: inclusão, igualdade, equidade, qualidade, justiça, integração social, conceitos que podem variar de acordo com o registro teórico utilizado, mas que nunca estarão ausentes. Mais de um século após o início de sua generalização como uma instituição universal, essas promessas foram amplamente cumpridas, mas também estão mostrando sinais de esgotamento ou captura. A distância entre o que é dito e o que é alcançado está se tornando cada vez mais evidente, especialmente em contextos em que as desigualdades impedem o cumprimento efetivo de tais objetivos. A questão, então, é perguntar se vale a pena continuar estabelecendo metas globais que estão fracassando diante da decepção de seu não cumprimento (2015; 2030 e agora 2045); a questão não é mais apenas como melhorar as escolas, mas se essas promessas ainda são operacionais ou se é necessário reconfigurá-las a partir de outras coordenadas éticas, epistemológicas e políticas.

Ao mesmo tempo, as formas contemporâneas de segregação social, econômica, cultural, religiosa e territorial, entre muitas outras que também incluem interseções, atravessam os sistemas educacionais ibero-americanos com uma força singular. A escola, que já foi considerada o espaço por excelência para a igualdade de oportunidades, agora está enfrentando o risco de aprofundar as divisões que afirma querer reverter. A segmentação por nível socioeconômico, a estratificação entre os circuitos escolares e a crescente privatização do acesso ao conhecimento, paralelamente à fragilidade das burocracias estatais, revelam uma tensão subjacente: a escola permite reproduzir aquilo que prometeu eliminar ou, pelo menos, diminuir. Essa função reprodutiva é inevitável? É possível contestar o

reconocimiento social de identidades, rearticulación colectiva y formación para el trabajo digno? ¿O acaso la pregunta está formulada y debiéramos inquirirnos acerca de si la escuela de la modernidad, tal y como la conocemos, sigue siendo (si alguna vez lo fue) el mejor medio, la mejor herramienta para alcanzar esos objetivos?

Estos interrogantes se vinculan con el supuesto de la institución escolar y los sistemas educativos como mecanismo de movilidad social ascendente; de "ascensor social". Durante décadas, el imaginario educativo sostuvo que estudiar era el camino legítimo hacia una vida mejor, una narrativa meritocrática que fundó expectativas, esfuerzos y políticas públicas. Y de hecho, en la mayor parte de los países escolarizados, especialmente antes de finales del siglo XX, los datos corroboran la presunción. ¿Está la escuela actual en condiciones de seguir garantizando estos procesos? ¿Y lo está para todos los habitantes de un territorio determinado? En contextos de alta informalidad laboral, desempleo juvenil, economías de subsistencia ajenas a los circuitos formales movilidad descendente e inflación de certificados de estudios, la promesa parece perder fuerza como vector general y, en el mejor de los casos, solo se revela en sectores sociales y demográficos muy precisos en los que aún el margen de ascenso social es posible.

En este nuevo escenario emergen fenómenos como la frustración individual y sus consecuencias en el terreno de la narcodependencia y/o las patologías psiquiátricas cronicadas que abren la puerta a un proceso generalizado de medicalización como para prevenir cuadros como la angustia y la depresión. También se hace evidente el comienzo del resquebrajamiento del pacto social implícito que por décadas sostenía la legitimidad de la escuela. Pensar en escenarios futuros exige reconstruir vínculos posibles entre la enseñanza, la enseñanza escolar, las tecnologías emergentes y sus consecuencias en las relaciones sociales en cambio constante. Y esto, sin caer en el

significado da escolarização e reorientá-la como uma ferramenta para a redistribuição do conhecimento, o reconhecimento social de identidades, a rearticulação coletiva e a formação para o trabalho digno? Ou talvez a questão esteja formulada e deveríamos nos perguntar se a escola da modernidade, como a conhecemos, continua sendo (se é que alguma vez foi) o melhor meio, a melhor ferramenta para atingir esses objetivos?

Essas perguntas estão ligadas ao pressuposto da instituição escolar e dos sistemas educacionais como um mecanismo de mobilidade social ascendente, um "elevador social". Durante décadas, o imaginário educacional sustentou que estudar era o caminho legítimo para uma vida melhor, uma narrativa meritocrática que fundamentava expectativas, esforços e políticas públicas. E, de fato, na maioria dos países escolarizados, especialmente antes do final do século XX, os dados corroboram essa suposição. A escola atual está em condições de continuar garantindo esses processos? E isso se aplica a todos os habitantes de um determinado território? Em contextos de alta informalidade no trabalho, desemprego juvenil, economias de subsistência fora dos circuitos formais, mobilidade descendente e inflação dos certificados educacionais, a promessa parece perder força como vetor geral e, na melhor das hipóteses, só se revela em setores sociais e demográficos muito precisos, nos quais a margem de ascensão social ainda é possível.

Nesse novo cenário, emergem fenômenos como a frustração individual e suas consequências no campo da dependência de drogas e/ou patologias psiquiátricas crônicas, abrindo a porta para um processo generalizado de medicalização para prevenir condições como ansiedade e depressão. Também é evidente que o pacto social implícito que durante décadas sustentou a legitimidade da escola está começando a se desfazer. Pensar em cenários futuros requer a reconstrução de possíveis vínculos entre o ensino, o ensino escolar, as tecnologias

brutalismo tecnosolucionista ni en la nostalgia restauradora que reivindica un pasado sin mácula.

Otro elemento crucial para anticipar los escenarios educacionales por venir es la constante transformación del papel del Estado como regulador de sistemas educativos. Históricamente, la escuela fue una pieza clave del proyecto estatal moderno: instrumento de unificación nacional, construcción ciudadana, control poblacional, distribución de saberes, protección a la infancia y formación para la producción. Sin embargo, esa centralidad parece estar siendo erosionada por múltiples procesos que se desarrollan en forma paralela y sin un centro que los haya articulado o planificado: pérdida de legitimidad política, descentralización sin garantía de equidad, restricciones fiscales, creciente peso de agencias internacionales, y aparición de formas análogas de regulación –locales, comunitarias, digitales y algorítmicas– que muchas veces ostentan una legitimidad de origen aún mayor a la escolar. Esto plantea varias preguntas incómodas: ¿cómo sostener el viejo anhelo de educación común sin un marco estatal fuerte? ¿Qué capacidad estatal se puede poner en juego para que las viejas formas de homogeneización no repriman el desarrollo de identidades diversas y hasta divergentes en nombre de eso “común”? ¿Hay acaso un portfolio de regulaciones que podrían generar una reingeniería de los sistemas escolares garantizando derechos sin reproducir hegemonías, jerarquías o exclusiones?

En ese desplazamiento, se observan dos escenarios disímiles. En los países donde rige la democracia liberal clásica, los actores privados adquieren un protagonismo creciente. No se trata solo de escuelas privadas, sino de plataformas tecnológicas, consultoras educativas, ONGs globales, proveedores de contenidos, certificadores, fundaciones y empresas que inciden en la agenda, el currículum, la evaluación y la formación docente. Se redefine un nuevo

emergentes e suas consequências nas relações sociais em constante mudança. E isso, sem cair no brutalismo tecnosolucionista ou na nostalgia restauradora que reivindica um passado imaculado.

Outro elemento crucial na previsão dos cenários educacionais futuros é a transformação constante do papel do Estado como regulador dos sistemas educacionais. Historicamente, a escola foi uma parte fundamental do projeto do Estado moderno: um instrumento de unificação nacional, construção de cidadãos, controle populacional, distribuição de conhecimento, proteção infantil e formação para a produção. No entanto, essa centralidade parece estar sendo corroída por vários processos que estão se desenvolvendo paralelamente e sem um centro que os tenha articulado ou planejado: perda de legitimidade política, descentralização sem garantia de equidade, restrições fiscais, o peso crescente das agências internacionais e o surgimento de formas análogas de regulamentação –local, comunitária, digital e algorítmica– que muitas vezes têm uma legitimidade de origem ainda maior do que a das escolas. Isso levanta uma série de questões incômodas: como o desejo de longa data de uma educação comum pode ser mantido sem uma estrutura estatal sólida? Que capacidade do Estado pode ser utilizada para garantir que as antigas formas de homogeneização não reprimam o desenvolvimento de identidades diversas e até mesmo divergentes em nome do “comum”? Existe um portfólio de regulamentações que poderia gerar uma reengenharia dos sistemas escolares garantindo direitos sem reproduzir hegemonias, hierarquias ou exclusões?

Nesse deslocamento, dois cenários diferentes podem ser observados. Em países com democracia liberal clássica, os agentes privados estão adquirindo um protagonismo crescente. Não se trata apenas de escolas particulares, mas também de plataformas tecnológicas, consultorias educacionais, ONGs globais, provedores de conteúdo,

ecosistema que tensiona los límites entre lo público y lo privado, entre el derecho y el servicio, entre la política y el negocio.

Pero convengamos que la mayoría de la población mundial no vive en sistemas democráticos sino en dictaduras de partido único, teocracias, sin libertad de expresión ni libre Internet, con restricciones a las más elementales normas del estado de derecho (sobre todo en contra de las minorías sexuales, religiosas, nacionales y culturales) y con un poder judicial dependiente del poder político. Lamentable, algunos países iberoamericanos transitan esas coordenadas políticas, algunos desde hace más de medio siglo. En todos ellos, el control sobre el currículum, la formación docente, la organización escolar y la adscripción a la ideología del régimen se alejan claramente de los ideales igualitaristas e ilustrados que dieron origen a lo escolar.

Por último, el despliegue acelerado de tecnologías digitales, plataformas inteligentes, sistemas de datos masivos y dispositivos de control automatizado abre interrogantes cruciales sobre el futuro de la educación. La vieja idea de “integrar la tecnología en la escuela” no ha resultado efectiva y, al contrario, la postpandemia del COVID19 ha estimulado que los gobiernos se alejen de la promoción de los dispositivos digitales y, a la inversa, prohíban su uso, como el caso de los teléfonos inteligentes, ya no en autocracias, como era normal, sino incluso en democracias avanzadas.

Frente a esto, hay una agenda menos pretenciosa pero más reflexiva: comprender cómo las nuevas tecnologías reconfiguran el tiempo, el espacio, el cuerpo, el lenguaje, el deseo. La relación adulto-niño la relación con el saber respecto de la vieja tecnología escolar. Se podría colegir que las tecno-promesas de personalización, eficiencia o “aprendizaje adaptativo” conviven con riesgos de vigilancia, estandarización, dependencia técnica y vaciamiento del vínculo pedagógico. Pero con eso no basta: ¿A dónde vamos? En resumen, el desafío no es oponerse a la

certificadores, fundações e empresas que influenciam a agenda, o currículo, a avaliação e a formação de professores. Está sendo redefinido um novo ecossistema que tensiona as fronteiras entre o público e o privado, entre a lei e o serviço, entre a política e os negócios.

Mas vamos concordar que a maioria da população mundial não vive em sistemas democráticos, mas em ditaduras de partido único, teocracias, sem liberdade de expressão ou internet livre, com restrições às regras mais elementares do estado de direito (especialmente contra minorias sexuais, religiosas, nacionais e culturais) e com um judiciário dependente do poder político. Infelizmente, alguns países ibero-americanos estão nessas coordenadas políticas, alguns há mais de meio século. Em todos eles, o controle sobre o currículo, a formação de professores, a organização escolar e a adesão à ideologia do regime são um claro afastamento dos ideais igualitários e iluminados que deram origem à escola.

Por fim, a implantação acelerada de tecnologias digitais, plataformas inteligentes, sistemas de dados em massa e dispositivos de controle automatizados abre questões cruciais sobre o futuro da educação. A antiga ideia de “integrar a tecnologia nas escolas” não foi eficaz e, pelo contrário, a pós-pandemia da COVID-19 incentivou os governos a não promover dispositivos digitais e, ao contrário, a proibir seu uso, como no caso dos smartphones, não mais em autocracias, como era normal, mas até mesmo em democracias avançadas.

Frente a isso, há uma agenda menos pretenciosa, mas mais reflexiva: para entender como as novas tecnologias reconfiguram o tempo, o espaço, o corpo, a linguagem e o desejo. A relação adulto-criança e a relação com o conhecimento em relação à velha tecnologia escolar. Pode-se concluir que as promessas tecnológicas de personalização, eficiência ou “aprendizado adaptativo” coexistem com os riscos de vigilância, padronização, dependência técnica e

tecnología como los ludditas arrojaban al Río Támesis los primeros telares a vapor, sino de pensar en sus posibilidades de politizarla: disputar sus fines, regular sus condiciones y devolverle densidad ética a la enseñanza.

En este sentido se propone un mapa abierto, una invitación a pensar el campo educativo como un terreno de disputa abierto, inestable, situado, en el que el peso de la historia de lo escolar nos habla de que su naturalización como necesaria e inherente por sí misma congela nuestro pensamiento en una impotencia reflexiva. La vigencia de las promesas escolares, la mutación de sus funciones, la ocurrencia de nuevos actores y formas de saber que se vuelven resultantes especialmente urgentes en Iberoamérica, una región marcada por profundas desigualdades que incluyen una alta escolarización formal, pero con severos déficits de aprendizaje.

Pensar el futuro de la escuela en este contexto implica más que anticipar escenarios posibles: implica tomar posición frente a las fuerzas que buscan sostener, transformar o dismantlar el entramado institucional de lo escolar. En un territorio donde la escuela sigue siendo a la vez refugio, promesa y campo de batalla, proyectar sus futuros es proyectar también los contornos de la vida común, los modos de cuidado, las formas de control, y las posibilidades de justicia, sin olvidar que la escuela es y ha sido una tecnología de enseñanza entre muchas otras en la historia de la humanidad, por lo que una deriva fuera de esa arquitectura no tiene por qué ser descartada. Este monográfico se inscribe en ese esfuerzo.

2. Hacia el futuro: un esfuerzo por desnaturalizar

La especificidad del contexto iberoamericano hace que esta discusión adquiera una densidad particular. En la región conviven sistemas educativos fuertemente escolarizados con altísimos niveles de desigualdad social, fragmentación institucional, dependencia tecnológica, y creciente presión de actores

esvaziamento do vínculo pedagógico. Mas isso não é suficiente: para onde estamos indo? Em resumo, o desafio não é se opor à tecnologia como fizeram os luditas jogando os primeiros teares a vapor no rio Tâmesis, mas pensar nas possibilidades de politizá-la: contestar seus fins, regular suas condições e restaurar a densidade ética do ensino.

Nesse sentido, propõe-se um mapa aberto, um convite para pensar no campo educacional como um terreno aberto, instável e contextualizado de disputa, no qual o peso da história da escolarização nos diz que sua naturalização como necessária e inerente a si mesma congela nosso pensamento em uma impotência reflexiva. A validade das promessas escolares, a mutação de suas funções, a ocorrência de novos atores e formas de conhecimento que se tornam particularmente urgentes na Ibero-América, uma região marcada por profundas desigualdades que incluem um alto nível de escolaridade formal, mas com graves déficits de aprendizado.

Pensar sobre o futuro da escola nesse contexto implica mais do que antecipar possíveis cenários: implica tomar uma posição contra as forças que buscam sustentar, transformar ou dismantlar a estrutura institucional da escola. Em um território onde a escola continua sendo ao mesmo tempo um refúgio, uma promessa e um campo de batalha, projetar seu futuro é também projetar os contornos da vida comum, os modos de cuidado, as formas de controle e as possibilidades de justiça, sem esquecer que a escola é e tem sido uma tecnologia de ensino entre muitas outras na história da humanidade, de modo que um afastamento dessa arquitetura não precisa ser descartado. Este volume é parte desse esforço.

2. Rumo ao futuro: um esforço para desnaturalizar

A especificidade do contexto ibero-americano confere uma densidade especial a essa discussão. Na região, sistemas educacionais fortemente baseados na escola coexistem

privados y organismos internacionales. Las promesas de democratización educativa se cruzan con realidades de exclusión estructural, autocracias políticas, informalidad laboral, migración forzada y violencia social. En este terreno inestable, la escuela persiste a la vez como trinchera, síntoma y posibilidad.

Estudiar los sentidos futuros de la escuela en Iberoamérica es urgente y necesario. No solo porque las respuestas importadas o universales tienden a ser insuficientes, sino porque es aquí donde se juegan, en condiciones extremas, los dilemas más profundos de la educación contemporánea. Este monográfico quiere contribuir a esa tarea: abrir preguntas, ensayar horizontes, tensionar lo dado, imaginar alternativas. Porque pensar el futuro de la escuela es, en última instancia, pensar el futuro de la educación.

Y para pensar ese futuro de lo escolar y lo educativo, la selección de artículos que compone este número monográfico pretende recoger esa tensión constitutiva de la escuela a la que hacíamos alusión anteriormente que se juega entre su carácter reproductor y transformador. Esta tensión adquiere una pluralidad de formas que se concretan en un amplio abanico de expectativas, esperanzas, añoranzas, decepciones, rechazos, etc. del que los artículos del monográfico tratan de hacerse eco.

Un posicionamiento crítico *hacia* la escuela nos ofrece el primer artículo del monográfico, en el que Ketlin Kroetz y Paula Corrêa Henning nos llaman a cuestionar la verdad incuestionable de la educación obligatoria y el papel que desempeña la alianza escuela-familia en su construcción, tomando como ejemplo el caso brasileño. Bajo el marco de los trabajos de Michel Foucault sobre la gubernamentalidad, se analiza la alianza familia-escuela. Las autoras sostienen que la familia ha ido adquiriendo progresivamente mayor responsabilidad en el cumplimiento de los objetivos de la escuela, relevando al estado en sus funciones, de forma que la familia constituye respecto de lo escolar un

com níveis muito altos de desigualdade social, fragmentação institucional, dependência tecnológica e pressão crescente de agentes privados e organizações internacionais. As promessas de democratização educacional se cruzam com realidades de exclusão estrutural, autocracias políticas, trabalho informal, migração forçada e violência social. Nesse terreno instável, a escola persiste como uma trincheira, um sintoma e uma possibilidade.

É urgente e necessário estudar os significados futuros da escolarização na Ibero-América. Não apenas porque as respostas importadas ou universais tendem a ser insuficientes, mas também porque é aqui que os dilemas mais profundos da educação contemporânea são enfrentados em condições extremas. Este volume tem o objetivo de contribuir para essa tarefa: abrir questões, testar horizontes, analisar o dado, imaginar alternativas. Porque pensar no futuro da escola é, em última análise, pensar no futuro da educação.

E para pensar no futuro da escola e da educação, a seleção de artigos que compõem esta edição monográfica visa refletir a tensão que é constitutiva da escola, à qual aludimos anteriormente, e que joga entre seu caráter reprodutivo e transformador. Essa tensão assume uma pluralidade de formas que se traduzem em uma ampla gama de expectativas, esperanças, anseios, decepções, rejeições, etc., que os artigos da monografia tentam refletir.

O primeiro artigo do volume nos oferece um posicionamento crítico em relação à escola, no qual Ketlin Kroetz e Paula Corrêa Henning nos convidam a questionar a verdade inquestionável do ensino obrigatório e o papel desempenhado pela parceria escola-família em sua construção, tomando como exemplo o caso brasileiro. No marco dos trabalhos de Michel Foucault sobre governança, a parceria família-escuela é analisada. As autoras argumentam que a família tem progressivamente adquirido maior responsabilidade no cumprimento dos objetivos da escola, aliviando o Estado

agente disciplinador de conductas. A través de la crítica a esta alianza, las autoras persiguen cuestionar el papel que desempeñan la escuela y la familia en el gobierno de los niños y niñas.

Otros artículos del monográfico reflejan un enfoque crítico no ya de la escuela, sino *con* la escuela, esto es, se posicionan del lado de la escuela y parten de su carácter ineludible, si bien no incuestionable. Así, en el artículo *Narrativas dominantes y futuros posibles: ¿Cómo influyen los mitos en las transformaciones educativas?*, los autores Daniel Turienzo y Jesús Rogero-García analizan algunos de los mitos sobre los que se ha asentado la concepción de la educación en la actualidad, reclamando con esta identificación un análisis crítico de estas ideas. Entre los mitos identificados resuenan los procesos de deslegitimación, mercantilización, segregación, despolitización y tecnificación de la educación que experimentan los sistemas educativos en la actualidad, y que los autores llaman a comprender y combatir mediante la defensa del derecho a la educación y de la democratización de la escuela.

Con la escuela se posiciona también el artículo de Gabriel Ugalde Ruiz, *Un futuro sin futuros. Pronósticos de estudiantes de preparatoria sobre el fin de la escuela*. Las voces de estudiantes de preparatoria del municipio de Chimalhuacán, en México, defienden la necesidad de la escuela y muestran aún una visión confiada de la escuela como un elemento que rompe el tiempo social, tanto a futuro, funcionando como un ascensor social, como en el presente, desempeñando una función separadora de la vida social (trabajo, familia, etc.) y de sus lógicas permeadas por el individualismo.

Y *en* la escuela se sitúa el artículo *La escuela hoy: un lugar de encuentro y transformación*, de Clara Montivero, en el que la autora llama a un proceso no sólo de transformación, sino de resignificación de lo escolar, en el que la práctica escolar se articule en torno a la noción de acontecimiento. Frente al carácter estructurado,

de suas funções, de tal forma que a família constitui um agente disciplinador do comportamento em relação à escola. Ao criticar essa parceria, as autoras procuram questionar o papel da escola e da família na governança das crianças.

Outros artigos do volume refletem uma abordagem crítica não da escola, mas com a escola, ou seja, eles tomam o partido da escola e assumem seu caráter inevitável, embora não inquestionável. Assim, no artigo Narrativas dominantes e futuros possíveis: como os mitos influenciam as transformações educacionais?, os autores Daniel Turienzo e Jesús Rogero-García analisam alguns dos mitos nos quais se baseia a concepção atual de educação, apelando para uma análise crítica dessas ideias. Entre os mitos identificados estão os processos de deslegitimação, mercantilização, segregação, despolitização e tecnificação da educação pelos quais os sistemas educacionais estão passando atualmente, e que os autores pedem que sejam compreendidos e combatidos por meio da defesa do direito à educação e da democratização da escola.

O artigo de Gabriel Ugalde Ruiz, Um futuro sem futuros. Prognósticos dos alunos do ensino médio sobre o fim dos estudos. também se posiciona com a escola. As vozes dos alunos do ensino médio do município de Chimalhuacán, México, defendem a necessidade da escola e ainda mostram uma visão confiante da escola como um elemento que rompe o tempo social, tanto no futuro, funcionando como um elevador social, quanto no presente, desempenhando um papel de separação da vida social (trabalho, família etc.) e suas lógicas permeadas pelo individualismo.

O artigo de Clara Montivero, A escola hoje: um lugar de encontro e transformação, no qual a autora defende um processo não apenas de transformação, mas também de resignificação da escola, em que a prática escolar é articulada em torno da noção de acontecimento, está situado na escola. Em contraste com o caráter estruturado, siste-

sistematizado, tecnificado e individualizado que ha ido adquiriendo progresivamente la escuela, la autora defiende una concepción de lo escolar como acontecimiento, como novedad, como ruptura en el devenir habitual del mundo. La autora nos invita a pensar lo que con frecuencia se califican como desafíos o conflictos para la escuela, como la diversidad o las tecnologías, como oportunidades para imaginar otras formas posibles de prácticas educativas.

Desde la escuela hablan los dos últimos artículos de este monográfico, que exploran el lugar de las tecnologías. En el artículo *Celulares em sala de aula: entre restrição e autonomia e a escola como ágora digital propõe a conversão de la escuela en un "ágora digital"*, las autoras Luciana Velloso y Leila Santos de Santana analizan la cuestión de la prohibición del uso de móviles en las aulas, proponiendo entender los móviles como artefactos culturales, y la escuela como un "ágora digital". Así entendida, la escuela no sería un espacio con dispositivos electrónicos, sino un espacio que emplea la tecnología digital en red para ampliar voces, fomentar el pensamiento crítico y construir conocimiento colectivo. Desde esta concepción, la escuela no se entiende como un espacio para aprender contenidos, sino como un espacio donde aprender a intervenir en el mundo a través de la tecnología.

Por su parte, Edgar Deceano aborda en la última contribución de este número monográfico, *Prospectiva de las escuelas con la incorporación de las Inteligencias Artificiales*, la reconfiguración de las narrativas sobre lo escolar a través del uso de la IA. Si con la extensión de las tecnologías la voz experta de los y las docentes había perdido su exclusividad, la IA añade, afirma el autor, que las preguntas tienen una respuesta personalizada. Así, las IA constituyen un desafío espacio-temporal para la escuela. En lo que respecta al espacio, lo que sucede en el aula estará permeado de manera constante por la influencia del conocimiento que se construye a través de las IA, lo que

matizado, tecnificado e individualizado que a escola vem adquirindo progressivamente, a autora defende uma concepção de escola como um acontecimento, uma novidade, uma ruptura na evolução habitual do mundo. A autora nos convida a pensar sobre o que geralmente é descrito como desafios ou conflitos para as escolas, como a diversidade ou as tecnologias, como oportunidades para imaginar outras formas possíveis de práticas educacionais.

Os dois últimos artigos deste volume exploram o lugar da tecnologia nas escolas. No artigo Celulares em sala de aula: entre restrição e autonomia e a escola como ágora digital propõe a conversão da escola em uma "ágora digital", as autoras Luciana Velloso e Leila Santos de Santana analisam a questão da proibição do uso de celulares em sala de aula, propondo entender os celulares como artefatos culturais e a escola como uma "ágora digital". Entendida dessa forma, a escola não seria um espaço com dispositivos eletrônicos, mas um espaço que usa a tecnologia digital em rede para ampliar as vozes, promover o pensamento crítico e construir o conhecimento coletivo. Desse ponto de vista, a escola não é entendida como um espaço para aprender conteúdos, mas como um espaço para aprender a intervir no mundo por meio da tecnologia.

Na última contribuição dessa edição monográfica, Perspectiva das escolas com a incorporação de Inteligências Artificiais, Edgar Deceano aborda a reconfiguração das narrativas sobre a escola por meio do uso da IA. Se, com a disseminação das tecnologias, a voz especializada dos professores havia perdido sua exclusividade, a IA acrescenta, diz o autor, que as perguntas têm uma resposta personalizada. Portanto, a IA é um desafio espaço-temporal para a escola. Em termos de espaço, o que acontece na sala de aula será constantemente permeado pela influência do conhecimento construído por meio de IAs, o que desafia a concepção da escola como um espaço físico comunitário. No que diz respeito à dimensão

desafía la concepción de la escuela como un espacio físico comunitario. En lo que respecta a la dimensión temporal, el tiempo escolar se acelera, puesto que respuestas que antes podían requerir un tiempo para ser respondidas por el alumnado, ahora se responden de forma inmediata. El autor llama a conservar la esencia de la escuela incorporando las IA.

Hacia, con, en, desde la escuela: viejas tensiones, nuevos debates que dan cuenta del carácter evocador, en su doble acepción de memoria y de imaginación, de pasado y de futuro, de la institución escolar y los sistemas educativos, del que los artículos que componen este monográfico constituyen un ejemplo, entre otros muchos.

do tempo, o tempo escolar está se acelerando, pois as respostas que antes levavam tempo para serem respondidas pelos alunos agora são respondidas imediatamente. O autor defende a preservação da essência da escola por meio da incorporação da IA.

Para, com, na, da escola: antigas tensões, novos debates que explicam o caráter evocativo, em seu duplo sentido de memória e imaginação, de passado e futuro, da instituição escolar e dos sistemas educacionais, dos quais os artigos que compõem este volume são um exemplo, entre muitos outros.

Cómo citar en APA:

Narodowski, M. y Prieto Egido, M. (2025). El porvenir de lo escolar: entre promesas incumplidas y futuros por imaginar. Presentación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 9-20. <https://doi.org/10.35362/rie9816977>



A aliança família-escola como estratégia para fortalecer a máxima educacional todos na escola *

La alianza familia-escuela como estrategia para reforzar la máxima educativa «Todos en la escuela»

The family-school alliance as a strategy to strengthen educational maxim for everyone at school

Ketlin Kroetz ¹  <https://orcid.org/0000-0001-8055-8124>

Paula Corrêa Henning ²  <https://orcid.org/0000-0003-3697-9030>

¹ Universidade Federal de Uberlândia (Cap/UFU), Brasil; ² Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Brasil

Resumo. O artigo objetiva analisar de que modo a aliança família-escola consiste em uma estratégia para fortalecer a máxima educacional Todos na escola. Entendendo tal díade como uma verdade consolidada no campo escolar brasileiro, o texto coloca sob escrutínio dez artigos científicos publicados em três bases de dados. Assumindo o campo dos estudos foucaultianos como base teórica, são examinados os modos como a aliança dessas duas instituições investe no fortalecimento da escolarização obrigatória. O processo analítico infere que as produções do campo da Educação, a partir de uma lógica de corresponsabilidade, posicionam o par família-escola como necessário ao sucesso escolar. O Estado é desresponsabilizado de certas funções básicas e a família assume as funções de fortalecer, consolidar, garantir a presença do estudante e o seu sucesso no processo de aprendizagem. Com ações de cooperação, tais instituições atuam por meio de práticas normativas e engendram estratégias de participação que visam ao governo dos estudantes. Estranhando tal verdade, perguntamo-nos sobre os modos como nos tornamos sujeitos em uma sociedade marcada, necessariamente, pelo governo das condutas, seja por meio da família, seja por meio da escola.

Palavras-chave: escola; família; governo; Michel Foucault.

Resumen. Este artículo pretende analizar la forma en que la alianza familia-escuela constituye una estrategia para fortalecer la máxima educativa de «Todos en la escuela». Partiendo de esta dicotomía como verdad consolidada en el ámbito escolar brasileño, el texto analiza diez artículos científicos publicados en tres bases de datos. Tomando como base teórica el campo de los estudios foucaultianos, se examinan los modos en que la alianza de estas dos instituciones invierte en el fortalecimiento de la escolarización obligatoria. El proceso analítico infiere que los proyectos en el campo de la educación, a partir de una lógica de corresponsabilidad, posicionan el binomio familia-escuela como necesario para el éxito escolar. Se exige de responsabilidades al estado en ciertas funciones básicas y las familias asumen el papel de reforzar, consolidar y garantizar la presencia y el éxito de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. A través acciones de cooperación, estas instituciones actúan mediante prácticas normativas y crean estrategias de participación orientadas a dirigir a los estudiantes. Así, nos preguntamos sobre las formas en que nos convertimos en sujetos en una sociedad marcada necesariamente por el gobierno del comportamiento, bien a través de la familia o bien a través de la escuela. .

Palabras clave: escuela; familia; gobierno; Michel Foucault.

Abstract. This article aims to analyze how the family-school alliance is a strategy to strengthen the educational maxim: Everyone at school. Understanding this dyad as a consolidated truth in the school field, the text places ten scientific articles published in three databases under scrutiny. Taking the field of Foucauldian studies as a theoretical basis, how the alliance of these two institutions invests in strengthening compulsory schooling is examined. The analytical process infers those productions in the field of Education, based on a logic of co-responsibility, position the family-school pair as necessary for academic success. The State is relieved of responsibility for certain basic functions and the family assumes the functions of strengthening, consolidating, and guaranteeing the student's presence and success in the learning process. With cooperation actions, these institutions act through normative practices and create participation strategies aimed at student governance. Finding this truth strange, we wonder about how we become subjects in a society marked, necessarily, by the governance of conduct, whether through the family or school.

Keywords: school; family; governance; Michel Foucault.

* O artigo aqui apresentado é desdobramento da tese de doutorado da primeira autora (Kroetz, 2019). A partir de estudos desenvolvidos, naquele momento, produz-se o presente texto que compõe a pesquisa científica que vem sendo desenvolvida pelas autoras junto à FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul e ao CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, ambos órgãos de fomento da pesquisa no Brasil.

1. Introdução

Todos na escola atua, em nossa sociedade, como uma verdade indubitável. Assumimos, de antemão, que lugar de criança é na escola e, junto a isso, lutamos pela garantia de vagas e pela permanência dos estudantes nessa instituição que parece a mais adequada para que o processo de aprendizagem ocorra. Nós, enquanto professoras e pesquisadoras do campo educacional, defendemos a importância da escola e a necessidade de lutar por qualidade e por competência profissional nesse espaço.

No entanto, acompanhadas por Michel Foucault, olhamos com desconfiança para aqueles lugares onde há consenso e garantia de verdades indiscutíveis. A escola é um desses lugares. Em outros textos, problematizamos a respeito da obrigatoriedade escolar e de seu processo de governmentação alinhado à permanência de estudantes na escola (Kroetz, 2019). Na continuidade dessas problematizações, lançamos o olhar para um elemento fundamental na perpetuação e na manutenção da verdade *Todos na escola*: a família.

Antes de assumirmos a aliança família-escola como uma verdade inquestionável, gostaríamos de convidar o leitor a estranhar essa máxima, problematizando os efeitos que tal verdade produz em cada um de nós. Nosso desafio consiste em desestabilizar o presente, tal como nos ensinou Nietzsche (2003), buscando evidenciar que o que se apresenta como necessário, onde se julgava estar tudo resolvido, foi, na verdade, forjado por forças atuantes em certo tempo, vencedoras de lutas que determinaram formas de agir e de pensar.

Neste estudo, compreendemos a instituição familiar não como uma unidade natural que pode ser caracterizada por seus laços biológicos, tampouco como uma unidade imutável ou única, mas como uma instituição que pode assumir diversas configurações em sociedades específicas ao longo do tempo (Romanelli, 2016). Desse modo, não há família, mas famílias que são múltiplas em seus arranjos, isto é, famílias com realidades plurais, ainda que apresentem características comuns.

Embora a família e a escola sejam instituições distintas, é possível verificar o ponto em que essas duas esferas se entrelaçam e se fortalecem. A reflexão sobre a realidade dessas instituições é comum em diversos meios, tais como os pedagógicos e os midiáticos, nos quais a legitimidade e a importância dessas instituições são frequentemente reiteradas pelo senso comum: “todos devemos ter uma família”; “sem educação escolar, não somos nada”. Liev Tolstói (1828-1910), renomado escritor russo, expressou essa ideia ao afirmar que “a verdadeira felicidade reside no lar, entre as alegrias genuínas da família”. A normalização desse dito, que associa a felicidade à estrutura familiar, é proeminente.

Assim, o objetivo deste estudo consiste em analisar de que modo a aliança família-escola consiste em uma estratégia para fortalecer a máxima educacional *Todos na escola* no cenário brasileiro. Buscamos defender que a aliança dessas duas instituições é um potente mecanismo que investe na escolarização compulsória e assume tais ditos como inquestionáveis na sociedade.

Para atingir esse objetivo, o artigo foi estruturado em quatro seções. Nesta primeira, apresentamos o propósito da escrita e sua justificativa. Na segunda seção, trazemos os contornos metodológicos do estudo e os elementos teórico-investigativos

necessários para análise do *corpus* discursivo. Na terceira seção, com base no material de pesquisa, defendemos analiticamente nossa investigação. Por fim, anunciamos os principais resultados e algumas problematizações que merecem nosso estranhamento. É sobre essa organização e com o campo teórico dos estudos foucaultianos que convidamos o leitor a caminhar conosco nas sendas desta pesquisa.

2. Referencial teórico-metodológico: um caminho possível para abordar a aliança família-escola

Para atender ao objetivo supracitado, este texto toma como referência os estudos de Michel Foucault a respeito da governamentalidade, sendo esta a principal ferramenta colocada em operação. No que diz respeito ao conceito de governamentalidade, Foucault (2008a, p. 143-144) define-a como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança.

Ainda tratando sobre a governamentalidade, no curso de *Segurança, Território e População*, Foucault (2008a) concentrou seus estudos na análise das práticas e estratégias que regulamentavam as condutas dos sujeitos: “[...] o que propus chamar de governamentalidade, isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder” (Foucault, 2008a, p. 258). Já em *Nascimento da Biopolítica*, o filósofo teve como objetivo principal estudar um poder cuja função é investir sobre a vida, um poder que só existe em ação: “não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se exerce” (Foucault, 2008b, p. 175). Esse poder não opera apenas no Estado. Ele é múltiplo, atuando na família, na relação conjugal, nas relações entre adultos e crianças, na vida sexual e em várias outras esferas sociais.

O campo de atuação do poder vai passando por deslocamentos no decorrer dos séculos. Até o século XVII, o poder operado na sociedade era marcado por um poder de gládio, soberano, definindo a vida e a morte dos súditos do Rei. A partir do século XVIII, o exercício do poder não teve mais como foco apenas o poder de espada do Rei – definindo quem vivia ou quem morria. O foco era o corpo individual e a população (Foucault, 2008a). A estratégia utilizada era a de “[...] atuar sobre coisas aparentemente distantes da população, mas que se sabe por cálculo, análise e reflexão, que podem efetivamente atuar sobre a população” (Foucault, 2008b, p. 94). Nesse sentido, o indivíduo está envolto em mecanismos mais globais de controle, articulados entre si, pois o investimento coercitivo dará espaço a um investimento e controle maior sobre os fenômenos que compõem a vida da população.

Partindo desses apontamentos, a governamentalidade servirá como uma perspectiva para olhar para a aliança família-escola como situada no interior de determinadas práticas que implicam no governo das condutas; como uma ferramenta analítica para examinar as práticas em sua ‘microscopicidade’. A governamentalidade como ferramenta, guia ou enfoque de análise parece coerente quando utilizada para analisar a articulação entre as formas de governo e os modos de pensamento sobre o

ato de governar (Fimyar, 2009). Assim, operar com o conceito de governamentalidade, verificando de que modo se conduz a conduta dos indivíduos, significa problematizar as técnicas de poder que visam transformar os indivíduos em sujeitos governáveis, no caso do estudo, mantendo todos na escola.

A análise intenta mostrar como as relações de poder se produziram em formas mais amplas de governo, o que reforçam e o que excluem para firmar estratégias direcionadas a governar uma população em determinada direção. Iniciamos apontando que a aproximação entre a família e a escola não existiu sempre; ela foi sendo constituída a partir de vários acontecimentos nos quais um feixe de relações de poder foi engendrado. Vale lembrar que a instituição escolar, com suas técnicas e procedimentos de intervenção, tem como objetivo conduzir as condutas infantis por meio de um modelo de escola que se implanta e se difunde a partir do século XVIII, quando a obrigatoriedade escolar é imposta em várias partes do ocidente e quando a população infantil passou a ser escolarizada “obrigatoriamente”, tendo a família como instituição parceira. Pretendemos dar visibilidade a uma instituição que ocupou um lugar privilegiado para a execução desses mecanismos de controle da população e reprodução da lógica liberal, os quais Foucault (2008a; 2008b) abordou durante sua trajetória. Essa instituição, a família, em diferentes momentos, apresentou-se como instrumento de governo da população e gestão da vida, operando na condução de condutas dos sujeitos e com o estudo dos diferentes meios pelos quais eles são moldados. Ademais, buscamos desnaturalizar e lançar outro olhar sobre ditos que reforçam o caráter hegemônico da escola, o que acaba alimentando sua ideia de condição natural, desconsiderando seu caráter de invenção.

Com a intenção de problematizar a aliança família-escola como ferramenta importante para o fortalecimento das verdades que circulam acerca da escola, selecionamos artigos científicos brasileiros a partir de uma busca realizada em dezembro de 2023, em três repositórios acadêmicos, a saber, o Portal de Periódicos da CAPES, o Google Acadêmico e o *La Referència*. Foram selecionados, nesses três repositórios, artigos científicos que abordam a temática aqui tratada, combinando as palavras-chave família e escola. O total de material foram 75 artigos científicos, considerando os seguintes filtros: apenas artigos científicos em língua portuguesa e produções decorrentes de 2015 a 2019. Do total de artigos, lemos os resumos e, após escrutínio inicial do material, selecionamos 10 produções mais aderentes ao objetivo, priorizando os textos que tinham a Educação como seu campo principal de saber.

Os artigos analisados neste estudo, que serão destacados na próxima seção, foram classificados e serão apresentados no corpo deste texto do seguinte modo: artigos encontrados no Portal de Periódicos da Capes estão indicados com a letra A; artigos do Google Acadêmico, com a letra B; produções do *La Referència*, com a letra C. Para nossa organização de dados, referenciamos um número que segue após a letra para identificar o artigo a que nos referimos, conforme nossa categorização metodológica.

Cabe mencionar que nossa decisão por apresentar os artigos com nossa classificação e organização investigativa justifica-se, a partir de Foucault (2001, p. 264), com uma pergunta bastante provocativa: “Que importa quem fala?”. Ao selecionar e colocar sobre a nossa mesa de trabalho os dez artigos científicos do campo educacional, interessa-nos a rede discursiva que conecta diferentes elementos e dá

visibilidade à aliança família-escola. Uma rede discursiva que produz a cada um de nós como sujeitos deste tempo, imersos em um discurso de verdade e de fortalecimento da estreiteza entre escola e família. Uma rede quase imperceptível de tão legítima e indubitável que se faz em nossa sociedade. Daí porque não nos interessa o nome do autor, mas os “[...] modos de existência, de circulação e de funcionamentos de certos discursos no interior de uma sociedade” (Foucault, 2001, p. 274). Nosso propósito metodológico é dar a ver a rede que conecta diferentes fios e tramas, produzindo verdades e acionando uma governamentalidade em torno da inquestionável aliança entre família e escola. Destacamos que, nesses artigos, encontramos materializado o discurso de uma época – a nossa – e que a leitura é sempre realizada a partir de um interesse. Assim, recorreremos à necessidade de discutir o material empírico não buscando encontrar uma verdade sobre a família e a escola, mas analisá-las a partir daquilo que Foucault (2013) chamou de monumentos.

Ao discorrer sobre a história, Foucault problematiza a noção de documentos, entendendo-os como construções discursivas que se produzem nos embates das relações de poder. Assim, o filósofo tensiona a noção de que os documentos são testemunhos objetivos e neutros da história. Valeria, então, enxergá-los e dimensioná-los como monumentos, dando a ver suas condições de produção do saber em um dado momento histórico. É nessa dimensão que Foucault (2013) potencializa seu conceito de discurso, demarcando sua formação e os atravessamentos dados nas tramas das relações de saber-poder em nossa sociedade. Assim, mais do que interpretar o que o documento descreve, tomá-lo como um monumento possibilita agrupar, relacionar e organizar os elementos em conjuntos, concebendo-os como ditos e produtores de verdades.

Isso permitiu que pudéssemos destacar regularidades discursivas que abordavam a aliança existente entre a família e a escola, fugindo de uma simples interpretação do seu conteúdo (Foucault, 2013). Encontramos recorrências que, após algum tempo de exercício analítico, compuseram e determinaram o aspecto a ser analisado neste estudo: a aliança família-escola como potente mecanismo que investe na escolarização compulsória e no governo da conduta dos sujeitos escolares.

3. De provocações, tensionamentos e enfrentamentos: a família e a escola como par indissociável a favor da escolarização obrigatória

A aliança entre família e escola assume uma legitimidade indubitável nos nossos dias. A *necessidade* da presença dos responsáveis pelos estudantes, no seu cotidiano de estudos, na sua organização de trabalho escolar e, vez ou outra, no interior dos muros institucionais, parece preencher o discurso tão característico da Educação: a importância da aliança família-escola.

Ainda que possamos ver aí desdobramentos bastante fecundos, merece estranharmos tal aliança no sentido de colocá-la sob suspeita e entender que essa díade se consolida como um valor de verdade em nosso tempo e, justo por isso, é tão difícil duvidá-la como um par de sucesso. Assim, imbuidas por ideias de Foucault e de pesquisadores da educação vinculados a essa vertente teórica, estranhamos essa consolidação para entender como ela se tornou uma verdade em nosso tempo.

Acompanhadas também de Nietzsche (2003), travamos uma batalha com as causas vencedoras, justo por entendermos que onde há consenso, há perigo. Não se trata de negar tal relação de antemão, mas de tensionar as verdades que nos rondam e nos constituem. Duvidá-las e rachá-las para entender como se fabricaram enquanto verdades, a tal ponto que se tornam naturais e legítimas sem nenhum escrutínio.

Desse modo, colocamos sob análise a relação direta entre o par família-escola e, em nossa época, encontramos recorrência e continuidade em tal discurso. Em nenhum dos artigos estudados, encontramos alguma possibilidade de duvidar, pensar outra vez a respeito de tal diáde. As relações de confiança entre a escola e a família podem ser observadas nos fragmentos que seguem:

Para superar os desafios que enfrentam, hoje, [nas escolas] uma das alternativas é promover a colaboração entre escola e família (B2, p. 29).

Sabe-se que entre a família e a escola sempre haverá conflitos. Portanto, é preciso que as partes envolvidas nesse processo saibam manter uma relação significativa, que busquem um sentido real do contexto escolar, ou seja, que haja uma boa parceria entre família e escola (C2, p. 5).

A escola não deve agir isoladamente, mas, sim, estabelecer relações com outras instituições ou famílias a partir das dificuldades encontradas [...]. As relações familiares e educacionais são interdependentes, ambas devem possuir fortes e saudáveis vínculos (A3, p. 244).

[...] a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social (B2, p. 21).

Em cada um desses fragmentos, pode ser visto que a aproximação, o cuidado, a comunicação e o *estar de mãos dadas* cristalizam um ato importante no cotidiano escolar do estudante. A aproximação que se espera que a família estabeleça com a escola para evitar a violência, a evasão escolar, as dificuldades de aprendizagem, entre tantos outros, coloca-a em um patamar de responsabilização. A aliança esperada também visa evitar determinados problemas pelos quais a escola pode, efetivamente, passar e a ideia é que, se a relação entre essas duas instituições for produtiva e ocorrer de modo significativo, o sucesso escolar será mais certo.

Ao destacarem que família e escola contribuem para “a formação do cidadão” (A3) e que são “os dois principais ambientes de desenvolvimento humano” (B2), é visível o compromisso e a responsabilidade dessas duas instituições para que seja produzido um *bom sujeito*. Essa incitação e mobilização pela família ganhou força durante a *Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação*, momento em que foi elaborado o *Compromisso Todos Pela Educação*, no ano de 2007. Tal movimento propôs que a sociedade civil e a iniciativa privada se mobilizassem em prol da educação, utilizando a justificativa de que o Estado, sozinho, não daria conta de resolver as emergências da educação do país (*Todos pela Educação*, 2017).

Consideramos a família uma instituição importante dentro desse compromisso: “Mesmo se vencermos todas as batalhas para adotar as melhores práticas educacionais, perderemos a guerra caso as mesmas não contem com apoio e ação dos estudantes e seus pais” (C6, p. 50). A *batalha* a favor da aprendizagem e dos estudantes na escola só poderá ser vencida com o apoio da família. Valemo-nos, nesta subseção, de ditos

que narram a escola do ponto de vista do seu compromisso com a mudança social, mas ela tem sido narrada de diferentes formas ao longo da história, assim como a família. Portanto, um pequeno recuo histórico parece interessante para compreender como a aliança entre a escola e a família se modificou ao longo dos anos, pois tal recuo fornece pistas para compreender de que modo chegamos a naturalizar tal relação.

Ainda que a família possa assumir outras configurações, Donzelot (1986) destaca que, no século XVIII, a família passou a ser concebida como *ponto de apoio*, pois a ela cabia cuidar dos indivíduos *desregrados*. A influência legítima que a família terá, como um espaço arquitetado que permite o controle de todos, a família celular, irá atuar diretamente no modo como se educam as crianças. É na entrega do corpo das crianças à escola que se estabelece uma potente aliança: a aliança família-escola. O que se constitui é um núcleo restrito e afetivo da família: a *família célula*, uma *família-canguru*, uma vez que o corpo da criança passa a ser visto como um elemento nuclear do corpo da família (Foucault, 2002). Um novo regime de vigilância, pautado no controle, na normalização e na disciplina entra em voga, pois os espaços, tanto da família quanto da escola, devem estar devidamente organizados de modo que o corpo das crianças se torne um corpo educado (Foucault, 2002).

De 1840 até o final do século XIX, tem-se a emergência de leis que protegem a infância, fazendo com que normas obriguem as famílias a vigiar e a cuidar seus filhos e filhas para que estes não sejam alvo do Estado. Donzelot (1986) aponta que, nesse período, surgem diversas profissões de cunho social – como orientadores e assistentes sociais – que têm como alvo cuidar da infância e tirá-la do perigo. Uma aliança entre a família e a escola, que funcionaria com o objetivo de transferir os corpos infantis, por algumas horas ao longo do dia, para as escolas, poderia ser uma alternativa potente.

A simultaneidade, a gradualidade e a universalidade, pilares sustentados por Comenius (1997) em seu ideal pansófico, somente poderiam ser alcançadas se existisse um acordo entre os que eram naturalmente encarregados da criança e entre os que eram efetivamente encarregados do aluno. Além de ser responsabilidade dos pais, para Comenius (1997), a educação deve ser responsabilidade de especialistas, uma vez que faltavam habilidades, tempo e espaço aos pais, e era necessário um lugar apropriado para os estudos. Ademais, a educação, se fosse de inteira responsabilidade dos pais, tornar-se-ia inútil, uma vez que o correto seria instruir a juventude em grupos mais numerosos.

Trata-se, como vimos em Scherer (2009), de uma partilha de tarefas que revaloriza a família, utilizando como apoio os *experts* da psicologia, da pedagogia e da psicanálise. Que pressupõe essa migração de um lugar para o outro? Para Narodowski (2001), a educação só pode se dar de modo harmonioso com a divisão das funções entre pais e professores: “É preciso que os pais cedam – a partir de um contrato implícito que aceita a legitimidade do saber dos professores – seus direitos sobre o corpo de seus filhos” (Narodowski, 2001, p. 52-53).

Na chamada escola materna, Comenius (1997) escreve um livro com as tarefas que serão descritas para os responsáveis, contendo os elementos necessários à formação das crianças, como palavras e gestos que devem ser usados, chamado de *Guia para o ensino na escola materna*. Semelhante ao objetivo de Comenius, na atualidade, o MEC distribui um guia denominado *Educar é uma tarefa de todos nós*

(Brasil, 2002), guia este distribuído para 20 milhões de famílias brasileiras na terceira edição da Campanha do *Dia Nacional da Família na Escola*: “Um guia para a família participar, no dia a dia, da educação de nossas crianças” (Brasil, 2002, capa). Em uma infinidade de materiais, na forma de tratados práticos, mostram-nos como agir e acabam por ensinar aos pais e aos professores o que deve ser feito e pensado quando se trata de educação, prescrevendo formas de ser um professor ideal e um pai e uma mãe exemplares na contemporaneidade.

Nessa aliança, para Narodowski (2001), não existe espaço para qualquer tipo de coação dentro do que a escola estabelece para garantir a permanência das crianças na escola. Um dos motivos pelos quais os mecanismos de coação não existem se dá pelo fato de que a família e a escola apresentam condições equivalentes, isto é, possuem um objetivo comum e, por isso, estabelecem uma aliança. Além de ceder seus direitos sobre o corpo dos filhos e aceitar a legitimidade do saber dos professores, com o passar do tempo, outras responsabilidades recaem sobre a família. O bom desempenho dos alunos e uma aprendizagem eficiente, bem como o controle da evasão escolar, passam a se tornar responsabilidade das famílias, como pode ser evidenciado nos excertos seguintes:

[...] o envolvimento dos pais no processo educacional seria uma das mais importantes condições do bom desempenho escolar (B1, p. 17).

Os pais supervisionam e acompanham não somente a realização das atividades escolares, mas também adotam, em suas residências, estratégias voltadas à disciplina e ao controle de atividades lúdicas. Estas ações permitem a eles analisarem, identificarem e realizarem intervenções nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos filhos (B2, p. 27).

Promoção do aprofundamento das relações entre escola e comunidade, principalmente no que diz respeito à interação com os pais, a fim de que os mesmos sintam a importância da escola e passem a se preocupar mais com a vida escolar do aluno, orientando-o e incentivando a sua permanência na escola (C1, p. 131).

[...] é de suma importância que os gestores estabeleçam e promovam uma política de interação entre a família e a escola para que haja uma troca de informação sobre o comportamento e desempenho dos filhos. Assim, a escola precisa procurar se informar sobre aquele aluno que abandonou os estudos, os motivos de sua evasão e principalmente, buscar maior participação da família na educação dos filhos (C2, p. 5).

Tais instituições [família e escola] devem buscar novos métodos e terem os mesmos objetivos. Só assim é possível desenvolver um trabalho focado no desenvolvimento do sujeito, em todos os aspectos. Neste sentido, é preciso que a escola e a família fortaleçam cada vez mais os laços que as unem no processo de aprendizagem (C2, p. 6).

Nesses fragmentos, já é possível perceber uma exacerbação da participação da família para um melhor desempenho dos alunos nos estudos. Trata-se de uma aliança que implica um compartilhamento de responsabilidades. “Supervisionar as atividades escolares” (B2), bem como “controlar as atividades lúdicas” (B2) e uma “troca de informações sobre o comportamento” dos sujeitos escolares (C2) evidenciam um controle que passa de instituição para instituição, assim como um diálogo que a família e a escola devem manter para um melhor governo dos sujeitos.

O engajamento dos pais na educação dos filhos é, muitas vezes, promovido como uma forma de melhorar os resultados educacionais e sociais, refletindo uma forma de governo que incentiva a participação ativa dos cidadãos e das cidadãs na gestão de suas responsabilidades. As expectativas sobre a participação dos pais são moldadas por estratégias governamentais e influenciam a prática educacional e familiar. Assim, analisar a aliança entre a família e a escola, por intermédio da lente da governamentalidade, envolve investigar que ditos de participação ativa e necessária na escola moldam e produzem verdades sobre essa relação. Ninguém a questiona. Essa análise revela as complexas interações entre normas sociais, políticas públicas e práticas institucionais na construção de uma governança educacional e familiar.

Apesar da aliança, essas instituições também passam por conflitos, que giram em torno da distribuição das obrigações de cada uma. A invasão de uma área pela outra (ou a acumulação) é uma usurpação de função, um conflito de poderes, tendo sempre como fundo a grande solidariedade adulta (Scherer, 2009). As instituições públicas tiveram que aceitar o controle das famílias sobre o funcionamento das crianças, o que faz aparecer condições de possibilidade para a emergência de outras formas de pensar e de agir nessa relação entre família e escola.

Foucault (2003) é didático ao afirmar que a questão do poder não apareceu apenas nos aparelhos de Estado, mas na vida cotidiana, “[...] nas relações entre os sexos, nas famílias, entre os doentes mentais e as pessoas sensatas, entre os doentes e os médicos, enfim, em tudo isso” (p. 233). Quando olhamos para a relação com a família, percebemos que o aparelho estatal escolar não dá conta, sozinho, de garantir a obrigatoriedade e a permanência dos estudantes, em seus muros, confinados. A família se torna instrumento fundamental para que a governamentalidade nos processos de escolarização possa acontecer. De acordo com Scherer (2009), a relação com os pais é insubstituível, eles são os únicos adultos por meio dos quais as instituições podem ter acesso às crianças.

Enquanto, na Modernidade, existia uma distinção nítida das responsabilidades da família e da escola, na contemporaneidade, as responsabilidades são compartilhadas. A família é apontada como solução para problemas educacionais, e sua maior participação na vida escolar dos filhos se mostra como ideal para a máxima Todos na escola. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), entre 2004 e 2005, apontaram a importância de se investigarem as famílias dos estudantes ao se verificarem os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nessa investigação, o Ministério da Educação (MEC) realizou grupos focais e entrevistou 10 mil pais ou responsáveis em todos os estados brasileiros, concluindo que baixa escolaridade, renda e formação familiar são aspectos que contribuem para o baixo desempenho dos estudantes (Brasil, 2005). Mais adiante, no final de 2008, a Fundação Itaú Social, ao realizar uma revisão de literatura de pesquisas nacionais e internacionais sobre a relação entre família e desempenho escolar, apontou a família como sendo responsável por 70% do desempenho escolar dos estudantes (Correio Braziliense, 2008).

Esses ditos contribuem para reinscrever a aliança que se estabelece entre família e escola. São prescritas normas de como a família deve agir, e é reafirmada a importância da escola enquanto uma instituição implicada na mudança social. As-

sim, na medida em que, agora, a família também é responsável pelo sucesso e pelo desempenho escolar dos filhos, a escola passa a se responsabilizar, também, pela educação que deveria *vir de casa*.

Essas práticas de auxílio por parte da família sobre a aprendizagem dos estudantes têm sido alvo de estudos e de análises no campo da sociologia de educação. [Resende \(2013\)](#), ao realizar um levantamento de estudos no Brasil sobre a relação das escolas e das famílias, aponta que o dever de casa reforça a aliança da escola com a família. O campo das pedagogias *psi* parece ser um solo fértil para analisar essa reconfiguração. São pedagogias combinadas com as reformas neoliberais da educação, formação dos professores e currículo; pedagogias que funcionam como estratégias de governo das famílias, da escola e das crianças. A família passa a adquirir uma expertise sobre a educação e sobre o desenvolvimento das crianças, aumentando o controle sobre elas na medida em que divide as responsabilidades com a escola, instrumentalizando a capacidade que cada sujeito tem de se autogerir.

O experto produz discursivamente regras a serem adotadas para o autogoverno, de modo que, se o fracasso ocorrer, ele recairá sobre o próprio indivíduo. Tal expertise é exigida da família, que deve saber como lidar com a rotina do estudante, como funciona o processo de aprendizagem, como auxiliar nos deveres de casa, qual o modo *correto* de conversar com os filhos sobre os estudos, entre tantos outros. Aliado a isso, médicos, psiquiatras, assistentes sociais e professores têm adquirido maior responsabilidade pelos riscos que determinados sujeitos podem representar.

Vale lembrar que a ação sobre as escolhas dos sujeitos e as intervenções coercitivas que visam o governo da subjetividade não ocorrem por meio da repressão, “[...] mas através da persuasão inerente às suas verdades, das ansiedades estimuladas por suas normas e das atrações exercidas pelas imagens da vida e do eu que ela nos oferece” ([Rose, 1998, p. 43-44](#)). Desse modo, regulamos a nós mesmos, e os mecanismos de governo nos constroem como participantes ativos de nossas vidas. Não somos, portanto, dominados pelos interesses do poder, mas educados e convidados a mergulhar em uma espécie de pacto entre objetivos pessoais e objetivos socialmente valorizados, nesse caso, a educação.

Para [Rose \(1998\)](#), o governo age por meio de uma ação a distância, forjando indivíduos que se portem de tal modo, que consumam determinados itens, que sejam eficientes: “[...] o governo contemporâneo opera infiltrando, sutil e minuciosamente, as ambições do processo de regulação no interior mesmo de nossa existência e experiência como sujeitos” ([Rose, 1998, p. 43](#)). Nesse governo que age de modo sutil, os professores, por exemplo, são convidados a aconselhar, cuidar e praticar a pedagogia do amor, pois a escola é a segunda casa dos estudantes e não se pode ignorar que a escola necessita do envolvimento dos pais no ambiente escolar. Podemos perceber, nos fragmentos que seguem, que não é só a família a responsável pela educação:

[...] **não é só a família** que se impõe como instituição primária básica na vida de qualquer ser humano; **o ambiente educacional também possui papel essencial** (A3, p. 242, grifos em azul nossos).

[...] a família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experiência e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. A escola também tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo (C2, p. 5, grifos em azul nossos).

A responsabilização que escola e família têm adquirido passa a ir além do ensino, da aprendizagem e da questão cognitiva, constituindo-se como peça importante na educabilidade da moral e dos comportamentos do estudante. Em torno da necessidade da família para a escola, operam princípios de exclusão e de oposição entre o verdadeiro e o falso, e deparamo-nos com uma definição de família desejável e inteligível. Evidenciamos, também, a necessidade de uma força majorada para controlar a vida da população por meio de estratégias governamentais que são colocadas em operação nos espaços familiares e escolares.

Assim, no contexto da racionalidade neoliberal, a aliança entre a família e a escola é reinventada, ganhando outros contornos. As responsabilidades são firmadas para fiscalizar recursos e administrar aprendizagens. Podemos ver em Rose (1997) que, no início do século XX, ocorre uma redução de privacidade de esferas particulares, tais como a empresa e a família. O neoliberalismo imprimirá outros significados que permitirão examinar a organização social de outra forma, uma forma de governmentação que estabelece e cria diferentes redes de responsabilidade e de confiabilidade (Rose, 1997).

Já na perspectiva da família, se esta é autogovernável, autogestora e sobre ela recaem outras responsabilidades (diferentes das responsabilidades a ela atribuídas no período da Modernidade), a aquisição de diferentes expertises para cuidar dos filhos ocorre na tentativa de responsabilizá-la pelo insucesso dos alunos na escola. Tal insucesso pode ser uma eventual reprovação, uma nota baixa ou a evasão escolar, situações em que a família é constantemente corresponsabilizada, em conjunto com a escola. Vejamos nos excertos:

[...] os pais não valorizam a escola como deveriam e esperam dela muito mais do que ela pode oferecer: “esperam que a escola eduque seus filhos para a vida e a escola não dá conta de tudo isso, pois a família precisa fazer sua parte (A1, p. 112, grifos em azul nossos).

Sabe-se que a estrutura familiar tem um forte impacto na permanência do aluno na escola, podendo evitar ou intensificar a evasão e a repetência escolar. Dentre os aspectos que contribuem para isto estão as características individuais, a ausência de hábitos de estudo, a falta às aulas e os problemas de comportamento (B2, p. 27, grifos em azul nossos).

Apesar de culpar a si própria pela desistência dos filhos, a família percebe que existem outros fatores que, direta ou indiretamente, contribuem para aumentar os índices registrados em relação à evasão escolar (C2, p. 5, grifos em azul nossos).

Em muitos casos, a própria família não destina o valor necessário à educação, preferindo que o jovem trabalhe e ajude no pagamento das despesas familiares, não motivando a sua permanência na escola (A4, p. 210, grifos em azul nossos).

[...] a relação da escola com os alunos, com os pais e com a comunidade onde está inserida pode ter um efeito incentivador para a permanência do aluno na escola ou para seu afastamento (A6, p. 100).

Em decorrência dos problemas sócio-culturais presentes na sociedade, **os pais não aprenderam, ainda, a participar da vida escolar dos seus filhos**, dando a devida prioridade ao desenvolvimento escolar dos mesmos. Isto é evidenciado, principalmente, pelos baixos índices de rendimento escolar, o que faz parte, também, da problemática sócio-cultural presente na sociedade (A5, p. 12, grifos em azul nossos).

Baixos índices de rendimento escolar, a falta de motivação para a permanência dos filhos na escola, preferência pelo filho trabalhador, índices de evasão, repetência escolar, entre outros, passam a ser responsabilidade da família. A cooperação, que visa um auxílio mútuo entre as partes, utiliza estratégias de *participação* da família na vida escolar dos seus filhos e filhas, ao mesmo tempo que coloca em ação táticas de *corresponsabilização* no sentido de nem somente a família, nem somente a escola serem responsáveis por reforçar a máxima *Todos na escola*. Uma vez mais, a aliança se consolida.

No que diz respeito à cooperação, o sociólogo e historiador norte-americano **Sennett (2012)** a compreende enquanto prática produzida por uma sociedade, como uma “troca em que as partes se beneficiam” (p. 15). Realizadas sob objetivos estabelecidos por um grupo de indivíduos com interesses em comum, as práticas de cooperação que foram evidenciadas nos excertos analisados ocorrem por meio de ações com o intuito de alcançar um propósito comum: todos na escola, todos por um melhor processo de aprendizagem escolar.

Determinadas condutas desejáveis e o motivo para o fracasso escolar impactam diretamente na permanência do estudante em sala de aula. Que seria uma conduta desejável? Estudar em casa, não faltar às aulas e não ter, por exemplo, problemas de comportamento. Ao afirmar que a família, muitas vezes, **não destina valor à educação, preferindo que o jovem** trabalhe e ajude no pagamento das despesas familiares, não motivando a sua permanência na escola, A4 escancara o governo e o controle das subjetividades e das condutas dos pobres, o governo de uma população que já é, por si só, excluída e se encontra às margens da sociedade.

Outra questão a ser levantada, aqui, é a forte tendência de desqualificação da escola pública e das famílias das camadas populares. **Romanelli (2016)** aponta que, ao desqualificar as famílias, são desconsideradas as particularidades de seus modos de vida e, em um tom preconceituoso, elas acabam sendo taxadas de famílias que não cuidam dos filhos e de sua escolarização, pois “não aprenderam, ainda, a participar da vida escolar dos seus filhos, porque não destinam o valor necessário à educação” (A5). Essa representação negativa que incide sobre a família da camada popular e da escola pública não ocorre – pelo menos não com tanta intensidade – em uma família de classe média cujos filhos estudam em uma escola privada.

Ao analisar quatro teses e seis dissertações que estabelecem aproximações entre família, escola, gênero e rendimento escolar, **Carvalho (2004)** problematiza o discurso da escola de que é a mulher, a mãe, a responsável pelo baixo rendimento dos filhos. A vida escolar dos filhos quase sempre é reduzida ao desempenho materno, o que reproduz concepções naturalizadas do senso comum, que colocam o cuidado, a proteção e o acompanhamento dos estudos atribuídos à figura da mãe, como mostra o artigo B2:

É comum a compreensão de que a evasão e a reprovação escolar são elementos condicionados pela família do aluno, onde **quanto mais baixo o nível de escolaridade da mãe, por exemplo, mais tempo a criança permanece na escola**. Nesse sentido, a família é apontada como um dos determinantes da evasão e do baixo rendimento escolar, seja pelas suas condições de vida, seja por não acompanhar o aluno em suas atividades escolares (B2, p. 114, grifo em azul nosso).

A ação familiar, no caso de B2 e de outros artigos sob análise, é reduzida à mãe, reforçando a concepção do senso comum que atribui à mulher o cuidado, a socialização e o acompanhamento de atividades dos filhos. Ao corresponsabilizar a família pelo desempenho dos estudantes, a escola a incita (principalmente a mãe) a se inteirar da educação do aluno, possibilitando a formação de um tipo desejável de conduta familiar que contribua para minimizar determinados riscos. Trata-se de um governmento pautado em estratégias de cooperação que utiliza mais da ordem do controle e menos da disciplina, pois, na cooperação, diferentes partes ganham por meio da troca (Sennett, 2011).

Diferentes modos são ativados para consolidar essa parceria. Miremos, agora, a gestão escolar. Como vimos discutindo neste texto, as famílias são mobilizadas no sentido de firmarem parcerias com a escola e com o Estado, dividindo responsabilidades no que diz respeito à educação por meio do ensino do autocuidado e do cuidado do outro, uma forma produtiva de governo. Outra estratégia, nesse mesmo sentido, refere-se ao estabelecimento de laços, por exemplo, por meio da participação em reuniões escolares, momentos nos quais a escola convida a família para a tomada de decisões:

Uma das estratégias que a escola pode usar para tornar a família sua aliada na educação é modificar a sistemática das reuniões que são feitas com os pais, uma vez que o convívio no contexto escolar revelou que geralmente os pais são chamados à escola para as reuniões de final de bimestre, quando são comunicados os resultados escolares dos alunos e os informes de interesse da escola (A1, p. 112).

[...] as formas de avaliação adotadas, bem como as estratégias para superar as dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem, de maneira a incluir a família, exigem que as escolas insiram essa discussão no projeto político pedagógico, como forma de assegurar a sua compreensão e efetivar a participação dos pais que é ainda um ponto crítico na esfera educacional (B2, p. 28).

Aqui, a ênfase recai sobre uma família que, além de aliada, deve participar das decisões da escola, sendo sua parceira. A ideia é que cada escola organize a melhor estratégia de aproximação e de participação dos pais, instituindo a forma mais produtiva de receber a família na escola, na qual a participação nas reuniões escolares pode ser um meio de acesso. Quando a família é chamada para a tomada de decisões e para gerenciar os recursos da escola, ela acaba por reforçar uma comunidade local em que a gestão compartilhada de responsabilidades se torna fundamental (Klaus, 2011).

A responsabilização compartilhada é movida por uma constante intervenção das condições materiais, políticas, técnicas e educacionais do ambiente escolar. Tais ações não se restringem mais ao Estado, mas à sociedade como um todo. A aliança família-escola agora administra condutas e subjetividades humanas, engendrando um

tipo de governo que não se utiliza da coação, mas de uma roupagem mais flexível, nesse caso, por meio do fortalecimento discursivo de que a família, agora, também é gestora da educação.

O aparecimento da família gestora nas escolas reinscreve o Estado, pois o desresponsabiliza de funções básicas. Famílias são convocadas a dividir responsabilidades com a escola, a serem parceiras nas decisões, a reforçarem a gestão e a fiscalizarem medidas adotadas pela direção da escola, fazendo com que, com o esforço conjunto, alcancem a máxima *Todos na escola*. A escola investe no governo das famílias e da comunidade, uma vez que essa instituição não deve somente formar estudantes dóceis, “[...] deve também permitir vigiar os pais, informar-se de sua maneira de viver, seus recursos, sua piedade, seus costumes, minúsculo observatório social” (Foucault, 2014, p. 174). Essa lógica de governamentalização da vida implica um tipo de controle que concede uma sensação de liberdade, conferindo à família um status de participante da escola e de suas tomadas de decisão.

Nessa linha, os conselhos de pais e mestres, as reuniões escolares e a participação da comunidade na tomada de decisões ocupam um lugar importante na ocorrência dos acontecimentos discursivos da escola. O contexto da gestão democrática escolar controla, classifica, delibera e produz, e é realizado por meio de enunciados envolvidos em relações de poder. Colocar a família como participante dos processos de decisão possibilita que condutas sejam formadas, pois os pais devem saber que a educação é necessária, e é responsabilidade deles que os estudantes se mantenham nas escolas.

Essa política de responsabilização da família indica uma nova característica das técnicas de governo, que utiliza o discurso de *Todos na escola* como um mecanismo potente para fabricar sujeitos de determinado tipo, fazendo alianças com inúmeras instituições sociais que orientam, observam e conduzem sujeitos nas estratégias de ação governamental. Isso mostra uma sociedade cada vez mais governamentalizada e um Estado que vem sendo assumido, cada vez mais, dentro de cada um de nós.

4. Considerações finais

Garantir a escolarização de todos. Esse é o lema quando a aliança família-escola é reinventada a partir de uma lógica de corresponsabilidade. As enunciações que prescrevem o modo como a família deve se inserir na escola aumentam a responsabilidade que esta vem adquirindo no que diz respeito ao alcance das metas escolares.

O Estado é desresponsabilizado de certas funções básicas e a família é convocada a exercer uma parceria, utilizando práticas que interferem no sentido de *gerenciar os riscos*. Para melhor gerir os riscos sociais, a escola e a família compartilham responsabilidades, visto que o *sucesso escolar* passa a ser tarefa de todos, e sua busca pode se tornar mais fácil com a cooperação da família. Tais instituições atuam por meio de práticas normativas e engendram uma série de estratégias de colaboração que visam o governo dos estudantes: “A família – aparelho estrito e localizado de formação – se solidifica no interior da grande e tradicional família-aliança” (Foucault, 2014, p. 305).

Os estudos de Michel Foucault possibilitam estranhar o discurso aceito como verdadeiro a respeito da aliança família-escola, mostrando que as estratégias, as tecnologias, os procedimentos e o seu funcionamento no interior de organizações discursivas permitem que outras formas de racionalidade política sejam colocadas em ação para o governo de uma população. A aliança entre a família e a escola pode ser vista como uma estratégia para alcançar objetivos mais amplos de governamentalidade, como a melhoria dos resultados educacionais, a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis, a promoção da coesão social e o fortalecimento da máxima *Todos na escola*.

É desse modo, tão solidificado e tomado como indiscutível, que a aliança família-escola está longe de ser colocada sob escrutínio em nossa sociedade. Enxergar tal discurso como hegemônico e legítimo na esfera social é exercer a crítica a que nos convida Foucault: pensar sobre o dado e estabelecido para entender a fabricação daquilo que somos. Com esse exercício, escrevemos o referido artigo e desejamos que, em alguma medida, o leitor leve seu pensamento ao limite, estranhando nossas verdades e criando fissuras para, mais uma vez, pensarmos nos modos como nos tornamos sujeitos em uma sociedade marcada, necessariamente, pelo governo das condutas, seja por meio da família, seja por meio da escola.

Referências

- Brasil (2002). *Educar é uma tarefa de todos nós*. Ministério da Educação, Brasília: DF.
- Brasil (2005). *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais*. Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília. <https://bit.ly/3FoH1gl>.
- Carvalho, Maria Euline Pessoa (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, 25(1), 94-104. <https://bit.ly/43HwF4t>.
- Comenius, Jan Amos (1997). *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes.
- Correio Brasiliense (Ago. 2008). *Família é responsável por 70% do desempenho escolar dos filhos, revela pesquisa*. Distrito Federal, Brasil. <https://go.oei.int/axudoxam>.
- Donzelot, J. (1986). *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal.
- Fimyar, O. (2009). Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 34 (2), 35-56.
- Foucault, M. (2001). O que é um autor? In.: Foucault, Michel. *Ditos e escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2002). *Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2003). *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, Vol.4.
- Foucault, M. (2008a). *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008b). *O Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2013). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2014). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes.
- Klaus, V. (2011). *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional*. 2011. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. <https://bit.ly/4kccqVpp>.

- Kroetz, K. (2019). *A evasão nas tramas da governamentalidade: Uma analítica das tecnologias de governo para a manutenção de todos na escola*. 299f. Doutorado (Educação em Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Rio Grande do Sul, Brasil.
- Narodowski, M. (2001). *Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.
- Nietzsche, F. (2003). *Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é*. Editora L&PM.
- Resende, T. F. (2013). Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: Nogueira, M. A.; Romanelli, G.; Zago, N. *Família e escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 199-219.
- Romanelli, G. (2016). Famílias e escolas: arranjos diversos. *Revista Pedagógica*, 18(38), 78-96. <https://bit.ly/43fFyCf>.
- Rose, N. (1997). *El gobierno em las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo*. Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura, Barcelona: Archipiélago.
- Rose, N. (1998). Governando a alma: a formação do eu privado. In: Silva, T.T (Org.). *Liberdades reguladas*. Rio de Janeiro: Vozes, 30-45.
- Scherer, R. (2009). *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sennett, R. (2012). *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record.
- Todos Pela Educação. (2017). *TPE e Editora Moderna lançam Anuário Brasileiro da Educação Básica*. <https://bit.ly/43h4SI5>

Cómo citar en APA:

Kroetz, K., & Corrêa Henning, P. (2025). A aliança família-escola como estratégia para fortalecer a máxima educacional todos na escola. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 23-38. <https://doi.org/10.35362/rie9816767>

Narrativas dominantes y futuros posibles: ¿cómo Influyen los mitos educativos en la formulación de políticas?

Narrativas dominantes e futuros possíveis: como os mitos educacionais influenciam a elaboração de políticas?

Dominant narratives and possible futures: how do educational myths influence policy-making?

Daniel Turienzo ¹  <https://orcid.org/0000-0002-1796-9753>

Jesús Rogero-García ²  <https://orcid.org/0000-0001-8813-2929>

¹ Universidad Camilo José Cela (UCJC), España; ² Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España

Resumen. Al pensar colectivamente hacia dónde creemos que se deben encaminar los sistemas educativos partimos inevitablemente de la concepción que atesoramos del individuo, de la sociedad y del papel encomendado a la escuela como institución. Estas ideas, que articulan el imaginario colectivo sobre educación, en ocasiones se han consolidado a través de un proceso de sedimentación exento de una mirada crítica. En este artículo, a partir de una metodología cualitativa basada en el análisis crítico del discurso y en el modelo de múltiples corrientes, se recogen, clasifican e interpretan algunos de los principales mitos sobre la educación española que se encuentran en el discurso público. Estos mitos se organizan en seis grandes categorías, según si: 1) fomentan un discurso catastrofista que refuerza la nostalgia por modelos pasados, 2) legitiman la desigualdad exaltando la meritocracia, 3) justifican la mercantilización y los modelos privados, 4) normalizan la segregación escolar, 5) despolitizan la educación bajo la falsa idea de neutralidad y 6) simplifican la formulación de políticas públicas como cuestiones meramente técnicas. Frente a estos mitos, es necesario generar relatos alternativos basados en evidencia y fomentar una reflexión crítica que reivindique la educación como un derecho fundamental y un pilar de la democracia.

Palabras clave: mitos educativos; política educativa; meritocracia; narrativas dominantes.

Resumo. Ao pensarmos coletivamente sobre o rumo que acreditamos que os sistemas educacionais devem tomar, inevitavelmente partimos da concepção que temos do indivíduo, da sociedade e do papel confiado à escola como instituição. Essas ideias, que articulam o imaginário coletivo sobre a educação, às vezes foram consolidadas por meio de um processo de sedimentação sem um olhar crítico. Neste artigo, usando uma metodologia qualitativa baseada na análise crítica do discurso e no modelo de múltiplos fluxos, alguns dos principais mitos sobre a educação espanhola encontrados no discurso público são coletados, classificados e interpretados. Esses mitos estão organizados em seis grandes categorias, de acordo com os seguintes fatores: 1) promovem um discurso catastrofista que reforça a nostalgia de modelos passados, 2) legitimam a desigualdade ao exaltar a meritocracia, 3) justificam a mercantilização e os modelos privados, 4) normalizam a segregação escolar, 5) despolitizam a educação sob a falsa ideia de neutralidade e 6) simplificam a formulação de políticas públicas como questões meramente técnicas. Diante desses mitos, é necessário gerar narrativas alternativas baseadas em evidências e incentivar a reflexão crítica que reivindique a educação como um direito fundamental e um pilar da democracia.

Palavras-chave: mitos educacionais; política educacional; meritocracia; narrativas dominantes.

Abstract. When we reflect collectively on the direction modern education systems should take, we inevitably begin with the conception we hold of the individual, society, and the role assigned to schools as institutions. These ideas, which shape the collective imaginary around education, have often been consolidated through a process of sedimentation lacking critical scrutiny. This article, based on a qualitative methodology grounded in critical discourse analysis and Kingdon's multiple streams framework, collects, classifies, and interprets some of the most prominent myths about Spanish education found in public discourse. These myths are organized into six broad categories, according to whether they: (1) promote a catastrophic narrative that reinforces nostalgia for past models, (2) legitimize inequality by exalting meritocracy, (3) justify commodification and private models, (4) normalize school segregation, (5) depoliticize education under the false premise of neutrality, and (6) oversimplify policymaking by framing it as a purely technical matter. In response to these myths, it is necessary to develop alternative, evidence-based narratives and to foster critical reflection that reclaims education as a fundamental right and a cornerstone of democracy.

Keywords: educational myths; educational policy; meritocracy; dominant narratives.

1. Introducción

Los sistemas educativos han sido históricamente concebidos como pilares fundamentales para el desarrollo social, económico y cultural de las sociedades. A lo largo del tiempo, la escuela ha sido vista como un espacio donde se forman los ciudadanos del futuro, se promueven los valores colectivos y se prepara a los individuos para enfrentar los retos de la vida en sociedad. Sin embargo, este sentido ha sido objeto de cuestionamientos constantes, particularmente en un contexto de transformaciones aceleradas impulsadas por la globalización, los avances tecnológicos y la reconfiguración de las estructuras sociales. La rápida evolución de estos factores ha generado un escenario de incertidumbre en el que la institución escolar, heredera de tradiciones y modelos establecidos, se ve obligada a enfrentar tensiones multidimensionales, entre las que destacan las siguientes:

- a) El dilema entre dar más peso a la enseñanza de contenidos rígidos o de habilidades más flexibles y adaptativas, necesarias en un mundo social que cambia rápidamente (Schleicher, 2020).
- b) La tensión entre comprensividad y especialización, que refleja, por un lado, la necesidad de ofrecer una educación accesible y equitativa para todos, y por otro, la presión por preparar a los estudiantes para sectores cada vez más especializados (Biesta, 2022).
- c) La polarización y segregación escolar en sociedades cada vez más diversas que, junto con la perpetuación de desigualdades socioeconómicas y culturales, desafían la capacidad de la escuela para garantizar una educación inclusiva y transformadora (OECD, 2024).
- d) La calidad educativa, que sigue siendo un desafío, ya que muchos sistemas educativos no logran ofrecer una enseñanza que prepare adecuadamente a los estudiantes para los retos del mundo actual (Darling-Hammond, 2021).
- e) La acelerada transformación digital, que plantea oportunidades, pero también desafíos que exigen la adaptación constante por parte de los sistemas educativos generando importantes tensiones (UNESCO, 2023).
- f) La crisis ambiental y la necesidad de sostenibilidad, que imponen una responsabilidad creciente de los sistemas educativos para formar a las nuevas generaciones en el cuidado del medio ambiente y la lucha contra el cambio climático (UNESCO, 2021).

Este contexto exige que la educación esté más conectada con lo que ocurre en el conjunto de la sociedad, y sea más inclusiva y diversa para adaptarse a las realidades de las sociedades actuales y promover la equidad en el acceso a una educación de calidad para todos (Banks, 2020). En este escenario, los métodos tradicionales de enseñanza se ven desbordados por las nuevas demandas pedagógicas, que requieren fomentar habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, esenciales para la vida moderna.

En este debate sobre los sentidos de la institución escolar no puede pasarse por alto el papel que juegan los mitos en la configuración del pensamiento colectivo. La educación no es ajena a los mitos, bulos o *fakes*, pues estas ideas determinan la concepción que tenemos sobre aspectos clave como la sociedad y el individuo al que debemos aspirar (Rogerio y Turienzo, 2024). Los mitos en este contexto se articulan como ideas preconcebidas o creencias sociales que, aun sin ser del todo ciertas o rigurosas, son asumidas como verdades en el imaginario colectivo (Giddens, 2006).

Así, las ideas que cada sociedad sostiene sobre la educación—sean correctas o no—se convierten en la base sobre la que se interpreta la realidad y se proyecta el futuro, condicionando tanto las expectativas como las reformas educativas.

De ahí la importancia de analizar los mitos educativos, ya que, como construcciones sociales, median en la toma de decisiones políticas y en la percepción de la función de la escuela (Berger y Luckmann, 1999). Su persistencia y popularidad pueden deberse a múltiples factores: 1) responden a problemáticas sociales complejas con narrativas simplificadas que facilitan su comprensión y aceptación (Lewandowsky et al., 2017); 2) legitiman el ejercicio del poder, la identidad y la estratificación social (Bourdieu, 2001); 3) se alinean con intereses ideológicos y políticos, sirviendo a distintas posturas en el debate educativo (Apple, 2004); y 4) forman parte de la batalla cultural, contribuyendo a la construcción de narrativas dominantes en las sociedades contemporáneas (Gramsci, 1971). En su difusión y consolidación, diversos actores con intereses económicos, políticos y religiosos dentro y fuera del mundo educativo han desempeñado un papel clave, aprovechando los medios de comunicación para reforzar y amplificar estas narrativas (Castells, 2013; Chomsky y Herman, 2002).

En este sentido, muchos de los debates actuales sobre el futuro de la escuela y los sistemas educativos están atravesados por estos imaginarios. La idea de la educación como un mecanismo de ascenso social universal, la creencia en la meritocracia como garante de la equidad o la noción de que la educación transformará automáticamente la sociedad son solo algunos ejemplos de mitos que condicionan la forma en que se concibe la educación y sus desafíos.

En este artículo, exploramos el papel que desempeñan los mitos y las narrativas consolidadas en la construcción del imaginario colectivo sobre la educación en España. A través de un análisis del discurso público, recogemos, clasificamos e interpretamos los principales mitos que han influido en la percepción social del sistema educativo. Nuestro objetivo es examinar cómo estos discursos configuran las expectativas y debates en torno al futuro de la escuela, identificando seis grandes grupos de mitos que, en conjunto, contribuyen a una visión catastrofista del sistema educativo, fomentan su mercantilización, refuerzan la lógica del individualismo y la competencia, y menosprecian su papel socializador.

2. Metodología

La metodología de este artículo consta de tres elementos: por un lado, la recopilación, depuración y categorización de mitos, ideas y discursos ampliamente extendidos en el debate educativo contemporáneo en España; por otro el contraste de estos mitos con la literatura científica y estudios empíricos disponibles; y finalmente la reflexión teórica sobre las implicaciones que de estos mitos se deducen a la hora de pensar los futuros posibles.

Su metodología es de carácter cualitativo, basada en el análisis crítico del discurso en torno a la educación en España. El objetivo es identificar, clasificar e interpretar los principales mitos que se configuran como narrativas dominantes que configuran el imaginario colectivo sobre el sistema educativo. Lejos de buscar la generalización estadística, el enfoque adoptado se orienta a comprender la dimensión simbólica e

ideológica de los discursos, así como su función en la legitimación de determinadas políticas y representaciones sociales (Verger et al., 2020; Fernández y Prieto, 2023) que determinaran en última instancia los futuros posibles.

La estrategia metodológica se articula en tres fases interrelacionadas:

1. **Recopilación y depuración del material discursivo:** Se llevó a cabo una revisión sistemática de fuentes públicas –prensa escrita, redes sociales, documentos institucionales, intervenciones parlamentarias y declaraciones de actores relevantes del ámbito educativo– en las que se expresan ideas ampliamente extendidas sobre la calidad, equidad, organización o función del sistema educativo. Se priorizaron enunciados que, pese a que puedan tener una difusión amplia, presentan una base empírica débil o son utilizados estratégicamente para sostener determinadas posturas ideológicas y defender políticas educativas concretas.
2. **Categorización temática de los mitos:** A partir del corpus de discursos identificados, se realizó una clasificación inductiva en seis grandes bloques: nivel educativo y exigencia, meritocracia e igualdad de oportunidades, financiación y recursos, segregación escolar, ideología y libertad educativa, y políticas públicas. Esta organización temática permite comprender cómo determinadas narrativas se activan para simplificar problemas complejos, desviar la atención de cuestiones estructurales o consolidar posiciones políticas en disputa.
3. **Contraste con la literatura científica y reflexión teórica:** Cada uno de los mitos fue analizado a la luz de estudios empíricos, marcos teóricos y evidencia comparada, con especial atención al papel que desempeñan en la producción de sentido y en la configuración de estructuras sociales y educativas. Esta reflexión se apoya en una lectura multiescalar que considera tanto los factores ideológicos como las dinámicas institucionales, conectando la dimensión discursiva con los procesos de formulación de políticas (Verger et al., 2020). En este marco, se integra el modelo de múltiples corrientes de Kingdon (1984), para analizar cómo estas narrativas influyen en la identificación de problemas, enmarcan soluciones “viables” y modelan la agenda educativa.

A lo largo del análisis se parte del supuesto de que el lenguaje no es neutro, sino un instrumento activo de construcción de realidad (Fairclough, 1992). Así, conceptos como “esfuerzo”, “calidad”, “libertad” o “neutralidad” son utilizados como artefactos ideológicos que configuran lo decible y lo pensable en el campo educativo. En esta línea, se reconoce que existen múltiples categorías que no tienen un significado unívoco, sino que son construcciones discursivas en disputa (Fernández y Prieto, 2023). De este modo, el estudio presta especial atención a cómo ciertos discursos no solo reflejan percepciones colectivas, sino que también construyen y sostienen estructuras que condicionan las políticas educativas y los horizontes de transformación posibles (Shuali et al., 2020).

El enfoque metodológico asumido reconoce el carácter situado e interpretativo del análisis. La identificación de un enunciado como mito se fundamenta en la triangulación entre discurso público, evidencia empírica y marco teórico, y no implica una pretensión de verdad absoluta, sino una invitación a disputar críticamente el sentido común dominante. Este trabajo se inscribe, por tanto, en una perspectiva crítica que entiende la educación como un campo de disputa simbólica y política.

3. Resultados

Del análisis llevado a cabo emergen seis categorías que han permitido clasificar los mitos:

1. Nivel educativo y exigencia
2. Igualdad de oportunidades y meritocracia
3. Financiación y recursos educativos
4. Segregación escolar y estructura del sistema
5. Ideología y libertad educativa
6. Políticas educativas y su impacto

A continuación, se analizan cada una de las categorías explicitando sus consecuencias.

3.1 Categoría I: nivel educativo y exigencia

En la primera categoría se recogen mitos que resultan clave en la visión que se proyecta del sistema educativo, las recientes reformas o la propia juventud.

Tabla 1. Ejemplos de mitos sobre el nivel educativo y la exigencia

- La educación española es peor que hace unas décadas
- El sistema educativo español está estancado
- Los resultados académicos españoles son muy bajos en comparación con otros países vecinos
- La reciente caída de los resultados educativos está causada por las últimas reformas legislativas
- La exigencia para acceder a títulos como la ESO o el Bachillerato se ha reducido en las últimas décadas
- En España tenemos demasiados universitarios
- La juventud actual es más inculta e incapaz que las generaciones anteriores
- La juventud actual es la más preparada de la historia
- Para evaluar un sistema educativo basta con observar los resultados académicos de su alumnado

El bloque de mitos sobre el nivel educativo y la exigencia se basa en la idea generalizada de que la educación en España ha experimentado un deterioro significativo en las últimas décadas. Estas narrativas suelen sostener que los estudiantes de hoy en día están menos preparados que los de generaciones anteriores y que el sistema educativo ha perdido rigor, disciplina y estándares de calidad. Este discurso se alimenta de comparaciones simplificadas que no tienen en cuenta los cambios en el acceso a la educación, las transformaciones en las metodologías pedagógicas y la evolución de las necesidades sociales y laborales. La idea de que los estudiantes están peor preparados aparece con mucha frecuencia en la prensa generalista, contribuyendo a que se haya convertido en una postura hegemónica tanto en el conjunto de la sociedad como en determinados contextos académicos, hasta el punto de que el 52% de los españoles así lo considera (COTEC, 2024). La creencia en la devaluación educativa es una constante en la historia de la humanidad, especialmente en momentos de incertidumbre y transición como el que nos ocupa (Baudelot y Establet, 1990).

La evidencia empírica contradice estas afirmaciones, demostrando que el sistema educativo no solo no ha empeorado, sino que ha experimentado avances significativos en múltiples áreas en las últimas décadas (Oficina Nacional de Prospectiva, 2021). Los datos comparativos internacionales, como los informes PISA, muestran que el rendimiento medio del alumnado español se ha mantenido estable a lo largo del tiempo, a pesar de la ampliación del acceso a la educación y la incorporación de metodologías más inclusivas (OCDE, 2020). Además, el aumento en la tasa de escolarización y en la proporción de estudiantes que completan estudios superiores refleja un progreso en términos de equidad y oportunidades. La percepción de pérdida de exigencia se debe, en gran parte, a una idealización de nivel de exigencia del pasado y a un cambio en las dinámicas de aprendizaje hacia un tipo de enseñanza menos memorística, que ha evolucionado para responder a las demandas de una sociedad más compleja y tecnológica.

La difusión de mitos educativos tiene implicaciones significativas en la percepción pública y en la formulación de políticas educativas. En particular, la creencia de que *antes la educación era mejor* o que *el sistema está estancado* puede desviar las prioridades educativas hacia la recuperación de metodologías tradicionales en lugar de centrarse en la equidad y la adaptación a los desafíos contemporáneos. Por otro lado, la idea de que *la exigencia para acceder a títulos como la ESO o el Bachillerato se ha reducido* puede fomentar medidas restrictivas que afectan principalmente a los estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos.

Del mismo modo, el argumento de que *en España hay un exceso de universitarios* podría desviar el foco de la falta de alineación entre la formación académica y el mercado laboral fomentando un acceso más elitista a la universidad y obviando el hecho de que el porcentaje de personas con educación terciaria es similar a la media de la OCDE y UE (OCDE, 2024). Además, la difusión del discurso que sostiene que *la juventud actual es más inculta e incapaz que generaciones anteriores* contribuye a la desvalorización de los estudiantes y puede afectar su motivación académica.

Finalmente, reducir la evaluación de un sistema educativo al análisis un solo indicador, supone una reducción del debate y del alcance del sistema educativo. Considerar únicamente los resultados académicos del alumnado ignorando dimensiones clave como la equidad, la inclusión, el bienestar estudiantil y docente o la capacidad del sistema para reducir brechas de desigualdad y promover el desarrollo integral del alumnado supone la renuncia a una escuela integral de calidad (UNESCO, 2020).

En conjunto, estos mitos construyen una visión catastrofista que da lugar a un diagnóstico poco ajustado sobre la realidad del sistema educativo. Ello dificulta la implementación de reformas adaptadas a las necesidades educativas reales y puede generar políticas ineficaces y perjudiciales para buena parte del alumnado.

3.2 Categoría II. Igualdad de oportunidades y meritocracia

Este bloque recoge mitos que presentan el sistema educativo como un espacio de igualdad de oportunidades, donde todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, tienen las mismas posibilidades de éxito. Estas creencias están estrechamente ligadas a la idea de la meritocracia, según la cual el esfuerzo y el talento individual son los únicos factores determinantes del rendimiento académico.

Además, se incluyen narrativas que atribuyen las diferencias de éxito escolar a factores innatos, como la genética, minimizando el papel de las condiciones estructurales y del contexto social en la trayectoria educativa de los estudiantes.

Tabla 2. Ejemplos de mitos la igualdad sobre oportunidades y meritocracia

- El sistema educativo español garantiza la igualdad de oportunidades
- Los resultados académicos dependen enteramente del esfuerzo y el talento individual
- El alumnado inmigrante obtiene peores resultados por sus costumbres
- El alumnado repite curso porque no alcanza las competencias mínimas
- Los hijos de las clases altas obtienen mejores resultados porque han heredado biológicamente una mayor inteligencia
- El mercado laboral premia los títulos igual para todas las personas

Los estudios sobre equidad educativa muestran que el rendimiento académico está fuertemente influenciado por factores socioeconómicos, como el nivel educativo de los padres, el acceso a recursos culturales y la estabilidad económica del hogar (Bonal y Scandurra, 2019). Países con sistemas más equitativos han implementado políticas de apoyo a estudiantes en situación de vulnerabilidad, demostrando que la desigualdad en el acceso a oportunidades no es un problema inevitable (Eurydice, 2020). Además, la evidencia científica sobre el aprendizaje confirma que las habilidades cognitivas y el éxito escolar son moldeados por una combinación de factores genéticos y ambientales, donde el contexto juega un papel determinante (Bernardi y Gil-Hernández, 2021). La persistencia de estos mitos no solo distorsiona la realidad del sistema educativo, sino que también limita la posibilidad de diseñar políticas efectivas para garantizar una educación más justa e inclusiva.

La aceptación de estos mitos tiene efectos directos en el diseño de políticas educativas y en la percepción de la equidad en el sistema escolar. La idea de que la igualdad de oportunidades se ha alcanzado (*todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades*) es un elemento clave del pensamiento meritocrático (Gil-Hernández, 2024) y puede llevar a subestimar la necesidad de medidas compensatorias para reducir desigualdades, como han señalado diversos estudios sobre la persistencia de la desigualdad social en la educación.

Del mismo modo, el mito de que *el esfuerzo individual es lo único que importa* refuerza discursos que legitiman las diferencias individuales y culpabilizan a las personas más desfavorecidas por su situación sin considerar las barreras económicas, familiares o culturales que pueden limitar su desempeño (Rujas, 2022). Este discurso niega el impacto de las condiciones socioeconómicas y las estructuras familiares en las oportunidades educativas de los estudiantes.

Por otro lado, la creencia de que *las diferencias en rendimiento se deben más a la genética que al entorno* influye en la manera en que se estructuran los sistemas de evaluación y selección de estudiantes, perpetuando dinámicas de exclusión y segmentación escolar. Estos mitos no solo son reductores, sino que también refuerzan las divisiones sociales dentro del sistema educativo.

3.3 Categoría III. Financiación y recursos educativos

Del análisis de los mitos presentes en la prensa y en el discurso público emerge una categoría relativa a la financiación y su impacto en la calidad educativa. Esta tiene que ver con la forma en que se invierten los fondos públicos destinados a la educación. Al igual que en otros casos precedentes, existen agentes y líneas editoriales que tratan de ocultar vulneraciones de derechos, legitimar decisiones en materia de política educativa o, por ejemplo, loar la gestión privada de la educación.

Tabla 3. Ejemplos de mitos sobre financiación y recursos educativos

- A partir de un mínimo de financiación, los recursos no influyen en los resultados educativos
 - La ratio profesor-alumno no es relevante para la calidad educativa
 - La educación concertada es más eficiente que la educación pública
 - La educación concertada es más barata que la educación pública
 - La enseñanza concertada logra que su alumnado tenga mejores resultados académicos
 - La educación privada es más exigente que la educación pública
 - Los centros privados no concertados no reciben dinero público
-

Esta categoría se incluyen mitos que cuestionan la creencia de que el dinero invertido en educación tiene un efecto marginal en los resultados académicos. Este mito tuvo un gran impacto tras la crisis financiera de 2008, donde la mayoría de los gobiernos europeos justificaron desde esta óptica recortes en los presupuestos educativos, asumiendo que una mayor eficiencia en la gestión organizativa podría compensar la disminución de recursos financieros (Lorente, 2017). También se analizan argumentos que minimizan la importancia de factores como la ratio profesor-alumno o que presentan modelos privados como más eficaces, omitiendo elementos clave en esta comparación.

La evidencia demuestra que los recursos son determinantes en la calidad educativa. Investigaciones recientes en economía con mejores datos y un mayor espectro temporal han demostrado que existe una fuerte relación entre los recursos de las escuelas y los resultados, y han rebatido rigurosamente las evidencias precedentes (Jackson y Persico, 2023). Los diseños experimentales o cuasiexperimentales indican que un menor tamaño de la clase tiene un efecto positivo significativo sobre el rendimiento del alumnado y que probabilidades de repetir curso (Bach y Sievert, 2020), especialmente si se hace a edades tempranas y son modificaciones estables. Además, los datos muestran que la supuesta eficiencia de la educación concertada se debe en gran parte a la selección de su alumnado y no a un mejor modelo pedagógico.

Estos mitos también tienen importantes consecuencias a la hora de pensar el futuro de la educación. Por ejemplo, si se asume que, *a partir de un mínimo de financiación, los recursos no influyen en los resultados educativos*, no habría razones para aumentar la inversión en educación ni para corregir desigualdades de acceso a recursos. En un sentido similar, la afirmación de que *la ratio profesor-alumno no influye en la calidad educativa* ha permitido mantener aulas masificadas al tiempo que impedía un debate riguroso sobre el mejor modo de distribuir los recursos humanos.

En esta categoría han surgido numerosos mitos relativos a la provisión privada (sufragada con fondos públicos) de la educación que en conjunto apuestan por una senda mercantilista y privatizadora. Uno de los mitos centrales es que *la educación concertada es más eficiente que la pública* lo que ha servido para justificar su financiación con fondos públicos, pese a que estos centros seleccionan de facto al alumnado (Zancajo et al. 2023), cobran cuotas ilegales a las familias (Gortázar et al. 2024) y no muestran mejoras significativas una vez considerado el nivel socioeconómico y social del alumnado (MEFP, 2021).

3.4 Categoría IV. Segregación escolar

La forma en que el sistema educativo distribuye al alumnado en función de su origen socioeconómico, rendimiento académico, género o diversidad funcional y cómo esta distribución impacta en el rendimiento, es un tema sobre el que se lanzan bulos y mitos con cierta frecuencia.

Tabla 4. Ejemplos de mitos sobre segregación escolar

- La segregación escolar por origen social es inevitable
- La segregación escolar por origen social no afecta a los resultados educativos
- Las medidas contra la segregación escolar atentan contra la «libertad de elección» de las familias
- La segregación escolar puede combatirse eficazmente ayudando a las familias a elegir bien
- Separar al alumnado por rendimiento académico mejora los resultados
- Separar al alumnado por género mejora los resultados
- El alumnado con discapacidad debe educarse separado del resto

En su conjunto estos mitos presentan la segregación como un fenómeno inevitable o incluso “razonable”, minimizando su impacto sobre el aprendizaje, reduciendo este a aspectos competenciales ligados a la competencia lectora y lógico-matemática (Carabaña, 2023). En el caso español, la polémica ante el supuesto intento de reducir los centros de educación especial o las subvenciones a los que segregan por sexo, han generado que aumenten los discursos que justifican la separación del alumnado en función del sexo o las necesidades educativas especiales. Al mismo tiempo, la expansión de los programas bilingües ha provocado como externalidad manifiesta la normalización de la segregación por rendimiento en determinadas competencias (Murillo y Martínez-Garrido, 2021). Los mitos encuadrados en esta categoría sirven para cuestionar las políticas para combatir la segregación escolar, anteponiéndolas a la “libertad de elección” de las familias.

La evidencia demuestra que la segregación escolar no es un fenómeno inevitable ni beneficioso. En España, se ha calculado que si el alumnado asistiera al centro más cercano a su domicilio la segregación del alumnado vulnerable se reduciría en un 50%, lo que indica que el sistema educativo contribuye activamente a esta separación (Bonal y Zancajo, 2020). Además, estudios internacionales muestran que la segregación impacta negativamente en el rendimiento académico del alumnado más vulnerable y dificulta la cohesión social (Rogero y Turienzo, 2024). La diversidad en las aulas, por el contrario, mejora las expectativas académicas y fomenta la equidad (Naz

et al., 2023). Por último, lejos de atentar contra la libertad de elección, las políticas de equidad escolar amplían las opciones para todas las familias, especialmente las de menor nivel socioeconómico, que de otro modo quedarían excluidas de ciertos centros.

Los mitos sobre segregación escolar tienen importantes implicaciones en las políticas públicas. Es decir, si se considerase que *la segregación escolar por origen social es inevitable* como consecuencia natural de la segregación residencial, esto llevaría a no prestar atención a esta cuestión a nivel estructural. Estos mitos refuerzan la idea de que el sistema educativo no puede corregir las desigualdades en la distribución del alumnado, ignorando el papel de las políticas de admisión, asignación y planificación escolar (Turienzo y Manso, 2022).

De manera análoga, si se asume que *la segregación no afecta a los resultados educativos* se legitima la concentración de alumnado desfavorecido en ciertos centros, cuando en realidad esta situación reduce su rendimiento y aumenta el abandono escolar (Tarabini, 2016). En esta misma línea considerar que *las medidas contra la segregación escolar atentan contra la libertad de elección de las familias* supone renunciar a la capacidad del sistema para que los que son diferentes convivan en la escuela, limitando el papel que juega la institución escolar en la cohesión social. Por otro lado, la afirmación de que *las medidas contra la segregación escolar atentan contra la libertad de elección de las familias* ha servido para justificar mecanismos de selección encubiertos en algunos centros, cuando en realidad la segregación limita la libertad de muchas familias que no pueden acceder a una parte de la oferta escolar.

3.5 Categoría V. Ideología y libertad en la educación

En esta categoría se incluyen mitos que cuestionan el papel político de la escuela en la socialización de las nuevas generaciones y que abogan por una escuela libre de ideología, lo que tiene a su vez repercusiones directas sobre la concepción del papel de los docentes.

Tabla 5. Ejemplos de mitos la igualdad sobre ideología y libertad en la educación

- Lo que se aprende en la escuela debe ser neutral y estar libre de ideologías
 - El profesorado debe permanecer al margen de la política
 - La escuela pública adoctrina y la privada promueve la libertad de pensamiento
 - La oferta educativa debe adaptarse a las convicciones religiosas y morales de las familias
 - Los defensores de la «libertad de elección» defienden la libertad de elección
 - La libertad educativa es poder elegir un centro privado-concertado
-

En el caso español, esta cuestión no es nueva y cada cierto tiempo ha vuelto a la palestra. En el 2006, al implantar la asignatura *educación para la ciudadanía*, cuyo objetivo principal era formar a los estudiantes en valores democráticos, derechos humanos, convivencia y participación ciudadana, desde sectores conservadores se abogó por una educación libre de ideología. En términos similares, más recientemente, algunos gobiernos autonómicos auspiciados por partidos de extrema derecha han impulsado el conocido como *pin parental*, un mecanismo por el cual los padres deben dar

su consentimiento previo antes de que sus hijos participen en determinadas charlas o talleres en la escuela. Estos suelen aplicarse, especialmente, a contenidos relacionados con la educación en valores, diversidad, feminismo, identidad de género y sexualidad.

Tanto el Consejo de Europa como la ONU han rechazado el pin parental, pues limita el derecho de los menores a recibir una educación integral, así como una barrera para combatir fenómenos como la discriminación o la violencia de género. Finalmente, el auge del pensamiento neoconservador, liberal e iliberal (Díez-Gutiérrez y Ramírez, 2025) ha buscado resignificar el concepto de libertad limitándolo a un aspecto muy reducido como es el de libertad de elección (Díez-Gutiérrez y Ramírez, 2021). Es decir, se asume que la libertad educativa es la libertad para elegir entre productos cerrados (centros) en un mercado educativo diversificado, que como otros mercados se rige por la ley de la oferta y la demanda.

La educación nunca es neutral, ya que siempre responde a un marco de valores determinado, tanto si se explicitan como sí no, pues los sistemas educativos reflejan relaciones de poder y responden a intereses ideológicos (Apple, 2004). En España, el sistema educativo está diseñado para promover principios democráticos, como la equidad, la inclusión y el pensamiento crítico de acuerdo con la Ley de Educación (LOMLOE, 2020). Como consecuencia los docentes tienen la obligación de formar a las nuevas generaciones en valores democráticos basados en los derechos y libertades fundamentales, para lo que es necesaria una pedagogía activa que fomente la participación y el pensamiento crítico (Bolívar, 2015).

Respecto a la "libertad educativa", el debate suele estar condicionado por intereses privados que buscan mantener determinados privilegios, más que por una verdadera implicación en que todos los estudiantes logren desarrollar las competencias que les permitan llevar a cabo sus propios proyectos vitales y ejercer su libertad (Díez-Gutiérrez y Ramírez, 2021). En este sentido las reformas impulsadas por el sector privado tienden a reproducir desigualdades y favorecer a ciertos grupos sociales, en lugar de garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad (Verges, et al. 2016).

Los mitos incluidos en esta categoría tienen importantes repercusiones a la hora de pensar los futuros posibles de la educación, pues impactan en el papel reservado a la escuela en la formación moral de las futuras generaciones, lo que impacta de manera directa en la sociedad a la que aspiramos. Si se aceptara como verdadero el mito de que *la educación debe ser completamente neutral y libre de ideología*, se correría el riesgo de invisibilizar que toda enseñanza transmite, de manera explícita o implícita, un marco de valores a través del currículo oculto y por tanto poder discutirlos. Esto podría utilizarse como justificación para eliminar del currículo cuestiones relacionadas con la educación en derechos humanos, igualdad de género o sostenibilidad, bajo la excusa de evitar adoctrinamiento. Como consecuencia, los futuros sistemas educativos podrían volverse falsamente "técnicos", limitando la formación ciudadana y reduciendo la capacidad del alumnado para analizar críticamente su entorno.

El mito de que *el profesorado debe permanecer al margen de la política* despojaría a los docentes de su papel como agentes críticos en la sociedad y restringiría su capacidad de abordar con el alumnado temas de relevancia social y democrática. Esto favorecería un modelo de docencia en el que la enseñanza se limitara a la transmisión

de conocimientos descontextualizados, sin conectar con los debates actuales ni con la realidad en la que viven los estudiantes. A largo plazo, esto debilitaría la función de la escuela como espacio de construcción de pensamiento crítico y participación cívica.

Por otro lado, aceptar la idea de que *la educación privada garantiza mayor libertad de pensamiento que la pública* podría justificar políticas que refuercen la privatización del sistema educativo, bajo el argumento de que las familias deben poder elegir la educación que mejor se adapte a sus valores. Sin embargo, esto podría poner la educación al servicio de intereses privados, incrementar la segregación escolar, la fragmentación y reducir la equidad en el acceso a oportunidades educativas, generando un sistema en el que la educación deje de ser un derecho universal y pase a depender del nivel socioeconómico de cada familia.

3.6 Categoría VI. Política educativa

Existen en el imaginario colectivo toda una serie de mitos sobre cómo funcionan las políticas educativas, así como sobre determinadas políticas centradas en el contexto de análisis español. Estas ideas tienden a simplificar el hecho educativo, atribuyendo un gran efecto a cada política que obvia en cierta medida su relación con otras medidas sociales, la limitada eficacia de cada política y el tiempo necesario para lograr cambios significativos.

Tabla 6. Ejemplos de mitos sobre política educativa

- Para solucionar los problemas educativos basta con seguir las evidencias científicas
- Para mejorar en educación basta con emular a los «países milagro»
- Una selectividad común para todo el alumnado traerá más igualdad
- Las leyes educativas deben desarrollarlas expertos independientes del poder político
- Los partidos españoles de derechas y de izquierdas aplican políticas educativas diametralmente opuestas
- La solución a los principales problemas educativos pasa por consensuar una ley orgánica
- Los éxitos y fracasos del sistema educativo son responsabilidad del Gobierno de España o de las comunidades autónomas
- Una sola prueba de acceso a la universidad de carácter nacional garantizaría la igualdad
- En España existen diecisiete sistemas educativos diferentes

En este apartado juega un papel fundamental la conocida como política basada en la evidencia. Es frecuente en el discurso público que se hable de la necesidad de que las decisiones políticas se basen en principios científicos. No obstante, la conexión entre la evidencia disponible y la toma de decisiones políticas es considerablemente más compleja debido principalmente al carácter provisional de la ciencia, la ausencia de resultados incuestionables en muchos ámbitos o la necesidad de balancear posibles externalidades. Por otra parte, las decisiones en educación siempre tienen un fundamento ideológico y no pueden reducirse a cuestiones eminentemente técnicas.

Los mitos encuadrados dentro de la categoría de política educativa, aunque frecuentemente se centran en políticas nacionales concretas, en conjunto transmiten la idea de que los procesos de reforma son relativamente sencillos y abordables desde

una óptica estrictamente técnica. La idea de que *el sistema educativo puede solucionar por sí solo los grandes problemas de la sociedad* genera expectativas irreales y lleva a responsabilizar en exceso a la escuela de cuestiones que dependen de múltiples factores, como la pobreza, la desigualdad o el desempleo juvenil. Si bien la educación es una herramienta poderosa para el cambio social, su éxito está vinculado a políticas económicas, sociales y culturales que le den soporte.

Análogamente, considerar que *el gran problema educativo es la mala formación del profesorado* y que a través de procesos formativos se pueden revertir todas las debilidades del sistema educativo desvía la atención de otros factores esenciales, como la falta de recursos, la desigualdad social o la segregación escolar. Si se acepta sin matices, las políticas educativas podrían centrarse exclusivamente en endurecer el acceso a la profesión docente o en evaluar continuamente a los maestros, sin abordar las condiciones en las que desarrollan su trabajo.

A nivel de políticas públicas considerar que *para mejorar basta con emular a los «países milagro»*, obvia los factores sociales, económicos e históricos de cada país, lo que en incontables casos ha llevado a implementar políticas sin considerar la viabilidad en el contexto específico de aplicación (Schleicher, 2020). Por su parte la creencia de que *para solucionar los problemas educativos basta con seguir las evidencias científicas* ignora que las decisiones educativas están influenciadas por valores, condicionantes y prioridades políticas (Navas y Fuentes, 2023). En un sentido similar, el mito que asume que *las leyes educativas deben ser desarrolladas por expertos independientes del poder político* resulta problemático, pues si bien la evidencia científica es clave para el diseño de políticas educativas eficaces, la educación es un asunto profundamente social y político. Pretender que las decisiones sobre qué y cómo enseñar sean meramente técnicas podría llevar a un alejamiento de la sociedad en la toma de decisiones, favoreciendo modelos tecnocráticos que oculten su verdadera ideología y en los que la ciudadanía tenga menos voz.

4. Discusión

El análisis de los mitos educativos esboza la forma en que concebimos el presente y el futuro de la institución escolar. Como construcciones sociales, los mitos no solo reflejan percepciones colectivas, sino que también influyen activamente en el diseño de políticas, en la toma de decisiones y en las expectativas sobre el papel de la educación en la sociedad. Lejos de ser meras creencias erróneas, los mitos operan como mecanismos ideológicos que legitiman ciertos modelos educativos y dificultan la transformación del sistema para enfrentarse a las nuevas necesidades sociales y económicas (Apple, 2004; Bourdieu, 2001).

Si bien algunos mitos surgen a partir de sesgos individuales u otro tipo de procesos, otros responden de forma reactiva a intentos de transformación educativa. Ejemplo de ello son los discursos en torno a la ideología y la libertad educativa, que emergen como reacción ante la introducción de contenidos sobre ciudadanía o igualdad de género, o los mitos sobre segregación escolar, que se fortalecen cuando se promueven políticas compensatorias o de inclusión. Estas narrativas no solo generan resistencia al cambio, sino que también moldean el debate público y condicionan la viabilidad de ciertas reformas.

En conjunto, estos mitos configuran una narrativa que distorsiona el debate educativo y puede llevar a políticas ineficaces o regresivas. Superar su influencia requiere fortalecer el pensamiento crítico en torno a la educación, promover análisis basados en la evidencia y desarrollar discursos alternativos que reivindiquen la educación como un derecho fundamental y un pilar de la democracia.

El estudio de los mitos educativos evidencia que la forma en que se percibe el sistema educativo no siempre responde a datos objetivos, sino que está mediada por narrativas con una fuerte carga ideológica y emocional, y remarca la importancia de los medios de comunicación y de las redes sociales en la consolidación de estas narrativas. La manera en que se presentan los problemas educativos en la prensa y en los discursos políticos tiene un impacto directo en la percepción pública y en las decisiones políticas. Por ello, es crucial fomentar una comunicación rigurosa y basada en la evidencia sobre las cuestiones educativas, así como fortalecer el papel de la investigación en la formulación de políticas.

Este trabajo presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, el análisis se ha centrado exclusivamente en el caso español, lo que, si bien permite un examen detallado del contexto nacional, dificulta la generalización de los hallazgos a otras realidades educativas. En segundo lugar, la selección de mitos se basa en un análisis previo sobre los discursos educativos presentes en la prensa y en las redes sociales, lo que deja fuera otros espacios de reproducción de narrativas más específicos, como el ámbito político, los planes de estudio o la opinión del profesorado y las familias. En tercer lugar, determinar si una afirmación es un mito total o parcial depende tanto de los datos disponibles como de la perspectiva del evaluador, lo que hace que este proceso sea subjetivo e influenciado por factores personales e ideológicos. En cuarto lugar, la naturaleza dinámica del debate educativo sugiere que existen muchas otras narrativas que podrían ser analizadas en profundidad. Finalmente, el enfoque del estudio se ha basado en una perspectiva cualitativa, lo que impide cuantificar el impacto real de estos mitos en la opinión pública y en la formulación de políticas educativas.

A pesar de estas limitaciones, este trabajo aporta una visión panorámica de algunos de las principales ideas que circulan entre la opinión pública española y que requieren de un análisis más pausado y crítico. Si bien este estudio se ha centrado en el caso español, muchos de los mitos analizados tienen un alcance global y reflejan tensiones presentes en distintos contextos. Esto abre nuevas líneas de investigación que permitan comparar la construcción de narrativas sobre la educación en diferentes países y explorar estrategias para desarrollar relatos alternativos. A nivel de investigación, sería valioso ampliar el análisis a otros contextos internacionales para comparar cómo se construyen y difunden los mitos educativos en diferentes países. Además, se podría complementar este estudio con metodologías cuantitativas que permitan medir el grado de aceptación de estos mitos en la sociedad y su impacto en la toma de decisiones.

Para construir futuros educativos más equitativos y sostenibles, es fundamental adoptar una mirada crítica sobre los mitos que han estructurado el debate educativo. En un mundo en constante cambio, los sistemas educativos deben adaptarse a nuevas demandas sin quedar atrapados en narrativas obsoletas que limitan su capacidad de

transformación. La educación debe ser entendida como un derecho fundamental y un pilar esencial para la democracia, lo que implica disputar el sentido común impuesto por estos mitos y trabajar activamente en la construcción de modelos educativos más equitativos e inclusivos. Esto implica no solo desmentirlos con evidencia empírica, sino también comprender los intereses que los sostienen y los efectos que tienen en la configuración del pensamiento colectivo. En este sentido, una mayor alfabetización mediática y un enfoque basado en la investigación educativa rigurosa son claves para desarticular discursos simplificadores y avanzar hacia un modelo educativo adaptado a las necesidades del siglo XXI.

Referencias

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Bach, M., y Sievert, S., (2020). *Birth Cohort Size Variation and the Estimation of Class Size Effects*. ZEW-Centre for European Economic Research. Discussion Paper, núm. 20-053, 2020. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3719762>
- Banks, J. A. (2020). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube: refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad: Tratado de sociología del conocimiento*. Amorrotu Editores.
- Bernardi, F., y Gil-Hernández, C. J., (2021). The social-origins gap in labour market outcomes: Compensatory and boosting advantages using a micro-class approach. *European Sociological Review*, 37(1) 32-48. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa034>
- Biesta, G. (2022). *The Beautiful Risk of Education*. Routledge
- Bolívar, A. (2015). Ciudadanía y educación: Un modelo para armar. *Revista Española de Pedagogía*, 73(260), 5-22.
- Bonal, X., y Scandurra, R. (2019). Equidad y educación en España. *Diagnóstico y prioridades*. Intermón Oxfam.
- Bonal, X., y Zancajo Villa, A., (2020). Elección de escuela, movilidad y segregación escolar del alumnado vulnerable en Barcelona. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18 (4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Bourdieu, P. (2001). *La distinción: Criterio y bases sociales del juicio*. Akal.
- Carabaña, J. (2023). *La segregación social entre centros, un dudoso problema del sistema escolar*. Fundación Europea Sociedad y Educación
- Castells, M. (2013). *Communication power*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmslh.10551>
- Chomsky, N., y Herman, E. S. (2002). *Los guardianes de la libertad: La propaganda mediática en los sistemas democráticos*. Akal.
- COTEC (2024). *I Encuesta de percepción social de la innovación educativa 2023*. COTEC, 2024.
- Darling-Hammond, L. (2021). *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools that Work*. Jossey-Bass.
- Díez-Gutiérrez, E.-J., y Bernabé Martínez, C. (2021). La libre elección educativa neoliberal frente a la concepción de la educación como un bien común y público. *Revista De Educación*, 395.
- Díez-Gutiérrez, E.-J., y Ramírez, M. R. J. (2025). Políticas educativas comparadas de la extrema derecha en Europa. *Revista española de educación comparada*, (46), 326-342. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41869>
- Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe*. European Commission

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fernández, N., y Prieto, M. (2023). La educación y lo público en la Pedagogía liberal y en la Pedagogía crítica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 81–97.
- Giddens, A. (2006). *Sociología*. Alianza Editorial.
- Gil-Hernández, C. (2024). Estratificación social y meritocracia: selección, legitimación y (des)igualdad.
- Gortazar, L.; Martínez, A.; y Bonal, X., (2024) *El coste de acceso a la escuela concertada en España: las cuotas que pagan las familias y sus causas*. EsadeEcPol
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. International Publishers.
- Jackson, C. K., y Persico, C., (2023). Point column on school spending: Money matters. *Journal of Policy Analysis and Management*, 42 (4), 1118-1124. <https://doi.org/10.1002/pam.22520>
- Kingdon, J. W. (1984). *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. Little, Brown.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., y Cook, J. (2017). Beyond misinformation: Understanding and coping with the “post-truth” era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), 353-369. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.07.008>
- LOMLOE (2020). *Ley Orgánica 3/2020*, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 2020-17264. <https://go.oei.int/7kpusuhx>
- Lorente, L. M. L. (2017). El impacto de la crisis económica global en la educación: repercusiones sobre la Educación Superior, 2008-2014. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 8(11), 13-30.
- MEFP (2021). PIRLS 2021. *Estudio internacional de progreso en comprensión lectora*. Informe español. Secretaría General Técnica, INE. <https://go.oei.int/swoo8szn>
- Murillo Torrecilla, F. J., y Martínez-Garrido, C., (2021). Profundizado en la segregación social de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (3), 348-369. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.18149>
- Navas, M. F., y Fuentes, A. Y. P. (2023). Evidence-based education. Scientific dangers and political advantages Educación basada en la evidencia. Peligros científicos y ventajas políticas. *Revista de Education*, 400, 39-63.
- Naz, F., Afzal, A., y Khan, M. (2023). Challenges and Benefits of Multicultural Education for Promoting Equality in Diverse Classrooms. *Spring 2023*. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.291>
- OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Oficina Nacional de Prospectiva (coord.) (2021). *España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*. Ministerio de la Presidencia.
- Rogero, J., y Turienzo, D. (2024). *EducaFakes: 50 mentiras y medias verdades sobre la educación española*. Capitán Swing.
- Rujas, J. (2022). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. *Con-Ciencia Social*, 5, 207–218. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24276>
- Schleicher, A. (2020). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD.
- Shuali, T., Bekerman, Z., Bar, A., Prieto, M., Tenreiro, V., Serrat, I., y Centeno, C. (2020). *Addressing Educational Needs of Teachers in the EU for Inclusive Education in a Context of Diversity*. Publications Office of the European Union.
- Tarabini, A., (2016) La exclusión desde dentro: o la persistencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 8-12.
- Turienzo, D., y Manso, J. (2022) Cuando las políticas públicas se transforman en mecanismos (re) productores de desigualdad educativa: el caso español en el acceso al sistema escolar. *Foro de Educación*, 20(1), 240-264
- UNESCO (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/>

- UNESCO (2021). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2023). *Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Verger, A., Fontdevila, C., y Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy*. Teachers College Press
- Verger, A., Prieto, M., Pagès, M., y Villamor, P. (2020). Common standards, different stakes: A comparative and multi-scalar analysis of accountability reforms in the Spanish education context. *European Educational Research Journal*, 19(2), 142–164.
- Zancajo, A., Verger, A. y Fontdevila, C. (2022) *La educación concertada en España. Reformas en clave de equidad desde una perspectiva internacional*. Fundación Jaume Bofill.

Cómo citar en APA:

Turienzo, D., y Rogero-García, J. (2025). Narrativas dominantes y futuros posibles: ¿cómo influyen los mitos educativos en la formulación de políticas?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 39-55. <https://doi.org/10.35362/rie9816804>

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 escolarada” (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 reemplazables, 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 estuviéramos 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 Teias*, 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>

La escuela hoy: un lugar de encuentro y transformación

A escola hoje: um lugar de encontro e transformação

School today: a place of encounter and transformation

María Clara Montivero de la Roza  <https://orcid.org/0009-0007-1473-9024>

Universidad de Buenos Aires (UBA) / Universidad Torcuato Di Tella (UTDT), Argentina

Resumen. Desde una perspectiva filosófica, este artículo aborda la crisis del vínculo modernidad-educación con el objetivo de interrogar los principios que actualmente fundamentan la práctica educativa escolar. Se parte del supuesto de que la escuela funciona como una estructura de repetición que dificulta la incorporación de transformaciones significativas, lo cual contribuiría a la persistencia de su crisis. En este marco, y considerando que la función pedagógica tradicional -centrada en el desarrollo de las facultades del sujeto y su integración social- parece haberse desdibujado, exploramos las posibilidades de construir nuevas formas de legitimación que respondan a las dinámicas, tensiones y particularidades que configuran hoy el ámbito escolar.

Siguiendo a Alejandro Cerletti y retomando la noción de *acontecimiento* desarrollada por el filósofo Alain Badiou, proponemos pensar el acto educativo como una irrupción de la novedad en la práctica escolar. Desde esta perspectiva, la experiencia escolar no se reduce a un proceso predecible ni controlable. Más que producir un sujeto acabado, configura un sujeto que habita un espacio en constante construcción, donde tiene lugar lo inesperado. Así, la escuela se concibe como el marco institucional que posibilita el acontecimiento educativo, entendido como un encuentro con lo inesperado en el ámbito de una comunidad.

Palabras clave: crisis; institución escolar; acontecimiento; novedad.

Resumo. *A partir de uma perspectiva filosófica, este artigo aborda a crise do vínculo modernidade-educação com o objetivo de questionar os princípios que atualmente sustentam a prática educacional escolar. Parte-se do pressuposto que a escola funciona como uma estrutura de repetição que dificulta a incorporação de transformações significativas, o que contribuiria para a persistência de sua crise. Nesse âmbito, e considerando que a função pedagógica tradicional – centrada no desenvolvimento das faculdades do sujeito e em sua integração social – parece ter se esvaído, exploramos as possibilidades de construir novas formas de legitimação que respondam às dinâmicas, tensões e particularidades que moldam o ambiente escolar atualmente.*

Seguindo Alejandro Cerletti e adotando a noção de acontecimento desenvolvida pelo filósofo Alain Badiou, propomos pensar no ato educacional como uma irrupção de novidade na prática escolar. Sob essa perspectiva, a experiência escolar não se reduz a um processo previsível e controlável. Em vez de produzir um sujeito acabado, ela configura um sujeito que habita um espaço em constante construção, onde o inesperado acontece. Assim, a escola é concebida como a estrutura institucional que torna possível o acontecimento educacional, entendido como um encontro com o inesperado no âmbito de uma comunidade.

Palavras-chave: crise; instituição escolar; acontecimento; novidade.

Abstract. *From a philosophical perspective, this article explores the ongoing crisis in the relationship between modernity and education, with the aim of interrogating the principles currently guiding school-based educational practices. It is argued that the school functions as a structure of repetition, which limits the incorporation of meaningful change and contributes to the persistence of its crisis. In light of the apparent erosion of the traditional pedagogical role -focused on developing individual faculties and promoting social integration- this work examines the potential for constructing new forms of legitimation that address the diverse dynamics and specificities shaping contemporary educational practice.*

Drawing on the contributions of Alejandro Cerletti and the concept of the event as theorized by the philosopher Alain Badiou, the educational act is redefined as an irruption of novelty within the school context. From this standpoint, the educational experience is neither fully predictable nor controllable. It does not produce a fully formed subject but rather one who inhabits a space in construction, where the unexpected emerges. The school, in this sense, is the institutional framework that makes the educational event possible, conceived as an encounter with the unexpected within a community.

Keywords: crisis; school practice; event; novelty.

1. Introducción: La crisis de lo escolar

En el sentido clásico, educar supone una instancia de fundamentación objetiva en términos de transmisión de saberes orientada a la formación de sujetos, en correspondencia con la cultura y los ideales propios de cada sociedad y época. Pero esta racionalidad lineal y progresiva, característica de la modernidad, puede resultar limitada para comprender y explicar las múltiples dinámicas, especificidades y significados que atraviesan y reconfiguran la práctica educativa escolar contemporánea. En la sociedad contemporánea coexisten una pluralidad de culturas e identidades, de relatos y de recorridos diferentes, que tienen como contrapartida la dificultad para la conformación de algo común. Tal como advierte Estanislao Antelo, “La discusión sobre lo educativo hoy parece restringirse al reducido campo de elecciones, decisiones y competencias individuales o a los requerimientos y particularidades de una época, un usuario, un cliente o consumidor” (Antelo, 2010, p.176), atendiendo a las condiciones propias del sujeto posmoderno. Esta discusión se enmarca en lo que se ha conceptualizado como el “mito de la modernidad” (Vattimo, 1990), poniendo en jaque la legitimidad del paradigma moderno en el ámbito educativo y el propósito de subjetivación de la práctica escolar para la inserción social y cultural.

Lo extraño es que, en este contexto de grandes transformaciones culturales y tecnológicas, agravado por una crisis generalizada de las instituciones, la escuela continúa operando de manera naturalizada bajo los mismos principios con los que fue concebida en el siglo XIX: instrucción simultánea, organización del aprendizaje según criterios etarios, vigilancia del docente y transmisión de contenidos homogéneos. Esta persistencia permite pensar a la institución escolar como una estructura de repetición que dificulta la incorporación de cambios significativos, a lo que podríamos adjudicar su persistente crisis.

En *Repetición, novedad y sujeto* (2016), Alejandro Cerletti elabora este quiebre en los siguientes términos. Siendo la escuela, entendida como el sistema de educación formal en su conjunto, “una matriz de funcionamiento anclada en la modernidad” (Cerletti, 2016, p.27), hoy vemos cómo se han puesto en cuestión tanto sus objetivos como su modo de organización, y con ello su función sociopolítica. Así, la sociedad contemporánea arrastra la contradicción propia de la ilustración: la necesidad de integración de los saberes y prácticas establecidos, y la voluntad de transformación del estado de cosas. Hay un desfase entre el aspecto conservador de la educación y el emancipador, entre la formación y la transformación (Cerletti, 2016, p.30).

Hoy se acusa a la escuela por su dinámica reproductiva, por desmotivar a sus estudiantes, por reproducir las condiciones de desigualdad social que propone el mundo exterior, y por no alcanzar con las expectativas sociales y culturales de aprendizaje para la inserción laboral. “Cuando hay numerosos itinerarios y diversos ambientes educativos, tanto formales como informales, que hacen posible este proceso de producción, ¿cuál es, entonces, el papel de la escuela?” (Masschelein y Simons, 2014, p.9). Más precisamente, y en términos filosóficos: ¿Cómo se legitima la institucionalidad escolar hoy?

2. Metodología

Partimos de la llamada “crisis” de legitimidad de la institución escuela e intentamos poner en diálogo nuevos conceptos que nos permitan leer el cambio epistemológico y cultural que describimos, pensando en la posibilidad de configurar una verdad en términos de cambio o transformación. Con este propósito, aproximamos una lectura del concepto de *acontecimiento* que acuña Badiou (1988) en el campo de la filosofía como categoría para descifrar los sentidos que puede tener la experiencia didáctica hoy, más particularmente referidos a la construcción de subjetividad en un contexto escolar. Uno de los problemas fundamentales en la obra de Badiou es el planteo de la novedad. Mutaciones políticas, científicas, poéticas y encuentros amorosos son los ámbitos que explora para expresar en un modo filosófico y sistemático el modo de surgimiento de una verdad en un contexto local. Así, el filósofo francés nos invita a pensar los vertiginosos cambios del mundo contemporáneo como un proceso de composición de verdades, y a salirnos de posiciones estancadas que nos impiden leer estas transformaciones mal concebidas como “crisis”.

Con este marco de referencia, presentamos algunos abordajes contemporáneos que siguen una línea de consideración de la experiencia educativa como un “acontecimiento subjetivo” proponiendo una posible lectura de la escena escolar actual y de las problemáticas que plantea. Este enfoque nos permite pensar la educación ya no como un proceso de desarrollo y socialización individual sino como un acto local que es condición para el surgimiento del sujeto en el encuentro con otre/s a partir de algo que se pone en común.

3. Hacia una nueva configuración cultural

Para comprender las transformaciones que pretendemos describir, tendremos que considerar la transición a la sociedad de la comunicación y su repercusión en la práctica educativa. Con la explosión de los *mass media* luego de la Segunda Guerra Mundial y la revolución de las tecnologías personales de los últimos años, cambiaron las condiciones del acceso al conocimiento.

Sadin (2022) estudia el impacto de las tecnologías digitales en la conformación de una nueva individualidad, que tiene como correlato el deterioro de la vida colectiva en sociedad. Desde un enfoque sociológico, Sadin advierte que el impacto de las nuevas tecnologías, y en particular de las tecnologías personales (smartphones, redes sociales) para la satisfacción de nuestras necesidades cotidianas han permitido desplegar trayectorias atomizadas (y calculadas) de los consumidores. Así, las tecnologías personales nos han abierto paso a una relación individual y a demanda con el conocimiento, o bien con la información, dando lugar a la construcción y la expresión de los propios relatos y opiniones. Siguiendo a Arendt (2010), Sadin distingue los conceptos de ciudadano y de consumidor o usuario. Mientras que el ciudadano de la era moderna afirma su singularidad en el marco de un código compartido de normas y valores de convivencia, el consumidor de la posmodernidad se ve remitido a sí mismo, hasta el punto de vivir en la total indiferencia del otro (Sadin, 2022, p.132). Esto supone un retroceso en la implicación de los asuntos comunes, corriendo el riesgo de quedarse en el plano superficial e insuficiente de la palabra aislada, como un nuevo estado de naturaleza donde la violencia se expresa en la indiferencia. “Los usuarios

no buscan sino hacer prevalecer su opinión, con frecuencia despreciando la de los demás o algunos valores fundamentales compartidos, sobre los cuales descansa sin embargo la constitución de todo cuerpo político viable" (Sadin, 2022, p.160). Se trata de un tipo de comunicación que permite conectar, pero no genera lazo o sentido que ordene esa experiencia (Baquero, 2004). En este sentido, advierte el filósofo que la posmodernidad está marcada no tanto por la tan renombrada distinción entre verdad y falsedad (o *posverdad*), sino por una partición entre el yo y el nosotros, que marca el advenimiento de un individuo tirano para quien el yo representa la fuente de su verdad.

La lógica filosófica propia de la posmodernidad es la de la singularidad, la de la pluralidad de voces, de historias, y de cursos de aprendizajes. Lo que, según advierte Vattimo, deviene en una sociedad más compleja y caótica (Vattimo, 1990). A esto se suma la creciente desconfianza y desilusión respecto de la promesa del bien común garantizado por las instituciones de poder. Las autoridades institucionales ya no son garantía de orden, de igualdad o de progreso (si es que alguna vez lo fueron).

Estas posiciones adoptan, por ejemplo, la forma del cuestionamiento de la palabra de los profesores, por la posición "oficial" que ellos personifican, por un lado, y a la vez por el hecho de sentirse informado respecto de una gran cantidad de cosas que permiten suponer que se volvió posible y normal establecer una relación de igualdad, incluso de competencia, con ellos" (Sadin, 2022, p.217)

Hoy, el acceso al conocimiento no es exclusivo del ámbito escolar o académico: el conocimiento y la información tienen la forma de la diseminación, están disponibles para todos y a toda hora. A partir desde este momento, hay una "diferencia clara con el fin del siglo XIX o los comienzos del XX cuando para poseer una experiencia cognitiva habría que transcurrir por todos los niveles del sistema educativo" (Baquero y Narodowski, 1994, p.9) Si en la didáctica moderna la edad constituía el criterio organizador del recorrido de aprendizaje, en el contexto contemporáneo observamos una diseminación del conocimiento que desarticula dicha lógica, haciendo que la edad deje de operar como un límite para su acceso. Este desplazamiento habilita, al menos en un primer momento, la posibilidad de interpretar los conflictos que atraviesa hoy la escuela como expresión de una ruptura, ya sea de carácter epistemológico o antropológico. En efecto, nos encontramos ante una institución fundada en una lógica asimétrica de transmisión que continúa operando en un escenario cultural profundamente transformado, donde las formas de vinculación con el saber han sido redefinidas. De este modo se ponen en cuestión dos de los rasgos fundamentales de la infancia en sentido clásico: su pasividad y su dependencia del adulto para el acceso al conocimiento. En otras palabras, se desdibuja la legitimidad de la conceptualización de la infancia y junto con ella las prácticas pedagógicas que acompañaban su desarrollo. "Y ahora, ¿por qué deberían obedecernos? Si ahora son ellos los que tienen el lugar del saber informático y telemático" (Narodowski, 2013, p.33). Hoy somos los adultos los que buscamos adaptarnos a los vertiginosos procesos de transformación de los más jóvenes. Apoyándonos en el abordaje antropológico de Mead (2002) podemos leer este quiebre como una ruptura antropológica que ha cambiado sustancialmente la relación con el saber e instala un nuevo escenario cultural: de cambios turbulentos y continuos en la que solo aquellos formados en la cultura de la inmediatez tienen la palabra autorizada.

A partir de lo establecido, vislumbramos que la crisis de la lógica moderna que organizaba el acceso progresivo al conocimiento hoy enfrenta a la práctica educativa con la pérdida de legitimación que tiene un correlato en los planos político, social y cultural. Los contenidos ya no tienen una única forma de ser validados y el docente como autoridad de origen empieza a tener tropiezos. La relación asimétrica comienza a resquebrajarse en tanto la legitimidad del saber ya no se sustenta en un principio unívoco, sino en un entramado de singularidades que se actualizan en cada situación educativa concreta. Lo que tenemos ahora, en palabras de Cullen (1997, p.19), son “sujetos desfondados, escindidos y fragmentados”. Hoy ya no podemos decir que la educación sea mera socialización o gradual desarrollo¹, de hecho, ya no hablamos de progreso en sentido gradual, lineal o acumulativo. La escuela ha dejado de ocuparse del desarrollo de las facultades naturales del sujeto y de su inserción en un marco social, y comienza a entenderse como una instancia de asimetría contingente entre el niño y el adulto.

4. La teoría del acontecimiento

Badiou acuña el concepto de acontecimiento en su primera gran obra, *Teoría del sujeto* (1982), una recopilación de cursos universitarios dictados en la universidad de París. Son varias las definiciones y descripciones que el filósofo brinda sobre este término, pero como punto de partida diremos que: “Acontecimiento es el nombre de algo que se produce localmente en un mundo que no puede deducirse de las leyes de ese mismo mundo. Es una ruptura local en el devenir habitual del mundo” (Badiou, 2015, p.72). En general, las reglas del mundo producen una especie de repetición, y un acontecimiento irrumpe en esta repetición en tanto muestra algo que parecía imposible desde el punto de vista dominante de ese mundo, y en este sentido, se plantea como excepción. Así, un acontecimiento revela una nueva posibilidad, hasta el momento impensada, sobre las leyes de funcionamiento del mundo².

Un acontecimiento nos enfrenta a lo imposible, y pone en jaque las reglas del juego. Tomemos como caso el mayo de 1968: el hecho de que ocurriera en simultáneo una revuelta masiva de los estudiantes y la mayor huelga general jamás vista de los obreros fabriles reveló que la estricta separación entre jóvenes intelectuales y jóvenes trabajadores en cuanto ley de ese mundo (Francia de los años 60) era anticuada. El acontecimiento revela la necesidad de cambiar la ley, y propone una nueva unidad que va más allá de las antiguas diferencias establecidas: “Sed realistas, pedid lo imposible”, reza uno de los eslóganes del Mayo del ‘68 (Cerletti, 2008, p.121). En estos términos, la verdadera libertad y el verdadero acto de creación implican hacer aquello que el mundo conocido proscribía. En esto se asemejan el artista, el científico, el militante, el amante, y por qué no el educador, en su intento de pensar y crear una nueva representación.

¹ La concepción naturalista funda las razones de educar en una racionalidad capaz de comprender la educación como mero desarrollo de posibilidades, regido por leyes naturales. La concepción histórica, por otra parte, concibe la educación como instancia de formación de sujetos sociales. En este caso, el sujeto es educado por otro.

² Para ilustrar el concepto, Badiou propone una serie de ejemplos concretos. La Revolución francesa de 1792; el encuentro de Eloisa y Abelardo; la creación galileana de la física; la invención de Haydn del estilo musical clásico; la revolución cultural China (1965-1967); una pasión amorosa personal; la creación del matemático Grothendieck de la teoría de los Topos; la invención por Schoenberg del dodecafonismo (Badiou, 2004, p.25). Todos estos son procesos concretos que exponen diferentes formas de posibilidades de eso que era impensado, algo del mundo que estaba oculto, habilitando así nuevas posibilidades de pensamiento y de acción.

A partir de aquí, un proceso de verdad implica aceptar la invitación a inventar un nuevo modo de habitar una situación. Una “verdad” surge como efecto de la fidelidad en (compromiso con) la situación, y el “sujeto” no es sino lo que adviene frente a un acontecimiento que conlleva a una nueva manera de ser. Así, el proceso de subjetivación implica una decisión, que Badiou define en términos de un *forzamiento* en tanto no se trata de un proceso natural, sino que requiere intención (así como en República de Platón el prisionero liberado regresa a la caverna a transmitir a los otros el nuevo conocimiento). “El verbo forzar indica una ruptura que de algún modo violenta los saberes establecidos y en circulación, o bien, reorganiza esta suerte de enciclopedia portátil de la que se extraen las opiniones, las comunicaciones y la sociabilidad” (Badiou, 2004, p.42). De este modo, el proceso de surgimiento de una verdad requiere de una voluntad que permita poner en cuestión los saberes y prácticas vigentes, y romper con ese ciclo de repetición.

5. ¿Cómo pensar la novedad en el marco de una educación institucionalizada?

Habiendo planteado el marco filosófico de referencia, Alejandro Cerletti nos invita a pensar la práctica educativa en términos de acontecimiento. Esto permite esbozar una forma de subjetivación que excede los marcos de la función socializadora propia de la modernidad, abriendo la posibilidad de interpretar las rupturas en el ámbito de la educación institucionalizada no tanto como crisis, sino como apertura al surgimiento de lo nuevo. Si entendemos que las situaciones educativas actualizan, y a la vez reproducen, las complejas dinámicas que configuran los mundos escolares, el acontecimiento aparece como una irrupción que pone en cuestión el orden de la normalidad. En este sentido, el encuentro educativo se presenta como una experiencia que confronta al sujeto con la dimensión de lo impredecible y lo novedoso del pensamiento. Surge entonces una pregunta fundamental: ¿cómo pensar la novedad en el marco de una educación institucionalizada?

Partimos de la idea de que la educación institucionalizada es “una estructura compleja de repetición que cumple funciones tanto de objetivación como de subjetivación” (Cerletti, 2008, p.33). La escuela, entendida como institución, no es sino un conjunto de elementos múltiples agrupados bajo una norma de ordenamiento. Cuando hablamos de los elementos que conforman una *situación educativa*, nos referimos a los educadores, a los estudiantes, a los saberes, valores y prácticas que circulan³. En términos de Cerletti, la situación educativa supone de hecho un forzamiento para que la heterogeneidad de estos elementos se pueda leer desde el ordenamiento de una unidad homogénea. Desde Platón, la filosofía ha intentado comprender la multiplicidad desde la unidad, y este modo de organizar la experiencia educativa que rige desde la modernidad, no busca otra cosa que regularizar lo múltiple bajo la norma de lo uno.

Cabe aclarar que la función estructurante e integradora de la escuela no resulta visible o no puede leerse desde la misma situación educativa, sino desde la óptica de un *estado de la situación* (externo) que permita encuadrar aquello que presenta la estructura desde un punto de vista diferente. Así, el estado de situación define la “normalidad” de la situación educativa, asegurándose de que no se desborde. Si la

³ A lo que la pedagogía refiere comúnmente como “triángulo pedagógico”.

educación institucionalizada supone una estructura de repetición, donde los roles y las funciones de sus actores están bien definidos, esta instancia meta-estructural buscará dar cuenta de cualquier exabrupto o falencia, o en términos de Badiou, del *vacío* de esta estructura.

En concreto, esto se traduce en las políticas que norman la práctica educativa en pos de su estabilidad y predictibilidad. En este sentido, el Estado refiere a los docentes y a los estudiantes como grupos de actores homogeneizados que tienen un rol específico, regulado por las políticas educativas. Así, los docentes son funcionarios del Estado para garantizar el cumplimiento de la legalidad educativa y la inserción de los estudiantes al mercado laboral y a la ciudadanía (Cerletti, 2008, p.42). Consideremos, por ejemplo, las políticas de formación y perfeccionamiento docente, así como la implementación de nuevos diseños curriculares, que lejos de introducir transformaciones sustantivas, tienden a operar como mecanismos de reparación o de normalización del sistema educativo vigente. En sintonía con el proyecto político de la modernidad, de carácter eminentemente conservador, la escuela puede entenderse como un dispositivo de institucionalización estatal orientado a articular las dimensiones macro de las políticas educativas con las dinámicas micro de las prácticas cotidianas, reproduciendo así las condiciones estructurales que garantizan su continuidad y operatividad. De este modo, "Las leyes educativas intentan dar unidad al conjunto de los mundos escolares y construir un mundo escolar general, o situación educativa general, que sea inteligible y operativo" (Cerletti, 2008, p.49). Incluso cuando se reconoce una disfuncionalidad en el sistema, las políticas educativas tienden a operar sobre lo existente, privilegiando su adaptación antes que asumir los riesgos inherentes a una transformación profunda, e incluso a su posible disolución. Lo que habitualmente se describe como "crisis" del sistema educativo institucionalizado puede interpretarse, más bien, como la distancia creciente entre el devenir contingente de las situaciones educativas y el marco de legalidad estatal que, como advierte Cerletti, se encuentra en constante reajuste. En este contexto, cabe preguntarse: ¿es posible que la educación institucionalizada logre sustraerse de esta lógica reproductiva? ¿De qué manera podría emerger lo nuevo en un escenario estructurado por la reiteración?

En determinadas circunstancias, dentro del marco de una situación educativa, pueden emerger saberes, acciones, voces disonantes o ideas que interrumpen el orden establecido y no encuentran un modo de ser representadas por la lógica dominante de dicha situación. Habitualmente, la respuesta institucional tiende a neutralizar estas irrupciones aleatorias, ya sea silenciándolas o absorbiéndolas dentro del esquema vigente. Sin embargo, según plantea Cerletti, es precisamente en estas singularidades donde se abre la posibilidad para la aparición de lo nuevo, cuando algo irrumpe de forma radical, quebrando la repetición de lo instituido. Volviendo a Badiou, lo que irrumpe no es sino un *acontecimiento*, que se produce en una situación determinada (localmente) pero que la excede completamente (Cerletti, 2008, p.62).

Ahora bien, para que de hecho se produzca alguna transformación sobre lo que había debe haber una *decisión* vinculada a la voluntad de producir un efecto de cambio real sobre el estado de la situación dado⁴. De modo que no alcanza con la

⁴ En el análisis de Cerletti, la relación entre la presentación de la situación educativa y la representación del estado de cosas puede reducirse a tres posibilidades. En un estado de normalidad la representación institucional podrá

irrupción de una novedad en un determinado estado de cosas, se requiere un compromiso en pensar la situación “según” esta novedad, por fuera de las leyes regulares de esa situación. De este compromiso depende que surja una verdad como efecto, como huella, de la irrupción del acontecimiento: una nueva manera de pensar, de actuar o de ser en la situación.

Es evidente que la institución escolar contemporánea se ve atravesada por múltiples puntos de ruptura que difícilmente pueden ser absorbidos o resueltos por los marcos normativos vigentes: los conflictos vinculados al género y la sexualidad, el impacto de las tecnologías personales y las redes sociales en los modos de comunicación y en la construcción de identidades, el cuestionamiento constante a la figura de autoridad, las transformaciones en las configuraciones familiares y la emergencia de nuevas formas de desarrollo profesional que desbordan los límites de la formación académica tradicional. Al mismo tiempo, experiencias como el homeschooling y el aprendizaje híbrido, especialmente visibilizadas durante la pandemia, han expuesto fisuras previamente contenidas por la lógica repetitiva de la escolarización, tales como las desigualdades socioeconómicas, brechas tecnológicas y carencias vinculares. En sintonía con el planteo de Cerletti, denominamos “crisis” a aquellos momentos en los que tales rupturas irrumpen en la repetición del proceso educativo sin que puedan ser resueltas desde las políticas o normativas existentes. No obstante, nos atrevemos a pensar estas excepcionalidades no como meras disfuncionalidades, sino como oportunidades para imaginar nuevas formas de concebir la práctica educativa. En esta clave, la escuela puede devenir un espacio para la producción de pensamiento y verdad, como efecto de la experiencia de un acontecimiento. En palabras de Cerletti, “Pensar significará, entonces, la posibilidad de interceder en los saberes, de atravesarlos y, eventualmente, reacomodarlos de una manera diferente a como estaban” (Cerletti, 2008, p.90). Y en esta acción educativa radica la posibilidad de conformación de subjetividad, en la decisión de situarse en la novedad y reapropiarse singularmente de ese conocimiento.

En este punto cabe destacar la distinción que hace Badiou entre política de estado y política emancipatoria. Mientras que la primera no es sino la gestión normativa y administrativa que hace posible la perpetuidad regular de un estado de situación, la política emancipatoria es una política de ruptura y se plantea con autonomía de la gestión estatal (Cerletti, 2008, p.115). El pensar como acto de subjetivación, de autonomía frente al saber instituido, va más bien en esta segunda línea. A raíz de esto, Cerletti introduce el concepto de “sujeto político” en la educación que se corresponde con la existencia de acontecimientos, o sus efectos, en el seno de la institucionalidad educativa (Cerletti, 2008, p.23). La pregunta que nos hacemos es si puede surgir en la educación institucionalizada la posibilidad de un acontecimiento político que diera como resultado una recomposición de la situación educativa (social y política en general), en cuanto a los saberes dominantes y a la dinámica de las relaciones. A

dar cuenta de lo que hay, es decir, de lo que se presenta, permitiendo la continuidad del proceso educativo. Puede ocurrir, sin embargo, que haya un excedente que el estado no puede representar, tal es el caso del fenómeno de la deserción escolar que pone en evidencia un vacío en la funcionalidad del sistema. Por último, existe la posibilidad de una excepción o singularidad en la situación educativa que no pueda ser representada por el estado de la situación. Aquí yace justamente, el espacio para la novedad, frente a la posibilidad de que ocurra algo diferente de lo normal (Cerletti, 2008, p. 55).

lo sumo, señala Cerletti, se apuesta por pensar lo excepcional, lo disruptivo, y actuar de manera consecuente con esa decisión, en pos de una transformación verdadera (Cerletti, 2008, p.122).

6. ¿Para qué la escuela hoy?

Hemos establecido que la escuela como institución heredada del proyecto moderno, en su ideal de formación conservador, ha dejado de ser efectiva para responder a las singularidades que atraviesan hoy la escena escolar. Aun así, podemos concebir este tipo de excepcionalidades como la posibilidad de una nueva manera de pensar la funcionalidad de la escuela hoy. En esta línea, la experiencia educativa no puede ser comprendida como un proceso plenamente predecible ni controlable; ni orientado a la producción de un sujeto acabado, sino a la conformación de un sujeto en tránsito, que habita un espacio en permanente construcción y está abierto a la irrupción de lo inesperado. A partir de esto, ¿podemos resignificar el sentido de la institucionalidad escolar? ¿Para qué la escuela hoy? A continuación, presentamos algunas miradas que nos pueden ayudar a responder este interrogante.

En *Crítica de las razones de educar* (1997), Carlos Cullen sostiene que la educación no se funda en una instancia única y cerrada de legitimación, sino en la diversidad de prácticas sociales y culturales. Desde esta perspectiva, educar es una práctica discursiva de la comunidad, que constituye subjetividad en el encuentro con el conocimiento. La conversación, en este marco, se presenta como condición indispensable para la formación: sin diálogo no hay saber ni experiencia formativa posible. Podríamos decir, en este sentido, que la escuela es el espacio de lo público, donde circula un saber crítico que está ahí para ser cuestionado.

Desde una mirada algo más contemporánea, Carlos Skliar también aborda la educación como una forma de conversación sobre el mundo en el que vivimos. Una conversación que alberga la alteridad, en tanto que el acto de educar implica poder contar y también escuchar historias y verdades siempre diferentes las unas de las otras. Para Skliar, el carácter singular, individual y diverso de los efectos de la enseñanza pone en cuestión la noción de sistema educativo entendido como un dispositivo regulador del tiempo, los contenidos y las formas de enseñar y de aprender. Los efectos de la enseñanza, además de ser únicos en cada sujeto, son también diferidos e imprevisibles, ya que exceden el tiempo y el espacio del aula. Así, la conversación adquiere un carácter singular y situado, en la medida en que se configura a partir de un vínculo que se establece entre quienes participan del proceso formativo.

Aún más, advierte Greco, educar es un gesto estético en tanto propone nuevas maneras de relacionarse, de sentir, de pensar y de hacer (Greco, 2012, p.106). Siguiendo a Badiou, hay una dimensión creativa en el acontecimiento, entendido como una irrupción excepcional que rompe con la lógica de la repetición. El acontecimiento constituye un proceso concreto mediante el cual se torna visible lo previamente imposible, revelando aspectos ocultos del mundo y abriendo, en consecuencia, nuevas posibilidades para el pensamiento y la acción. De modo análogo a la labor del artista, que busca formas inéditas de representación, la práctica educativa puede concebirse, en última instancia, como el gesto de *mostrar* (en acto) una manera distinta de mirar, de intervenir y de pensar el mundo compartido, e incluso, el mundo por venir. “La

enseñanza como posibilidad, como alusión a ese pensamiento del afuera⁵, no prescribiría pasos, ni siquiera los insinuaría, más bien mostraría para incitar..." (Martínez Boom, 2010, p.168).

Podemos afirmar, entonces, que educar es un acto que incita al pensamiento de lo nuevo, más allá de la mera reproducción de un estado de cosas, como toma de posición subjetiva. Entender el acto educativo como acontecimiento, siguiendo a Cerletti, nos permite pensar la educación como un espacio donde prima la invitación y la incitación a formular nuevas configuraciones sobre el mundo conocido, en un intento por aprender a vivir en sociedad. Donde docentes y estudiantes abren la conversación para atreverse a escribir sus propias historias. "Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar. Es un acontecimiento en el sentido fuerte de la palabra" (Masschelein y Simmons, 2014, p.23). A fin de cuentas, enseñar es dejarse atravesar por la novedad, desnaturalizando, problematizando, interrogando, investigando, nombrando, significando.

De este modo, concebir la experiencia educativa como un proceso de subjetivación nos invita a explorar un tiempo en movimiento y un espacio compartido dispuesto a la transformación en el encuentro con otre/s. A diferencia de la calculada experimentación científica, el proceso de subjetivación que es efecto de la experiencia educativa es de hecho impredecible e incontrolable. Experiencia es lo que *nos* pasa, y lo incierto del aprendizaje está en la significación que la propia mirada o la propia palabra puede dar a ese encuentro con el mundo, que constituye al sujeto en el mismo momento en que se produce un movimiento. Meirieu (2016) alude a la "motivación" en términos del reconocimiento del yo como protagonista del aprendizaje, destacando que la relación pedagógica se configura en un espacio atravesado por el deseo. El deseo de aprender exige un tiempo de exploración de lo desconocido, y es en ese marco donde la función docente se define como acompañamiento en el proceso de descubrimiento y construcción de sentido, tanto para quien aprende como para quien enseña. En este contexto, lo nuevo no aparece como simple producto de una transmisión mecánica, sino como efecto de una experiencia que involucra atención, exposición y afectividad en una situación concreta. Entonces, a diferencia de la mera transmisión que supone un producto predecible y calculado, la experiencia educativa involucra la afectividad y el pensamiento en una situación dada, al tiempo que produce un efecto impredecible y novedoso para quienes comparten ese acto. Pero, ¿puede la escuela, en su inercia institucional repetitiva, albergar una experiencia de estas características?

Frigerio (2010) define a las instituciones como "edificios simbólicos e imaginarios, arquitecturas y construcciones que el hombre levanta por su necesidad de dar forma" (p.16). Volviendo a Cerletti, la escuela entendida como institución no es sino un conjunto de elementos múltiples (estudiantes, docentes, saberes, valores y prácticas) agrupados bajo una norma de ordenamiento. Cuando pensamos en el sentido de la institucionalidad escolar hoy, nos tenemos que preguntar si pensamos la educación como continuidad del mundo, atendiendo a los requerimientos de la época, o como posibilidad de transformación, excediendo el tiempo presente. Nos interesa pensar la escuela como un espacio, y un tiempo, que abre la posibilidad a lo nuevo. Como decíamos, hoy planteamos diferentes formas de vivir; de desear, de saber. Pero ¿cómo

⁵ De todo proceso establecido y conocido.

se adecuía a esto el sistema escolar actual si ya no hay un lineamiento totalizador? ¿Cómo se desarrollan en este contexto los reales procesos de aprendizaje? Incluso, ¿puede darse esto fuera del ámbito escolar? ¿Es lo mismo para nuestros estudiantes aprender habilidades y contenidos a través de videos de Youtube?

En su texto *En defensa de la escuela* (2014), Masschelein y Simons recuperan algunas de las acusaciones que escuchamos acerca de la institucionalidad escolar: que la escuela aliena, que reproduce desigualdades, que no plantea escenarios de enseñanza y aprendizaje interesantes, y que no es eficaz ni útil para preparar a los estudiantes para su futuro laboral o profesional. Estas objeciones presuponen una concepción instrumental de la escuela, orientada a la optimización del rendimiento individual en el aprendizaje y a la adecuación de los sujetos a fines utilitarios. En este contexto, y frente al surgimiento de múltiples alternativas formales e informales para el aprendizaje, se vuelve pertinente interrogarse por las expectativas que la sociedad actual deposita en la escuela. Para los autores, la noción de formación –diferente del mero aprendizaje– remite a un proceso mediante el cual el sujeto se incorpora activamente al mundo, un mundo que lo interpela, lo compromete y lo interesa. Desde esta perspectiva, la escuela se configura como un espacio y un tiempo privilegiados en los que se cultiva una atención particular hacia las cosas, es decir, un ámbito que posibilita el involucramiento reflexivo y sensible con aquello que se presenta como digno de ser enseñado y aprendido. Si enseñar se trata de poner a disposición un conjunto de posibilidades de interés para quienes comparten un encuentro, la escuela es el marco organizativo e institucional que da lugar a ese encuentro. La educación escolar, por tanto, no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica, fundamentalmente, una apertura al mundo. Tal como lo expresan los propios autores:

Una demostración matemática, una novela, un virus, un cromosoma, un bloque de madera o un motor: todas estas cosas se vuelven interesantes y significativas. Ese es el acontecimiento mágico de la escuela, ese *movere* -ese movimiento real- que no hay que remontar a una decisión, a una elección o a una motivación personal. Mientras la motivación es una especie de asunto personal y mental, el interés es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar. La escuela se convierte en el espacio/tiempo del *inter-esse*, de eso que compartimos entre nosotros: el mundo en sí mismo. (Masschelein y Simons, 2014, p.23).

Asimismo, la escuela garantiza un espacio de apertura a la alteridad y de aprendizaje en convivencia. En la escuela aprendemos a convivir con otros. “La composición social, las formas que adquieren los vínculos no se producen espontáneamente, sino que deben atravesar un proceso de autoproducción” (Sztulwark y Duschatzky, 2010, p.193), y la escuela en tanto institución plantea la posibilidad de producir experiencias educativas al tiempo que nos permite reconocernos como semejantes, compartiendo un espacio común. Retomando la concepción del diálogo desarrollada por Bajtín (1985), Sztulwark y Duschatzky destacan la importancia de la comunicación dialógica como dimensión constitutiva del proceso de socialización. En esta línea, podemos establecer un paralelismo con la distinción entre *usuario* y *ciudadano* formulada por Éric Sadin, a fin de analizar los modos de participación en el ámbito escolar a través de las figuras del *usuario* y del *alumno*. Los autores plantean dos modos de considerar la escuela según la profundidad de la relación que proponen. Por un lado, la *escuela-nodo*, en

la que los sujetos se vinculan en calidad de usuarios, habilita formas de conexión que, sin embargo, no suponen un verdadero encuentro ni la construcción de vínculos significativos. Por el otro, la *escuela-agenciamiento* se presenta como un espacio territorializado que promueve la generación de lazos sociales duraderos, favoreciendo así procesos de subjetivación y construcción colectiva. “El agenciamiento pone en juego, en nosotros y fuera de nosotros, multiplicidades, territorios, fuerzas de composición” (Sztulwark y Duschatzky, 2010, p. 205), que trascienden incluso el espacio escolar.

Esta distinción cobra especial relevancia en contextos educativos contemporáneos donde la digitalización y la proliferación de plataformas virtuales tienden a configurar experiencias de aprendizaje que proponen una interacción fragmentada. En estos escenarios, la escuela corre el riesgo de reducirse a un nodo tecnológico, donde el alumno se convierte en un usuario más dentro de un sistema despersonalizado. En contraste, una escuela entendida como agenciamiento buscará articular espacios presenciales y virtuales que faciliten la comunicación dialógica y el compromiso activo, generando comunidades de aprendizaje en las que los sujetos se reconozcan mutuamente y construyan colectivamente sentido y pertenencia.

La escuela es también un espacio en el que podemos ser iguales. Iguales no en términos de identidad pues no somos lo mismo, sino frente a la posibilidad de habitar un espacio común y singular al mismo tiempo (Skliar, 2017, p.33). Es claro que las instituciones educativas no pueden resolver la inequidad (social, económica, cultural) que caracteriza nuestra realidad, pero pueden ofrecernos la oportunidad de *recomenzar*, entendiendo la educabilidad como potencialidad de todos. En un contexto en el que las condiciones de exclusión son cada vez más amplias, la escuela funciona como un espacio de inclusión, de crítica, de participación y de transformación. Así, el acto de educar da lugar al reconocimiento del otro, a su singularidad, en un marco de igualdad, y por eso educar es también una tarea política. Incluso frente a las adversidades que como institución atraviesa, la escuela se plantea como un lugar de posibilidad para reconfigurar las relaciones tal como nos son dadas.

Siguiendo a Greco, podemos establecer que en el acto educativo *lo común* es punto de partida y punto de llegada (Greco, 2012, p.52). Es punto de partida en tanto el acto educativo supone un encuentro que parte del principio de igualdad, y la escuela es el marco institucional que da lugar a este encuentro en comunidad. Lo común es un espacio, son decisiones y acciones concretas en pos de la construcción de un “nosotros”, que no es lo mismo que una comunidad entendida en términos sociales sino un espacio de reconfiguración de la experiencia (y la palabra), que se funda en la libertad y en la igualdad como condición habilitante del pensamiento y de configuración identitaria. Así pues, lo común también está vinculado a la singularidad constitutiva del sujeto como quien se apropia de una narrativa. En su análisis, Greco retoma las concepciones de la autoridad de Arendt (1972), Hobbes (2004) y Kojève (2004) para dar cuenta de otros modos de pensar la autoridad como posibilidad: de lo que comienza a acontecer a partir de la fundación de un espacio común; como ficción necesaria y ordenadora para vivir juntos; y como posibilidad de un acto de transformación (respectivamente según los autores). Con estas ideas, nos atrevemos a pensar en una forma de autoridad que genera experiencias bajo la forma de la autorización y de la responsabilidad compartida en un espacio de convivencia. “Una

autoridad pedagógica que acepte lo enigmático de enseñar y aprender, de lo que no puede enseñarse ni aprenderse, del trabajo de transmitir e inscribir, nombrar y reconocer, construir un común, proteger la vida y autorizar lo nuevo" (Greco, 2012, p.20).

7. Conclusiones

Las líneas de pensamiento que abordamos en este estudio nos han ayudado a leer ciertos puntos de ruptura en la educación escolar como una posibilidad para el surgimiento de nuevas verdades a partir de la experiencia de un acontecimiento. Hemos establecido, con Badiou, que el proceso de surgimiento de una verdad requiere de una voluntad que permita poner en cuestión los saberes y las prácticas vigentes, rompiendo con un ciclo de repetición (y de normalización). Un acontecimiento implica una ruptura con una situación, es decir, con un estado de cosas dado. Pensar la experiencia educativa como acontecimiento nos invita a considerar la escuela como un tiempo en movimiento y un espacio compartido dispuesto a la creación y a la transformación, en el que nos conformamos sujetos en la experiencia (de una mirada, de una lectura, del descubrimiento de capacidades y saberes inesperados).

En base a este diagnóstico, proponemos un punto de partida alternativo para intentar significar el acto educativo en el contexto de la institucionalidad escolar actual. El acto de educar ya no entendido como transmisión de saberes, valores o modos de actuar a partir de un ideal normativo, sino como una experiencia de encuentro con otre/s abierta a la inclusión de la novedad. Entonces, si educar es brindar la posibilidad de un encuentro con lo nuevo, la escuela es el marco de organización institucional que sostiene de hecho esta posibilidad.

Volviendo a nuestro primer interrogante: ¿Por qué la escuela hoy? ¿Es posible resignificar el sentido que sostiene la institucionalidad escolar? A partir de este análisis, hemos intentado dar una nueva interpretación a la legitimidad y a la funcionalidad de la práctica escolar (más allá de su pragmatismo). En una reciente conferencia, Skliar (2022) sintetiza algunos de los elementos y rasgos que hemos puesto en juego para significar la educación escolar hoy:

La educación se dirige a una multiplicidad, a una cualquieridad, en una atmósfera de igualdad donde hacer escuelas; discutiendo la relación de la educación con la época en un clima de conversación transparente con los pies puestos en el presente, dándole a la infancia otra relación con el tiempo (Skliar, 2022).

La escuela, definida en estos términos, permite conjugar la singularidad con lo común. Es un lugar de todos, donde cada quién construye su destino. Podemos decir, entonces, que la escuela hoy es un espacio:

- de conversación (común)
- para entender el presente (hablar del mundo)
- en un marco de igualdad (que garantiza la autoridad)
- que constituye subjetividad (a partir de una experiencia transformadora)
- desde el reconocimiento de la alteridad (en el encuentro con otre/s)
- que incluye la novedad (abre a la posibilidad de transformación y creación).

Así pues, resignificar la llamada “crisis” de lo escolar implica pensar los vacíos de la institucionalidad escolar como puntos de apertura y posibilidad de lo nuevo. Pero no con las herramientas de lo conocido, en un intento de anticipar un cambio superficial y previsible a partir de los saberes dados, pues tal como advierte **Diker (2010)**:

Si a pesar de todo el conocimiento acumulado siguen fallando nuestros cálculos de probabilidades y nuestra capacidad de convertir en realidad algunas de las metas que la escuela se propone, quizás se trate de cambiar radicalmente la operación pedagógica y pasar de la estimación de lo que es posible a la apertura de que lo imposible tenga lugar (p.133).

A fin de cuentas, el paradigma de la experiencia acontecimental nos invita a reemplazar el relato apocalíptico del mundo escolar y pensar que tal contexto de incertidumbre y transformación vertiginoso nos ofrece la oportunidad de crear algo nuevo, un relato tal vez intermitente, interrumpido y disruptivo que ya no puede leerse desde la ilusoria continuidad y totalidad de la mirada histórica. Así también, a abandonar las posturas prescriptivas y nostálgicas de la educación escolar, en virtud de comprender que sus sentidos son múltiples (y no necesariamente coincidentes). El desafío será, entonces, pensar la potencialidad de la experiencia educativa desde lo que hay, en pos de lo que puede haber.

Siguiendo a Cerletti hemos intentado caracterizar la novedad –las transformaciones– en la situación educativa como una instancia de encuentro con el pensamiento del otro, y la escuela como un espacio y un tiempo que habilita ese encuentro. Aun así, los educadores hoy nos enfrentamos al desafío de generar comunidad en una sociedad disgregada. El enfoque sociológico y antropológico que enmarca este análisis da cuenta de un mundo conectado pero desencontrado, comunicado pero sin escucha, interconectado pero sin lugar común. Este paradigma pone en evidencia nuevas problemáticas, situaciones y tensiones en el campo de la didáctica escolar como espacio de inscripción de las nuevas generaciones: ¿Qué entendemos por “comunidad” hoy? ¿Es posible garantizar una educación organizada que albergue de hecho las diferencias? ¿Cómo conjugar el ideal normativo de las políticas educativas con la intención de una verdadera transformación?

Referencias

- Antelo, S. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. G. Diker y G. Frigerio (comps.). *Educar: ese acto político*. Entre Ríos, Ed. La Hendija.
- Arendt, H. (1972). ¿Qu'est-ce que l'autorité? En *La crise de la culture*. Paris, Gallimard, pp. 121-185
- Arendt, H. (2010). “De la naturaleza del totalitarismo. Ensayo de comprensión” en *Ensayos de comprensión 1930-1954*, Madrid, Caparros Editores
- Badiou, A. (1988). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires, Manantial.
- Badiou, A. (2004). *La Ética. Ensayo sobre la conciencia del Mal*, México, Herder.
- Badiou, A. (2015). *Metafísica de la felicidad real*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994) ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 6.

- Baquero, R. (2004). Sobre la experiencia educativa y el agotamiento escolar. G. Diker y G. Frigerio comps. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Cerletti, A. (2004). La disrupción de lo nuevo: un lugar para el sujeto en la educación institucionalizada. G. Diker y G. Frigerio comps. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires, Ed. Fundación La Hendija.
- Cerletti, A. (2016). Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico. Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.) *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires, Noveduc.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- Diker, G. (2010) Los sentidos del cambio en educación. G. Diker y G. Frigerio comps. *Educación: ese acto político*. Entre Ríos, Ed. La Hendija.
- Frigerio, G. (2010). En la cinta de Moebius. G. Diker y G. Frigerio comps. *Educación: ese acto político*. Entre Ríos, Ed. La Hendija.
- Greco, M. B. (2012). La autoridad nuevamente pensada. Greco M.B. *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires, Noveduc.
- Hobbes, T. (2004). *Leviathan* (1651), Buenos Aires, Libertador
- Kojève, A. (2004). *La noción de l'authorité*, Paris, Gallimard
- Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso*. Barcelona, Gedisa.
- Masschelein J. y Simons M. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño & Dávila (en prensa).
- Martínez Boom, A. (2010). ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento. G. Diker y G. Frigerio comps. *Educación: ese acto político*. Entre Ríos, Ed. La Hendija.
- Meirieu P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*, 62, 15-36.
- Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano*
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires, Noveduc.
- Skliar, C. (2022). Conferencia "Pedagogías de las diferencias: la educación y la cuestión de la multiplicidad", Facultad de Educación de la UNCuyo.
- Sztulwark, D. y Duschatzky, S. (2010). ¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso. G. Diker y G. Frigerio comps. *Educación: ese acto político*. Entre Ríos, Ed. La Hendija.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Buenos Aires, Paidós.

Cómo citar en APA:

Montivero de la Roza, M. C. (2025). La escuela hoy: un lugar de encuentro y transformación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 71-85. <https://doi.org/10.35362/rie9816740>

Celulares em sala de aula: entre restrição e autonomia e a escola como ágora digital

El móvil en las aulas: entre la restricción y la autonomía y la escuela como ágora digital

Cell phones in the classroom: between restriction and autonomy and the school as a digital agora

Luciana Velloso ¹  <https://orcid.org/0000-0002-6832-4189>

Leila Santos de Santana ¹  <https://orcid.org/0000-0003-0646-2938>

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil

Resumo. Este texto propõe um ensaio teórico-reflexivo de inspiração cotidianista vinculada à epistemologia das práticas (Oliveira, 2023; Andrade et al., 2019, Certeau, 1994) e análise de documentos públicos, numa abordagem situada, de natureza qualitativa e interpretativa, sem a pretensão de generalizações, que busca compreender algumas das implicações pedagógicas do Decreto Rio nº 53.918/24, que regulamenta o uso de celulares no município do Rio de Janeiro, a Lei Federal nº 15.100/25 e como contraponto, a Nota ANPED (GT 16 de Educação e Comunicação). As análises são discutidas à luz de um referencial teórico que nos auxilia a abordar questões relacionadas à 'políticas-práticas' educacionais em contexto de cibercultura. Pretendemos então discutir: i) ampliação do capital de rede (Elliot e Urry, 2010) e, por conseguinte, a inserção no mundo do trabalho; ii) potencialização do processo formativo em prol da justiça cognitiva e social. Dialogando com autores do campo da educação e comunicação, dentre outros de viés mais filosófico e sociológico, argumentamos em favor de uma escola que, ao invés de restringir, possa se tornar o que entendemos como uma "ágora digital", preconizando o diálogo entre diferentes membros da comunidade escolar, para criarmos acordos acerca de um uso mais equilibrado dos dispositivos.

Palavras-chave: tecnologias digitais em rede; cidadania digital; autonomia educacional; ágora digital.

Resumen. Este texto propone un ensayo teórico-reflexivo inspirado en la vida cotidiana, vinculado a la epistemología de las prácticas (Oliveira, 2023; Andrade et al., 2019, Certeau, 1994) y el análisis de documentos públicos, en un enfoque situado, de naturaleza cualitativa e interpretativa, sin pretensión de generalizar, que busca comprender algunas de las implicaciones pedagógicas del Decreto de Río nº 53.918/24, que regula el uso del teléfono móvil en el municipio de Río de Janeiro, de la Ley Federal nº 15.100/25 y, como contrapunto, de la Nota de la ANPED (GT 16 Educación y Comunicación). Los análisis se debaten a la luz de un marco teórico que nos ayuda a abordar cuestiones relacionadas con las «políticas-prácticas» educativas en el contexto de la cibercultura. Así, pretendemos debatir: i) la ampliación del capital de red (Elliot y Urry, 2010) y, en consecuencia, la inserción en el ámbito laboral; ii) la mejora del proceso formativo en pro de la justicia cognitiva y social. Dialogando con autores del ámbito de la educación y la comunicación, entre otros de sesgo más filosófico y sociológico, abogamos por una escuela que, más que restringir, pueda convertirse en lo que entendemos como un «ágora digital», preconizando el diálogo entre los diferentes miembros de la comunidad escolar, para crear acuerdos sobre un uso más equilibrado de los dispositivos.

Palabras clave: tecnologías digitales en red; ciudadanía digital; autonomía educativa; ágora digital.

Abstract. This paper aims to understand some of the pedagogical implications of Rio Decree No. 53,918/24, which regulates the use of cell phones and other electronic devices by students in public municipal schools. Regarding the decree's repercussions, we highlight the note published by the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd), questioning the restriction of use. Recognizing what we still need to learn in light of the legacy of the Sars Covid-19 pandemic, we intend to discuss: i) the expansion of network capital (Elliot & Urry, 2010) and, consequently, the insertion into the labor market; ii) the enhancement of the educational process in favor of cognitive and social justice. Therefore, we argue for a school that, instead of restricting, can become what we understand as a "digital agora," advocating respectful dialogue and the exchange of ideas among different members of the school community to reach agreements on more balanced device usage.

Keywords: Networked digital technologies; digital citizenship; educational autonomy; digital agora.

1. Nas entrelinhas dos cotidianos: celulares, restrições e sentidos em disputa

As palavras guardam informações e nos dizem muito, mas nossa compreensão depende de como nos comunicamos e nos aprofundamos. A partir da epígrafe nós refletimos sobre a insignificância de certas verdades. Como nuances, aparentemente insignificantes, como o uso de celulares nas escolas podem impactar os processos formativos, especialmente em contextos de ausências de outros dispositivos eletrônicos.

No intuito de tensionar práticas, percepções e contradições que emergem dos cotidianos escolares em torno da restrição do uso de celulares, iniciamos com o que trazemos como um dispositivo analítico-reflexivo (Alves, 2019; Santos, 2019), com a inspiração nas epistemologias dos cotidianos e das práticas.

A narrativa que segue, elaborada a partir de registros pessoais e de memória (Santana, 2019) permite a reflexão sobre pequenos gestos e cenas escolares, aparentemente triviais que, no entanto, revelam disputas de sentido, táticas de resistência e apagamentos institucionais.

Era o ano de 2016. Constantemente, eu ouvia as queixas dos docentes, no que se refere ao uso de celulares na sala de aula. Eu era a docente que ouvia, observava e pensava: O que poderia ser feito?

Um dia, ao chegar à escola, deparei-me com o aviso da imagem 01 acima: "Proibido o uso de celular". Parecia, à primeira vista, a solução definitiva.

Os dias seguiram, e curiosamente os estudantes passaram a beber mais água, e por consequência, ir ao banheiro com mais frequência. A teoria sobre a importância da hidratação parecia ter, enfim, se transformado em prática. A tranquilidade se instaurou.

Até que, em um dia de verão, a rotina desvelou uma nova realidade: os docentes também começaram a sair das salas com frequência, com garrafas nas mãos para aliviar a sede. Nos corredores eles cruzavam com os estudantes, que haviam solicitado a autorização para fazer o mesmo. As saídas se cruzavam, mas por razões distintas. A necessidade fisiológica de uns coexistia com a necessidade digital de outros. (Santana, 2019 p. 42-43)

A narrativa contida no presente estudo é utilizada como dispositivo de análise e reflexão e explicita uma das tentativas institucionais de restringir o uso do celular nos espaços escolares, de forma literal e, pois a lei, identificada na imagem, se assemelha a regulamentada pelo Decreto Rio nº 53.918/24 e pela Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Cada um ao seu tempo, estes dispositivos legais materializam políticas de contenção que a nosso ver, ignoram o contexto cibercultural em que vivemos e revelam tensões entre controle institucional e as práticas docentes, ou liberdade de cátedra, como mais à frente abordaremos. Portanto, ao abordar essa questão, é mister a necessidade de refletirmos como a restrição impacta o cotidiano escolar.

Ao analisarmos o Decreto Rio nº 53.918/24, levamos em conta implicações pedagógicas, sociais e políticas decorrentes deste, e a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que versa sobre matéria semelhante, ou seja, o uso de telefones celulares nas instituições públicas e privadas que ofertam a Educação Básica, "[...] com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes" (Brasil, 2025). Consideramos, portanto, vital a existência de uma análise de como

o uso eficiente das tecnologias pode transformar a experiência de aprender, porque 'pequenas insignificâncias' podem revelar profundidades ocultas. A Lei nº 15.100/25 não se exime de mencionar a garantia do acesso e da inclusão, o que nos remete aos impactos nos cotidianos que mencionamos acima, pois como afirmado e defendido por diferentes pesquisadores as tecnologias digitais em rede por vezes possibilitam, ampliam e potencializam a formação (Maddalena, 2025; Santos, 2019), que a nosso ver, podem ocorrer nas mais diferentes modalidades de 'aprendizadoensino'¹

Vale então indagarmos: a maior parte dos estudantes, especialmente da rede pública, têm acesso aos recursos tecnológicos em suas residências? Ou ainda, esta rede garante esse acesso, para maior parte desses estudantes, no ecossistema escolar?

Souza et al. (2020) apontam que as tecnologias digitais em rede trazem a necessidade do uso de diferentes práticas sociais, reconfigurando interações, aprendizagem e compartilhamento de informações'. Há uma perceptível dicotomia entre os usos das tecnologias digitais em rede e a inserção dos seus usos nas práticas pedagógicas. Esse entendimento talvez indique uma necessária reconfiguração da prática para que essas, as tecnologias, possam ser incorporadas, com intencionalidade pedagógica, como previsto no decreto e na lei.

Neste artigo, que se constitui como um ensaio teórico-reflexivo de inspiração cotidianoista com a epistemologia das práticas (Certeau, 1994; Andrade et al., 2019; Oliveira, 2023), numa abordagem situada, de natureza qualitativa, sem pretensão de generalizações, nos propondo a refletir sobre implicações do Decreto Rio nº 53.918/24, que regulamenta o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos e alunas nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino propor estratégias para integração de tecnologias digitais na prática pedagógica como versa o inciso II, do artigo 2º do referido decreto. Vale dizer que privilegiamos o decreto e não a lei, devido a nossa localização geográfica e o status de precursor adotado pela administração do ente federativo e assim traremos algumas das percepções sobre o decreto e após identificá-las, as discutiremos.

Para pensarmos sobre essas questões e fazermos ponderações, nós organizamos o texto do seguinte modo: 'Ecos e Reflexos: vozes sobre o Decreto', destacando alguns aspectos que percebemos ter relevância na abordagem, envolvendo a análise do Decreto Rio nº 53.918/24. Posteriormente, buscaremos um diálogo teórico-metodológico demonstrando a integração das tecnologias com as práticas pedagógicas na seção 'Quando os fins não são pedagógicos?', que focaliza a disputa de sentidos no que se refere a propositura de atividades pedagógicas pelo docente e a possibilidade de ela emergir nos cotidianos, refletindo sobre dois tensionamentos: a liberdade de pensamento e usos; e ainda, os desafios e oportunidades na Era Digital. Continuaremos mencionando a importância de potencializar o processo formativo quando abordarmos 'Paradoxo humano: (in)certezas, diálogo e alternativas' trazendo nossas apropriações de autores de diferentes campos para embasar nossa defesa da escola como ágora digital. A seção 'Diálogo como alternativa à restrição: escola como ágora digital', em diálogo com autores de diferentes campos do conhecimento, esmiúça um dos argu-

¹ [...] preferimos escrever juntas, em itálico e entre aspas simples, as palavras que aprendemos dicotomizadas pelos modos homogêneos de pensar e escrever. Dessa forma, demonstramos os limites de uma maneira de pensar herdada, e indicamos que podemos criar outros modos de 'prácticasteorias' (Alves, 2019, p. 15-16).

mentos centrais do artigo, explicitando o que entendemos quando nos apropriamos da noção de “*ágora*”, para pensar nos espaços educacionais que incorporem o digital em rede em suas práticas, discutindo e refletindo coletivamente acerca do que estes usos implicam. Finalizaremos trazendo nossas compreensões nas considerações da análise em ‘*Reflexões para uma Educação Digital*’.

Desta maneira, diante da complexidade que emerge dos cotidianos (Oliveira, 2023), entendemos que é mister defender o uso das tecnologias digitais em rede com vista a uma docência pedagógica contemporânea e, por isso, docência cibercultural. Buscando corroborar com essa defesa, apresentamos os argumentos que se seguem.

2. *Ecossistemas e reflexos: vozes sobre o decreto*

Pelos corredores das escolas ecoam sons diversos, tecnológicos, humanos, institucionais, que disputam sentidos e atenção. A escuta e a curiosidade do docente decidem o que entra ou permanece fora da sala de aula. Já Freire e Guimarães (2011), ao refletirem sobre os estudantes e a mídia de massa apontavam que num dado momento histórico o foco era a preocupação com a paralisia das atividades escolares, por obsolescência dos dispositivos tecnológicos disponibilizados por falta de recursos e manutenção, ou necessidade de desenvolver uma educação que olhava para o que a Web poderia oferecer (Santos, 2019).

Para aprofundar esse debate sobre as restrições, destacamos o caso noticiado pela CNN Brasil (2023), pois ele informava que o governo britânico proibiu o uso do celular em escolas, por entender que esses dispositivos consistem em fonte de distração e bullying. Ao mesmo tempo, a matéria ressalta que o maior problema é: “como lidar com os smartphones nas escolas?” (CNN Brasil, 2023). No mesmo período, como a ilustração do uso da realidade virtual em uma escola britânica evidencia a coexistência de políticas restritivas e a potência de práticas inovadoras com o digital, aspecto que requer atenção, análise e reflexão.

Atualmente, vinte e quatro anos depois do afirmado por Santos (2019), vivemos a dependência, quase que exclusiva dos dispositivos tecnológicos em rede durante a pandemia. Experimentamos intensamente a cultura da conexão, com lógicas sociais e práticas culturais mediadas pelas redes. Mas ao voltarmos os olhos para a maior parte das escolas da Rede Pública o acesso a equipamentos eficientes disponíveis nas salas de aula das instituições de ensino e a conexão de qualidade, ainda é raro e precário.

Inspiradas no Decreto Rio nº 53.918 de fevereiro de 2024, regulamentado após uma consulta pública que recebeu 10.437 contribuições e dessas 83% favoráveis à restrição do uso dos dispositivos durante o horário escolar.

Se fizermos uma estimativa com base nas 1544 escolas que compõe a Rede, conforme o *site* da Prefeitura², continuamos nossa reflexão com as seguintes indagações: a) As 10.437 contribuições ressaltadas no Decreto Rio nº 53.918 expressam, realmente, um percentual significativo da comunidade escolar, na medida em que somados alunos, alunas e professores, em média, ultrapassam 700 mil sujeitos diretamente afetados pela regulamentação? b) As escolas que pertencem à Rede

² Fonte: <https://educacao.prefeitura.rio/unidades-escolares/>.

Pública do município do Rio de Janeiro estão próximas de oferecer outras formas de enriquecer o processo formativo, tornando-o mais atrativo para os alunos e alunas, como sugere acontecer com as escolas britânicas? c) Todos os aspectos relativos à regulamentação e impactos à formação foram discutidos por ocasião da consulta e da elaboração dos dispositivos que regulamentam o uso do aparelho celular?

Longe de querer trazer respostas a tais indagações, elas são feitas muito mais no sentido de problematizar, para um debate que se mostra bem mais complexo. A mudança da diretriz para regulamentação do uso dos dispositivos móveis demonstra a relevância do tema para as instituições escolares, pois a regulamentação que decreta, em seu artigo 1º e incisos a proibição, e no seu artigo 2º as permissões.

Após o que já foi discutido, nós destacamos o artigo 2º do Decreto Rio nº 53.918/24, que trata das permissões no seu inciso III, que destacamos a seguir:

III - quando houver autorização expressa do professor regente para fins pedagógicos, como: pesquisas, leituras, acesso ao material Rioeduca ou qualquer outro conteúdo ou serviço; (Brasil, 2024)

A análise do Decreto destaca que a inserção das tecnologias digitais em rede na prática pedagógica é um tema amplamente debatido, especialmente devido aos impactos negativos da presença dos dispositivos no contexto escolar. O artigo que destacamos no decreto e agora a Lei federal salientam a relevância desta discussão que ultrapassa os limites geográficos do município do Rio de Janeiro. Essa questão nos leva a discutir não apenas sobre as permissões, mas também os impactos das tecnologias digitais nos processos formativos, pois a formação muitas vezes advém da criatividade e curiosidade humana, por meio de algo que aparentemente possa ser desimportante, mas que pode impactar a prática educativa, como uma simples conversa num aplicativo, um jogo online ou discussão nas redes sociais. São as tantas táticas dos praticantes (Certeau, 1994) que criam e recriam cotidianamente em seus 'fazerespensares', nos convidando a ir além do já sabido, como sugerem Andrade et al. (2019) e auxiliando a perceber as múltiplas possibilidades que os usos do digital em rede podem propiciar.

3. Quando os fins não são pedagógicos?

Em nossa análise e compreensões sobre o sentido das restrições e da permissão do uso dos dispositivos pedagógicos, acreditamos ser necessário nos indagar: "E quando os fins não são pedagógicos?" Nesta indagação reside uma disputa de sentidos no que se refere a propositura de atividades pedagógicas pelo docente e a possibilidade dela emergir nos cotidianos, sem que haja, inicialmente, a intencionalidade pedagógica, mas que oportunize o conhecimento, a formação. Por esse motivo, refletimos sobre dois tensionamentos: a liberdade de pensamento e usos; e ainda, os desafios e oportunidades na Era Digital.

3.1 Liberdade de pensamento e usos

Partimos da compreensão de que a educação deve ser um ato de liberdade e não de opressão (Freire, 2015); de que ensinar requer estar aberto ao diálogo e não a imposição; que na docência não devemos desperdiçar nenhuma oportunidade de demonstrar aos estudantes a segurança com que discutimos um tema, analisamos um fato ou expomos nossa posição diante de uma decisão governamental (Freire, 2015).

Concordamos com a ideia de que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2013, p.69). Nesse sentido do dito, mesmo no silêncio, mas nunca na omissão, há relevantes saberes para o exercício da prática docente, e Freire (2013) destaca a autonomia.

Ele reflete sobre este conceito e ressalta que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2013, p. 58). Entendemos, assim, que como um ser inacabado, o ser humano está em constante transformação e vai construindo historicamente a sua autonomia como um processo dinâmico e contínuo.

O Decreto interrompe essa percepção de autonomia quando traz as proibições e permite o uso, dentre outros, apenas para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação do professor. Inviabiliza as pequenas descobertas e aprendizados que surgem da exploração que ele limita. No entanto, entendemos que educar na contemporaneidade implica, como ressalta Rojo (2013), reconhecer que o estudante, ao menos em potência, é “um construtor, colaborador das criações conjugadas na era da linguagem líquida” (Bauman, 2001, p.8). Tempos de rápidas e intensas mudanças; um mundo que parece se liquefazer, cada vez mais, em suas certezas, e igualmente, em suas formas de se pensar as linguagens, ao nos apropriarmos de Bauman (2001).

Por esse motivo dialogamos ainda com Santaella (2007) que afirma que as linguagens cada vez mais fluidificam na enxurrada de fluxos informacionais, implicando a diversidade de modos de agir, viver, pensar e se comunicar o contexto cibercultural no qual estamos imersos, e em conformidade com Fernandes et al. (2020) oportunizaram que os sujeitos possam se desenvolver para protagonizarem de forma crítica seus discursos e narrativas.

A discussão sobre os usos dos artefatos digitais no ambiente escolar e a incontestável desigualdade no acesso às tecnologias digitais é essencial. Um ecossistema escolar atualizado pode oportunizar o acesso a multiplicidade de materiais e linguagem que podem enriquecer o processo de aprendizado dos estudantes. Não educamos apenas proibindo, mas chamando para participar ativamente da discussão.

A participação ativa remete às formas contemporâneas de socialização e ao desenvolvimento do capital de rede, que possibilita conexões significativas e acesso a diferentes oportunidades de inserção no mundo do trabalho. De acordo com Elliot e Urry (2010), para além dos capitais econômico, cultural, social e simbólico, a ideia de capital de rede envolve a capacidade de movimento em diversos ambientes, incluindo a habilidade, competência e interesse em usar telefones celulares, SMS, e-mail, internet, Skype etc.; acesso amplo a informações e contatos; equipamentos de comunicação, dentre outros. Em linhas gerais, o conceito envolve a capacidade de engendrar e manter relações sociais com pessoas que não estão necessariamente próximas e que podem

gerar benefícios emocionais, financeiros e práticos. Tais aspectos são fundamentais para pensar sobre propostas que considerem as oportunidades e desafios do acesso e uso dos dispositivos digitais em rede no contexto contemporâneo.

Acreditamos que nosso capital de rede pode ser ampliado de diferentes modos, dentre os quais entendemos: i) fortalecimento da mobilidade digital, através do aprendizado sobre o uso de dispositivos digitais de colaboração e comunicação; boa conexão à internet e dispositivos tecnológicos adequados; ii) construção de redes sociais diversificadas, através da participação ativa em grupos presenciais e online; contato com pessoas de diferentes origens e áreas de atuação.

O conceito de capital de rede atrelado à educação nos ajuda a perceber que o aprendizado não depende apenas de conteúdo ou currículo, mas também da capacidade de se conectar — com pessoas, lugares, instituições e tecnologias digitais em rede. Nesse sentido, políticas educacionais que promovam igualdade de acesso às redes são essenciais para democratizar oportunidades e combater desigualdades estruturais. Políticas que possam incentivar um uso dos dispositivos digitais em prol da ampliação deste capital de rede, com vistas a ampliação do acesso à mobilidade e à conectividade.

O uso de celulares no contexto educacional permite ainda a ampliação do capital de rede de diferentes modos, contemplando estudantes ao permitir, por exemplo: participação em feiras, olimpíadas, congressos estudantis e programas extracurriculares; utilização de redes sociais profissionais como o LinkedIn para se conectar com docentes, ex-alunos e mentores; envolvimento em projetos interdisciplinares, interculturais ou internacionais, ainda que de forma virtual; busca por bolsas, intercâmbios e cursos online gratuitos em instituições nacionais e internacionais, dentre outras tantas possibilidades que se abrem diante de nós quando nos apropriamos do digital em rede como nosso aliado, não como antagonista.

3.2 Desafios e oportunidades na era digital

Entendemos a relevância da formação dos estudantes para um mundo que, incontestavelmente, está cada vez mais mediatizado, digital e interconectado, como há muito ressalta Rojo (2013). Um mundo no qual estudantes tenham acesso a informações, independentemente da mediação docente e desenvolvam habilidades midiáticas, pois eles utilizam diferentes plataformas para divulgar ou obter informações; se engajam, fazem parcerias para o bem e para o mal.

Pensamos na relevância do desenvolvimento de diferentes habilidades para exercer uma cidadania ativa e crítica na era digital que estamos vivendo, que se mostra cheia de oportunidades, mas nos mostra diferentes desafios que podem ser vencidos com a diversificação de práticas e inclusão do uso do digital em rede como afirmam [Fernandes et al. \(2020\)](#), na formação de estudantes para os usos *'dentrofora'* dos espaços escolares.

Defendemos então que as escolas, além de espaços de interditos e proibições, podem ser pensadas como *'ágoras digitais'*, ideia que aprofundaremos adiante neste texto. Nelas, todos os cidadãos, e não uma pequena amostragem, poderão defender a sua liberdade de escolha dos currículos *'pensadospraticados'* ([Oliveira, 2023](#)), sendo

capazes fazer escolhas que beneficiem todos, sem ampliar a desigualdade, diante da inexistência da neutralidade pedagógica (Freire, 2013), a partir do pleno conhecimento dos diferentes aspectos envolvidos.

Trazemos para o cenário a ser analisado o lugar das inventividades docentes (Santana et al., 2021), sustentadas por documentos como a nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)³ que questionou a restrição e segue circulando nos espaços acadêmicos de modo a cobrar que tais Decretos e Leis sejam revistos.

A comunidade acadêmica se manifestou, por exemplo, mediante a publicação de uma Nota publicada pelo GT 16 da ANPEd (Educação e Comunicação) que discute o projeto de lei do MEC para vetar celular na escola. Publicada em 03 de outubro de 2024, a Nota questionava, a hoje aprovada proposta do Ministério da Educação (MEC) de enviar ao Congresso Nacional um projeto de lei para restringir o uso de celulares nas escolas, segundo notícias que circularam na mídia.

Na visão do GT, a medida fere a liberdade de cátedra das professoras e professores, por não ter passado pelo que entendem como amplo debate público envolvendo os interessados, algo que entendemos mais como uma baixa representatividade dos envolvidos a serem considerados no processo.

Dentre os aspectos abordados pela Nota da ANPEd, elaborada pelo GT 16, que entendemos ainda ser necessário ressaltar, elencamos a seguir:

1. Liberdade de cátedra das professoras e dos professores e diálogo entre os envolvidos no processo de formação;
2. Limites de imposições no contexto educacional;
3. A ação pedagógica é do interesse da comunidade escolar envolvida e não deveria basear-se em pesquisas de opinião por amostragem, que por vezes não representam os diferentes contextos socioculturais. Que além desse aspecto, desconsideram e invisibilizam práticas pedagógicas exitosas, bem como pesquisas que apontam a possibilidade do uso pedagógico de dispositivos móveis no contexto escolar, com base numa comoção calcada em parâmetros que podem desconsiderar aspectos de igual relevância, como por exemplo:
 - i) O tempo de permanência no ambiente escolar e em outros ambientes onde o dispositivo pode ou é acessado, por conseguinte gere o efetivo excesso de uso;
 - ii) A existência de pesquisas que apontem que uso excessivo dos celulares a malefícios causados decorrem da exposição que acontece na escola e afetam crianças e adolescentes, entre outras questões, consubstancialmente, trazidas no documento.

Nos ancorando na nota da ANPEd, anteriormente citada, percebemos a inexistência de um diálogo com pesquisas, sejam nacionais e internacionais, que versem sobre as possibilidades pedagógicas dos celulares na escola, como por exemplo a pesquisa da Maturana (2020), que abordaremos mais à frente que traz a gamificação na Educação Básica; ou de Santana (2019) que utiliza o aplicativo *WhatsApp* como artefato curricular na formação de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Por

³ Em repúdio à proposta da Comissão de Educação, a restrição do uso de celulares dentro e fora das salas de aula, incluindo intervalos nas instituições públicas e privadas, exceto para uso pedagógico e didático.

esse motivo, não seria a escola um dos espaços propícios para discutir e problematizar, junto às/aos estudantes, os diversos usos de dispositivos tecnológicos nos seus cotidianos?

Ao invés de decretos que restringem os usos de dispositivos digitais nas escolas e estimulam um clima de rivalidade entre docentes e discentes, pensamos: não seria mais apropriado investir em infraestrutura de acesso e programas de educação para o uso responsável e adequado a diferentes idades de celulares, combatendo efetivamente a cultura do consumo exacerbado e as táticas de empresas que buscam lucrar com o vício nas telas?

4. Paradoxo humano: (in)certezas, diálogo e alternativas

O mundo já virou do avesso algumas vezes: guerras, tragédias naturais e mais recentemente, nos anos de 2020 e 2021, um vírus mostrou-nos nossa pequenez. O que aprendemos com tudo isso? Eis o paradoxo humano de manter-se preso às suas certezas, mesmo em um mundo que, cada vez mais, “tudo o que é sólido se desmancha no ar” (Berman, 1982, p.11). Por isso, em continuidade às nossas reflexões, queremos pensar na potência do diálogo em suas múltiplas dimensões, trazendo nossas apropriações de autores de diferentes campos para embasar nossa defesa da escola como ágora digital, a ser esmiuçada mais adiante.

Nietzsche (2001) nos faz perceber que aquele que mais sabe é também o que mais reconhece a vastidão de sua ignorância. O paradoxo da ignorância repousa entre o conhecimento e a ignorância; entre a verdade e as ilusões humanas. Essa ignorância pode estar ainda relacionada a reflexões filosóficas, como “A Gaia Ciência” (Nietzsche, 2001) que fala da busca de sentido e das cegueiras coletivas da humanidade. A famosa frase “Deus está morto” descreve uma sociedade que tenta se afastar das antigas certezas religiosas, mas se depara com o vazio existencial. Será que resta evidenciada a necessária constância de questionamento e diálogo? Abrindo-se ao desconhecido, repousa a disposição para o aprendizado contínuo, a possibilidade de superação de limitações e elaboração de novas certezas. Essa reflexão filosófica, quando transposta para o campo educacional, nos convoca a questionar os fundamentos das decisões políticas que moldam o cotidiano escolar. Podemos nos abrir e discutir alternativas que possam ser melhores? Em termos educacionais, isso exige reconhecer que políticas pedagógicas não devem ser pautadas apenas por receios ou moralismos, mas por escuta atenta e reflexão crítica, aspectos fundamentais para a formação ética e democrática.

Em “Além do Bem e do Mal”, Nietzsche (2019) examina como as ideias de moralidade, verdade e ignorância se entrelaçam, desafiando as concepções tradicionais de verdade objetiva. O “paradoxo da ignorância” pode ser interpretado como a tendência humana de apego a crenças consolidadas ou ilusões confortáveis, em vez de encarar as complexidades do conhecimento real.

Estamos vivendo tempos de novas cegueiras? Crenças que se pretendem universais, mas que não se adequam a diversidade dos contextos educacionais? Aquilo que parece eficaz em uma realidade pode ser inadequado em outra. Essa tensão entre certeza e relatividade reforça a importância de práticas educacionais mais apertadas ao novo.

Nietzsche (2019) vê isso como uma resistência à liberdade do pensamento e à criação de novos valores, destacando a necessidade de reflexão constante. Reconhecemos a necessidade do acesso a outras formas de pensar, para que possam surgir outras problematizações ratificando aquilo que acreditamos. Ele nos ajuda a desconfiar das certezas que herdamos, mostrando que muitas delas são construções culturais e históricas. Na educação, isso se traduz na valorização do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de questionar o mundo.

Este questionamento de nossas certezas pode ser realizado a partir de uma apropriação das reflexões contidas em diferentes obras. Nietzsche (2001; 2019) argumenta que o que chamamos de “verdade” muitas vezes é apenas uma “ilusão necessária” — algo que nos ajuda a viver, mas que não corresponde a uma realidade objetiva. Todo conhecimento é visto como interpretativo e condicionado pela perspectiva do sujeito (perspectivismo) e muitos valores considerados “bons” ou “naturais” foram, na verdade, impostos historicamente por forças dominantes, muitas vezes como formas de controle. Acreditamos que em um mundo cada vez conectado, para além de ter de dar respostas prontas, há que se incentivar a capacidade de fazer boas perguntas e saber utilizar a potência do digital em rede a nosso favor nessas empreitadas.

Nesse sentido, a ignorância emerge quando nos fechamos em nós mesmos, acreditando que não há nada a ser aprendido. Freire (2013, p.11) afirmou que “onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”. Para atingir a sabedoria é imprescindível buscar a sabedoria que está no mundo, do qual somos apenas parte.

A compreensão das incertezas que permeiam a existência humana e os contextos sociais contemporâneos pode ser enriquecida à luz do pensamento de Paulo Freire. Em sua obra, o autor parte da concepção de que o ser humano é um ser inacabado, histórico e em constante construção, o que implica reconhecer a incerteza como uma característica inerente à condição humana (Freire, 2015). O autor nos ajuda a entender que a educação deve ser dialógica, crítica e libertadora, atuando como uma prática da liberdade. Essa abordagem pedagógica valoriza a escuta, o diálogo e a problematização da realidade como caminhos para a formação de sujeitos conscientes, éticos e capazes de agir no mundo com responsabilidade social. Diante dos desafios impostos pela complexidade e instabilidade do mundo atual, o pensamento freiriano apresenta-se como uma ferramenta essencial para o enfrentamento crítico das incertezas, promovendo esperança ativa e transformação social.

Essas reflexões nos levam a questionar por que somos incapazes de lidar com nossas incertezas e relutamos em aceitar nossos desconhecimentos. Fugir do debate decretando a restrição do uso é o melhor a ser feito? Pensamos que não seja o caminho mais acertado para um mundo que tantas vidas perdeu e talvez não as tivesse perdido, se pudesse apenas admitir sua ignorância e se lançar ao novo para desaprender (Oliveira, 2023).

5. Diálogo como alternativa à restrição: escola como ágora digital

A esta altura, defendemos então a ideia de escola como 'ágora digital'⁴, como já mencionamos, que propõe uma reinterpretação do conceito clássico de "ágora", que, na Grécia Antiga, era o espaço público onde os cidadãos se reuniam para discutir assuntos da cidade, compartilhar ideias, e participar ativamente na vida política e social. Em relação a esta associação, pensamos ser importante não perpetuar a exclusão de uma parcela da população, como era feito com as mulheres e os escravos no contexto da Grécia. Entendemos que o Decreto faz isto, ao impor medidas para as instituições educacionais sem que seja feita uma ampla consulta aos profissionais e demais integrantes das comunidades escolares que estão envolvidos com a medida.

Como também reflete [Maddalena \(2025\)](#), ao invés de promover uma lógica de vigilância e punição em torno do uso de celulares nas escolas, seria mais produtivo reconhecer tais dispositivos como artefatos culturais da cibercultura, já enredados nos cotidianos escolares e familiares. A autora propõe deslocar o foco do controle sobre os estudantes para o enfrentamento das dinâmicas de poder das plataformas, defendendo uma formação crítica e inventiva com e sobre as tecnologias digitais. Ao aplicar esse conceito à escola e ao contexto digital, estamos falando de uma abordagem educacional em que a escola funciona como um espaço de encontro, debate, colaboração e construção coletiva de conhecimento, mas mediado pela tecnologia. Nesse cenário, a escola não é apenas um local físico, mas também uma comunidade virtual em que a troca de ideias e aprendizados ocorre de forma aberta e contínua.

Outros autores nos auxiliam na reflexão que propomos. Alguns dos mais relevantes serão elencados por nós a seguir: Manuel Castells, por pensar na sociedade em rede e na "era digital". Em suas obras, que compõem a coleção "A Era da Informação" ([Castells, 2002; 2003](#)) ele discute como as tecnologias de comunicação estão reformulando a sociedade e as instituições, incluindo as de educação. Embora ele não use o termo "ágora digital" suas ideias sobre redes e espaços públicos digitais podem ser aplicadas à concepção de uma escola como ágora. Para isto nos auxiliam as reflexões do autor sobre as redes vistas como espaços que podem expressar nossas indignações e se constituir em espaços de esperança, conforme assevera [Castells \(2013\)](#), reverberando os movimentos sociais que ganharam as ruas e que conseguiam mobilizar ações coletivas através de conexões que se deram na Internet. O poder de mobilização que estes espaços virtuais produziram teve repercussões em diferentes lugares do mundo e o Brasil não ficou de fora.

[Castells \(2013\)](#) não romantiza a tecnologia, mas a vê como potência de articulação social. Da mesma forma, a escola como ágora digital não é apenas uma escola "com tablets", mas sim uma escola que usa a tecnologia digital em rede para ampliar vozes, fomentar o pensamento crítico e construir conhecimento coletivo. Inspiradas pelas reflexões do autor, entendemos que a escola entendida como ágora digital é um espaço vivo, conectado, plural, onde os sujeitos aprendem não apenas conteúdos, mas formas de intervir no mundo. Castells nos oferece um olhar sobre como as

⁴ A ideia da escola como uma "ágora digital" é uma metáfora que tem sido explorada por vários pensadores da educação, especialmente no contexto das tecnologias digitais e da comunicação em rede. Ágora, na Grécia Antiga, era um espaço público onde as pessoas se reuniam para discutir questões políticas, sociais e culturais. No contexto educacional, a "ágora digital" remete a um ambiente virtual interativo, onde estudantes podem compartilhar ideias, debater e colaborar, com o uso das tecnologias digitais facilitando esse processo.

redes digitais podem ser ferramentas de transformação — e isso se traduz em um chamado para a escola repensar sua função diante das novas formas de mobilização e ‘*aprendizagemensino*’.

Lévy (1999), um dos principais filósofos da informação e do ciberespaço, em livros como *Cibercultura*, explora a ideia de uma nova forma de conhecimento e de comunicação através das tecnologias digitais. Ele vê a internet e as redes sociais como novos espaços para o compartilhamento de saberes, o que se aproxima da ideia de uma ágora digital. E como afirmou Lemos (2010), “o ciberespaço é um ambiente de circulação de discussões pluralistas, reforçando as competências diferenciadas e aproveitando o caldo de conhecimento que é gerado dos laços comunitários” (Lemos, 2010, p. 135).

Henry Jenkins, com sua teoria da “cultura participativa” e do “convergente”, oferece uma visão de educação como um processo colaborativo e dinâmico, utilizando as tecnologias digitais. Em “*Cultura da Convergência*” (Jenkins, 2009), ele argumenta que a educação pode se beneficiar de formas de participação ativa, de um modo que remete ao conceito de “ágora digital”, onde todos têm a oportunidade de contribuir e interagir.

Papert (2008), um dos pioneiros no uso de computadores na educação, especialmente através do conceito de “construcionismo”, escrevendo nos anos de 1960, defende que estudantes aprendem melhor quando estão ativamente envolvidos na criação de projetos e na resolução de problemas. Embora não tenha usado o termo “ágora digital”, suas ideias sobre aprendizagem colaborativa e o uso de tecnologias podem ser interpretadas dentro dessa metáfora.

Paulo Freire, que embora tenha trabalhado no século XX, apresenta ideias sobre a educação como um espaço de diálogo e de construção coletiva de conhecimento que têm ressonâncias com a noção de “ágora digital”. Em sua obra “*Pedagogia do Oprimido*”, redigida nos anos de 1970, Freire (2013) defende a educação como um processo dialógico, algo que pode ser facilitado pelas tecnologias digitais, criando um espaço de interação constante e mutável. E em continuidade nos convida em outra obra “*Pedagogia da Autonomia*” (Freire, 2015) a pensar sobre o tempo vivido, sobre o que ele nos oferece e sobretudo, ao pensar em tecnologias, que elas deveriam ser classificadas como boas ou ruins, por tudo depende do uso. De como nós, seres humanos, as usamos. Como dar o melhor uso sem aprender como funciona em decorrência de uma proibição?

Robinson e Lou Aronica (2019) discutem como as escolas precisam evoluir para serem mais criativas e colaborativas. Ele propõe uma transformação no modelo educacional tradicional, algo que se aproxima do conceito de escola como um espaço digital interativo, onde as ideias podem ser compartilhadas livremente.

Esses pensadores têm apontado que a educação deve se tornar mais aberta, conectada e dinâmica, com as tecnologias digitais criando um espaço de aprendizagem mais colaborativo e participativo. A “ágora digital” reflete essa construção de ambientes de aprendizagem interativos e conectados.

Podemos destacar algumas características principais da escola como “ágora digital” e elencamos:

- **Interatividade e Colaboração:** Estudantes participam ativamente do processo de aprendizagem, tanto presencialmente quanto online, com plataformas digitais que permitem discussões, projetos colaborativos e trocas de conhecimentos, como as conversas e intervenções formacionais no *WhatsApp* com a Educação de Jovens e Adultos, narradas por (Santana, 2019). As ferramentas digitais (como fóruns, chats e plataformas de compartilhamento de documentos) tornam mais fácil essa interação, e onde todos os membros da comunidade escolar têm voz;
- **Democratização do Conhecimento:** A ágora digital busca tornar o conhecimento acessível a todos os estudantes, independentemente de sua origem, contexto social ou geográfico. As tecnologias digitais permitem que as escolas compartilhem recursos de forma mais equitativa, criando oportunidades de aprendizagem para pessoas de diferentes regiões e contextos socioeconômicos.
- **Autonomia e Protagonismo Estudantil:** Na “ágora digital”, o estudante assume um papel mais ativo, não só consumindo o conhecimento, mas também criando, compartilhando e discutindo. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais educacionais e projetos digitais permite que os estudantes se tornem mais autônomos, desenvolvendo competências de pesquisa, análise crítica e comunicação.
- **Plataformas de Comunicação e Debate:** As redes sociais, blogs e fóruns podem ser usados para criar espaços virtuais de debate, permitindo que estudantes discutam tópicos acadêmicos, culturais e sociais. Professores podem moderar essas discussões, incentivando a reflexão crítica e o respeito pelas diversas opiniões, criando um ambiente seguro e inclusivo;
- **Educação Contínua e Flexível:** O conceito de “ágora digital” também está relacionado a uma educação contínua e flexível, onde estudantes têm acesso a recursos educacionais fora do horário escolar tradicional e podem seguir seu próprio ritmo de aprendizagem. Com plataformas digitais, os estudantes podem acessar materiais, assistir a aulas gravadas, fazer cursos extras e colaborar com colegas a qualquer momento.
- **Inovação e Experimentação:** O espaço digital permite a exploração de novas formas de ensino e aprendizagem, como realidade aumentada, gamificação, inteligência artificial, tecnologias imersivas e tecnologias de personalização do aprendizado. Nesse sentido, podemos acompanhar o trabalho de Maturana (2020), que é um exemplo de como o aplicativo do jogo digital *Minecraft* pôde ser utilizado por praticantes de escola da educação básica da Rede Municipal de Educação da cidade de Duque de Caxias. A autora identifica que o game desenvolve habilidades cognitivas, acadêmicas, favorecendo ainda a competição, a criatividade e as relações sociais entre os jogadores.

A escola como ágora digital se torna um ambiente propício à experimentação e à inovação pedagógica, em que as possibilidades de ensino não são limitadas pela infraestrutura física ou pelo modelo tradicional de sala de aula. E trazemos alguns exemplos práticos de uma escola como ágora digital que envolvem o uso de:

- a) Plataformas de ensino colaborativo: Ferramentas como o Google Classroom, Moodle, dentre outras que permitem que alunos, alunas, bem como professores compartilhem materiais, interajam em tempo real e desenvolvam atividades conjuntas;
- b) Redes sociais e blogs educacionais: Grupos de discussão no Facebook, Twitter ou blogs onde a comunidade escolar possa postar suas reflexões

sobre temas de interesse comum, debates sobre tópicos atuais ou até mesmo artigos de pesquisa;

- c) Ambientes de aprendizagem gamificados: o uso de jogos e dinâmicas digitais para envolver os estudantes de maneira interativa e estimular a aprendizagem por meio da diversão e da competição saudável, conforme já identificamos anteriormente no estudo de [Maturana \(2020\)](#). Um bom exemplo é o que tem se desenvolvido em práticas de terapia gamificada⁵, que tem proporcionado resultados positivos, desde que utilizada adequadamente;
- d) Aulas e conferências online: Palestras, workshops e webinars, realizados por profissionais, acadêmicos e especialistas que podem ser acessados a partir de qualquer lugar, transformando a escola em um ponto de contato global com saberes diversos.

No que se refere aos desafios da escola como agora digital, podemos destacar:

1. Desigualdade de acesso: Embora a tecnologia possa democratizar o acesso ao conhecimento, ainda existem muitas disparidades em termos de acesso à internet e dispositivos em diferentes contextos sociais e econômicos. Isso pode gerar exclusão digital;
2. Segurança e privacidade: Em um ambiente digital, as questões de privacidade e segurança são especialmente importantes. Deve haver cuidado para proteger as informações dos estudantes e garantir um ambiente seguro para a participação online;
3. Desafios pedagógicos: A adaptação dos professores ao uso eficaz das tecnologias digitais e a transição do modelo tradicional de ensino para um mais colaborativo e centrado nos/nas estudantes pode ser um desafio, demandando formação contínua e inovação pedagógica.

A escola como ágora digital é uma visão de uma educação mais aberta, inclusiva, interativa e transformadora, com foco na participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Ela aproveita a conectividade digital para criar um ambiente de aprendizagem contínuo e colaborativo, alinhado com as demandas do mundo contemporâneo, onde o conhecimento circula de forma cada vez mais rápida e fluida.

6. Considerações sobre a análise - reflexões para uma educação digital

Ao longo do texto trouxemos análises que nos levam a considerar o que aprendemos sobre as nossas ignorâncias e aparentes certezas. Ideias que nos levaram a questionamentos que permearam nosso texto como: a liberdade de cátedra, a autonomia docente; as tecnologias digitais em rede como dispositivos de mediação da prática pedagógica em contexto de cibercultura, a ampliação do capital de rede e o papel da escola como espaço dialógico, por nós entendida como ágora digital.

Reafirmamos que restringir não é educar. Educar é formar para a liberdade crítica e para o uso ético das tecnologias, pois na configuração com as restrições, o docente é praticamente colocado como o único que pode propor, desenvolver e avaliar as ações pedagógicas. Sugere e incentiva a ideia de rivalidade entre o docente, um artefato tecnológico com potencialidade curricular.

⁵ Ver mais em: <https://www.ip.usp.br/site/noticia/jogo-rpg-traz-beneficios-no-combate-ao-deficit-de-atencao/>

Por fim, sugerimos que haja no processo maior interação entre os interessados para que exista a colaboração, discussão e garantia da democratização do conhecimento. Uma linha de comunicação e debate, com vista à flexibilidade do processo de formação com diversidade de experiências e inovação.

E finalmente, nos dias de hoje, especialmente diante das *fake news* e da imposição ilimitada e prejudicial do pensamento hegemônico, consideramos que não podemos prescindir do diálogo, da escuta e do engajamento coletivo. Como afirmou Mandela (2003), “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Essa arma pode, e precisa, ser também digital, plural e partilhada, de modo que novos caminhos, escolhas e possibilidades nunca deixem de existir. Defendemos ‘*políticaspráticas*’ educacionais contemporâneas, em favor de uma escola que, ao invés de restringir, constitua-se em uma “*ágora digital*”, capaz de preconizar o diálogo respeitoso e a troca de ideias entre diferentes membros da comunidade escolar, orientando acordos coletivos sobre o uso mais equilibrado dos dispositivos e não amplifique exclusões sociais existentes.

Referências

- Alves, N. (2019). *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. São Paulo: Cortez.
- Andrade, N., Caldas, A. & Alves, N. (2019). Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos: após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, I. B. de; Peixoto, L. F. & Sussekind, M. L. (Orgs). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, p. 19-45.
- Brasil. (2025). *Lei nº 15.100 de 13 de janeiro de 2025*. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Disponível em <https://go.oei.int/bbrz1dne>.
- Brasil. (2024). *Decreto Rio nº 53.918 de fevereiro de 2024*, regulamenta o uso de celulares e outros dispositivos eletrônicos pelos alunos nas unidades escolares da rede pública municipal de ensino, e dá outras providências. Disponível <https://go.oei.int/ummgytwc>.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Berman, M. (1982). *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda.
- Castells, M. (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Vol. II, O Poder da Identidade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2003). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, Vol. I, A Sociedade em Rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2013). *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da Internet*. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- CNN Brasil. (2023). *Governo britânico proíbe uso de celulares em escolas*. Disponível em <https://go.oei.int/5egkyxuq>.
- Elliott, A. & Urry, J. (2010). *Mobile Lives*. London: Routledge.
- Fernandes, M., Cruz, D. & Santos, E. (2020). Perspectiva social e abordagem crítica dos multiletramentos na cibercultura. *Revista UFG*, 20(26). <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63266>.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (2015). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., & Guimarães, S. (2011). *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação* - São Paulo: Paz e Terra.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da Convergência*. 2.ed. São Paulo: Aleph.
- Lemos, A. (2010). *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea* - 5ª ed. Porto Alegre: Salina.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Maddalena, T. L. (2025) Entre proibições e invenções: qual é o futuro do celular na escola? *Revista Cocar, no prelo* 00(00). Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>.
- Maturana, L. (2020). *Mobile Games na Educação Básica: experiências discentes e docentes de ciberpesquisa - formação multirreferencial*. 2020. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias.
- Mandela, N. (2003). *Longa caminhada até a liberdade: a autobiografia de Nelson Mandela*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nietzsche, F. (2001). *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nietzsche, F. (2019). *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Edipro.
- Oliveira, I. B. (2023) . *Pesquisando com os cotidianos: uma trajetória em processo* (Portuguese Edition) (p. 2). FAPERJ. Edição do Kindle.
- Papert, S. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rojo, R. (2013). Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: Roxane Rojo (org). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, pp.13-40
- Robinson, K. & Aronica, L. (2019) *Escolas criativas*. Porto Alegre: Penso.
- Santana, L. (2019). Atos de currículo com o WhatsApp: o digital da Educação de Jovens e Adultos. *Dissertação de mestrado*. PPGCEC. UERJ . <http://www.btdt.uerj.br/handle/1/10089>
- Santana, L. S, Velloso, L. & Jesus, R. S. (2021). Inventividades cotidianas e táticas docentes em tempos de pandemia: Formação em ato. In *Práticas Pedagógicas em Tempos de Pandemia*. Colacique, R. e dos Santos, R (Org. Editora Independente. p. 246-269. <https://go.oei.int/szdusigd>
- Santos, E. (2019). *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: Ed. UFPI. <https://go.oei.int/dbiufpxr>
- Santaella, L. (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus.
- Souza, T., Cruz, D., & Santos, E. (2020). Perspectiva social e abordagem crítica dos multiletramentos na cibercultura. *Revista UFG, Goiânia*, v. 20, n. 26. DOI: 10.5216/rev ufmg.v 20.63266. <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63266> .

Cómo citar en APA:

Velloso, L., & Leila Santos de Santana (2025). Celulares em sala de aula: entre restrição e autonomia e a escola como agora digital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 87-102. <https://doi.org/10.35362/rie9816758>

Prospectiva de las escuelas con la incorporación de las Inteligencias Artificiales

Perspectiva das escolas com a incorporação de Inteligências Artificiais

School Prospective as the Artificial Intelligence is incorporated

Edgar Felipe Deceano Estrada ¹  <https://orcid.org/0000-0001-8905-1477>

¹ Normal No. 2 de Nezahualcoyotl, México

Resumen. La educación en la actualidad se ha visto involucrada a partir de diferentes accesos a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, desbordadas por la inserción de grandes cantidades de equipos de cómputo. En este proceso, la Inteligencia Artificial (IA) hace fuerte ruido en los espacios escolares, tanto, que algunas universidades han prohibido su uso en las aulas, aunque, con el paso de los meses, muchas de ellas han comprendido que son una posibilidad para incorporar nuevas rutas para acceder a los conocimientos y reconfigurar lo que se ha concebido de las IA. La ruta que siguen las escuelas en la actualidad nos ubica desde la brecha digital, pues, los esquemas con que acceden a su uso están marcados por la habilitación que tienen sus integrantes. En ese sentido, la curricula necesita amoldarse constantemente para incorporar nuevas formas de resolver lo educativo, ello marca la ruta con la cual se insertarán a futuro las IA en los espacios educativos. Inicialmente pugnan para incorporarse a la discusión académica, misma que les marca como un objeto indeseado para la formación crítica de sus alumnos. De ahí partimos a la discusión del presente artículo, ubicada desde las implicaciones que tiene la IA en educación a corto y mediano plazo, influido en una incorporación que tiene amplias posibilidades para docentes y estudiantes.

Palabras clave: inteligencia artificial; educación; estudiantes; tecnología educativa; brecha digital.

Resumo. Atualmente, a educação tem se envolvido em diferentes acessos às tecnologias de informação e comunicação, sobrecarregada pela inserção de grandes quantidades de equipamentos de informática. Nesse processo, a Inteligência Artificial (IA) está causando muito alvoroço nas escolas, tanto que algumas universidades proibiram seu uso em salas de aula, embora, ao longo dos meses, muitas delas tenham percebido que é possível incorporar novas rotas de acesso ao conhecimento e reconfigurar o que se concebeu de IA. O caminho seguido atualmente pelas escolas é pautado pela desigualdade digital, pois as formas de acesso ao seu uso são marcadas pelas habilidades de seus membros. Nesse sentido, os currículos precisam se adaptar constantemente para incorporar novas formas de resolver questões educacionais, o que traça o caminho pelo qual a IA será inserida nos espaços educacionais no futuro. Inicialmente, batalham para serem incorporados à discussão acadêmica, o que os define como um objeto indesejável para a educação crítica de seus alunos. Esse é o ponto de partida para a discussão deste artigo, que se baseia nas implicações da IA na educação a curto e médio prazo, influenciadas por uma incorporação que tem amplias possibilidades para professores e alunos.

Palavras-chave: inteligência artificial; educação; estudantes; tecnologia educacional; desigualdade digital.

Abstract. Education today has been influenced by different accesses to Information and Communication Technologies, overwhelmed by the insertion of large quantities of computer equipment. In this process, Artificial Intelligence (AI) is making a strong impact in school environments, so much so that some universities have prohibited its use in classrooms. However, as the months pass, many of them have come to understand that AI presents an opportunity to incorporate new pathways for accessing knowledge and reconfigure what has been conceived of AI. The path that schools are currently following places us within the digital divide, as the ways in which they access its use are marked by the capabilities of their members. In this sense, the curriculum needs to constantly adapt to incorporate new ways of addressing education, and this marks the path by which AI will be integrated into educational spaces in the future. Initially, there is a struggle for its incorporation into academic discussion, which often labels it as an undesirable object for the critical formation of students. From there, we move to the discussion of this article, situated within the implications of AI in education in the short and medium term, influenced by an incorporation that holds broad possibilities for teachers and students

keywords: artificial intelligence; education; students; educative technology; digital breach

1. Introducción

A partir de 2022, con la inserción de manera masiva del ChatGPT® y una amplia variedad de aplicaciones del estilo, las Inteligencias Artificiales (IA) cobran un auge que han trastocado diversas áreas. Profesiones como el diseño, la traducción

de documentos, la edición de fotografía y video, entre muchas otras, se han visto en la necesidad de replantearse las formas con que su trabajo cotidiano se reconfigurará para darle nuevos sentidos. A lo largo de los últimos 20 años, con las diversas formas de Tecnología que se aplican a la vida cotidiana, donde el GPS, los teléfonos inteligentes, computadoras personales cada vez mas veloces, tabletas y conexión a internet han evolucionado de manera veloz y constante en este periodo. En este sentido, solo en México para 2024 existían “101.9 millones, que representa el 84% de la población mayor a 6 años” ([Asociación de Internet MX, 2024, p. 6](#)), es decir, su inserción para el uso cotidiano ya es muy elevado. Es posible hablar de Inteligencias Artificiales pues existen diversas rutas de programación para cada IA, considerando a los distintos equipos de trabajo que las diseñan, programan, válidan e incorporan, así como los diversos sistemas operativos que tienen los equipos donde se utilizan. Así, la escuela y lo educativo implican también un área que se está repensando en función de cómo puede reestructurarse para responder ante el avance cada vez mas veloz de las IA. En ese sentido, se considera partir de la implicación que tiene la educación y la posibilidad para incorporar el uso de IA a sus planes de estudio, ahí podemos plantear que no necesitamos *vender el alma* a las IA para poder incorporarlas y ubicarnos desde una perspectiva donde la escuela incorpore cierta plasticidad a sus actividades, amoldándose a las necesidades que emergen con su uso.

Tomando el antecedente donde las IA se presentan como elementos para reinterpretar la acción de la escuela, será con sus alumnos, maestros y alumnos que se visualice el proceso que reconstituya a lo educativo en función de un eje que puede llegar a desestructurarla, así como hemos conocido a lo escolar. El presente artículo se sitúa desde una investigación titulada: *La narrativa de la educación Normalista con la Inteligencia Artificial*, la cual parte de la pregunta: ¿Cómo se están reconfigurando las narrativas de la educación Normalista con el uso de IA?

Con ello, este artículo pretende trabajar con la correlación que se ha detectado desde la relación entre la IA, la educación de nuevos maestros y una perspectiva a futuro de lo que pueda representar su proceso formativo, con relación a las posibilidades en evolución constante que brindan las IA, al incorporarlas a espacios educativos diversificados. Esto cobra particular relevancia cuando dos de los tópicos mas importantes en la percepción de la inserción de IA son el uso para el trabajo y la productividad, así como los relacionados con el aprendizaje y la educación ([Asociación de Internet MX, 2024, p. 30](#)). Mirarlas cómo se irán incorporando será una tarea que podrá ser trabajada desde perspectivas donde las personas se narren como parte de las nuevas condiciones, desde su posicionamiento social, de procesos donde intervengan análisis de las instituciones y de los cambios que emerjan a partir de la readecuación de códigos de interpretación.

2. Desarrollo

Las instituciones escolares se han detentando por mucho tiempo como un elemento que dirige los esfuerzos de los Estados-Nación, al posicionarlas como el eje principal para la distribución de conocimiento, identidad nacional y mensajes que acentúan los procesos culturizantes, que unifican el sentido de pertenencia a un país o región y sitúan las formas con las que respondemos a las amenazas externas.

En ese sentido, la globalización ha causado que ciertos aspectos que solían darse por garantizados se estén modificando constantemente, en ellos “la tecnología se ha convertido en motor del progreso económico, lo que comporta que todos los bienes de la cultura y también los hombres pasen a formar parte de las filas que engrasan el mecanismo económico” (Pardo, 2008, p. 52). Ello contempla que las escuelas se conviertan en parte de procesos económicos y que su fin se enfoque a la producción de mano de obra para el país, o bien, acorde con la sociedad del conocimiento, que su fin sea la manufactura de materiales intelectuales o recursos tecnológicos. Así, el proceso globalizante tiene particular incidencia, pues, nos retira de espacios dentro de nuestro contexto espacio-temporal, que estaban garantizados y ahora nos colocan en plena comunicación en la distancia con aquellos que consideramos de nuestro grupo. Entonces, se convierte en un despropósito conocer a los que se encuentran en las intermediaciones, pues, es más sencillo mantener contacto con externos a las comunidades donde nos encontramos físicamente, volviéndonos parte de comunidades virtuales.

Con las implicaciones de lo global, la escuela se encuentra en el medio exacto para ser parte de las comunidades, pues, es un espacio donde confluyen diversas panorámicas, perspectivas y formas de interpretar el mundo. Entonces, en ellas es posible desarrollar condiciones para que exista comunicación entre los miembros de la escuela y también puedan incidir en el exterior. Aunque este es un discurso que ha permanecido latente, no necesariamente es uno que se haya logrado posicionar. Un primer aspecto a considerar está presente en la forma en que la escuela se mantendrá como elemento inherente al desarrollo de conocimiento, pero la evolución de la sociedad le coloca en una disyuntiva que involucra su acción como parte de las comunidades, en contraposición a la figura globalizante de las tecnologías y las IA.

Con la incorporación de las IA en lo educativo, un aspecto a tomar en consideración es la necesidad de reducir las brechas de pobreza, acceso a tecnología y uso de las IA. Aquí, es significativo reflexionarlo, porque se mantienen condiciones limitadas para el acceso a éstas, pero eso queda de lado cuando las circunstancias no son las adecuadas para tener los mínimos para una vida digna; previamente se señala que un 84% de la población mayor a 6 años tiene acceso a internet, esto quiere decir que la brecha se ubica en un 16% de mexicanos que no tienen acceso a la misma, en un país donde el 36% de la población se encuentra en rango de pobreza y un 7.1% en pobreza extrema (CONEVAL, 2022, p. 1), mostrando las implicaciones de las brechas a nivel nacional y reflejándolas a nivel Latinoamérica. En este rango es donde la perspectiva de las instituciones educativas lleva un componente que requiere discusión constante, ello en relación a la participación que tendrán en la reducción de las brechas. Pues, cada proceso que sigan con sus alumnos les permitirá relacionarlos con aquellos que no se encuentran en desventaja, ahí es donde cobra sentido el acceso equitativo a las escuelas, donde son relevantes para que sus estudiantes sean parte de una sociedad con mayor equidad y participación. En esta superación de brechas, la IA tiene un papel relevante, le podrá permitir hacer asociaciones de ideas y retroalimentar lo que produzcan en conocimientos, basados en una condición donde se tenga enseñanza personalizada, cuestión que a la fecha no ocurre en educación por la saturación en las aulas.

Es importante reflexionar que “la IA se ocupa de la comprensión del lenguaje natural, de sistemas de aprendizaje autónomo, de comprensión del habla, de la demostración automática de teoremas o de la visión artificial” (Vallverdú, 2011, p. 103). Con ello, es posible visualizar que el proceso que nos lleva a ChatGPT® ya se había proyectado y requería de elementos tecnológicos para poder desarrollarse para un público mas amplio. Incluso, ya con la entrada de los grandes competidores como Microsoft®, Google® y Facebook®, el acceso se vuelve público y es posible utilizarlas de manera constante. Ello también implica que las escuelas vislumbren que sus alumnos ya están siendo orientados por las IA y que su uso se volverá mas extensivo, donde los usuarios tengan un acceso cada vez más libre a la información que les propone.

Con esta perspectiva de la IA gratuita, es que la voz del maestro ya no es la única interlocutora posible, incluso, un aspecto muy relevante es que ahora las preguntas tienen una respuesta personalizada. Ahí se vuelve necesario vislumbrar con qué estructura se establece un proceso que les emancipa de la escuela como fuente singular de educación. Por ello, en contraposición “lo que quieren y pueden crear los alumnos de hoy no son cosas del pasado, los mismos viejos trabajos para casa, proyectos de ciencias y encargos de manualidades de papel que se han usado durante años y que fueron la base de la educación de sus profesores” (Prensky, 2013, p. 190). Esto es importante de entender, porque la ruta que siguen los alumnos puede mostrar a los maestros la forma en que están aprendiendo, incluso sin entenderlo como un proceso educativo y con un apoyo que representa una alimentación de conocimiento o retroalimentación de dudas que puedan estructurar. Pero, las escuelas necesitarán entender que las acciones que los lleven a incorporar a las IA, están marcadas por la ruta que les ayuden a desarrollar pensando en que se incorporarán tarde o temprano a los currículos, como en su momento lo hicieron otras tecnologías. Así, la IA podrá facilitar “la labor del docente, porque... estas herramientas pedagógicas virtuales ayudan a estimular el área cognitiva... para que cada alumno tenga un proceso constructivista de diversos saberes y así puedan desarrollar el pensamiento lógico, racional en la interpretación de soluciones” (Núma-Sanjuan et al. 2024, p. 60), posicionamiento que privilegia el uso, la incorporación y una lógica donde sean recibidas con una percepción que privilegia una mirada positiva en torno a las IA en educación, cuestión que también requerirá ser discutida en el avance hacia la educación del resto del siglo.

En contraparte a la inserción de IA con un sentido educativo, se vuelve una necesidad comprender que el consumo inmediatista y veloz de contenidos que hay con las redes sociales, marcan la necesidad de incorporarlas a lo educativo, guiado en las escuelas, pues “al utilizar la tecnología y consumir información, debemos tener en claro cuál es su utilidad para el cumplimiento de nuestros objetivos, estableciendo prioridades, para no desviarnos de nuestras metas” (Parra-Medina y Álvarez-Cervera, 2021, p. 426). Así, con la evolución constante de las IA “se hace más patente... que tras invertir tiempo y esfuerzo en aprender a utilizarlas, y una vez que ya se dominan ciertas habilidades, se cae en la cuenta que de que... ha quedado obsoleto ante la irrupción de una nueva herramienta o aplicación” (García Aretío, 2007, p. 37). Esta es una constante cuando se trabaja con aplicaciones, software o IA, pues, a diferencia de hace varios años donde los sistemas operativos o software tardaba tanto en actualizarse, donde era suficiente con tener una versión en un disco flexible o en CDs. Esto

lleva a que las escuelas también necesitan interpretarse en espacios digitales, donde el acceso a las aplicaciones y las IA seguirán evolucionando y no pueden ser vistas como un programa curricular reproducible por varios años consecutivos, ello impide que se evolucione y sitúe en la realidad de la velocidad con la que están cambiando. Es decir, hacer una inserción de las IA en educación pasa por la habilidad de promover que los alumnos las utilicen y lleven ejemplos al aula, donde el maestro se convierte en parte del grupo de aprendientes.

Para comprender la inserción de las IA es posible posicionar a las necesidades particulares e intereses personales como un elemento primordial en su discusión. Ya en 2005, se menciona que “nunca como hasta ahora había estado la sociedad en su conjunto tan articulada en torno a la actividad tecnológica, y nunca la tecnología había tenido tan fuertes repercusiones en sobre la estructura social y... sobre la estructura cultural de una sociedad” (Quintanilla, 2005, p. 27). Con esa idea de hace 20 años, se puede ubicar que los procesos de inserción tecnológica van permeando en la estructura de lo educativo, donde la diversidad de recursos marca la manera en la que estamos incorporando las IA a la discusión y el uso constante. Eso lleva a reinterpretarnos como docentes, trastocados porque la cultura ya está signada por la tecnología y ahora las IA; remarcada por la brecha digital y el acceso a los equipos que soportan su uso, esto se ubica cuando los alumnos manifiestan que *aunque aparentemente se perciba un aprendizaje, existe la posibilidad que no hayan aprendido nada* (Alumno de Normal A) y a que se genera una desigualdad al momento de querer impartir clases innovadoras o diferentes a los alumnos (Alumno de Normal B). Así, se observa que la percepción que tienen ya las involucra y también les permite cuestionar el uso en las escuelas.

Para ubicar a las IA como parte de la discusión actual, es necesario considerar al ocio creativo como un elemento imprescindible. Aquí, es ineludible contraponerse a la idea de que “el trabajo está altamente catalogado como un deber moral y un fin en si mismo; el ocio, degradado como una forma de haraganería y complacencia” (Elias y Dunning, 1992, p. 87). Ello implica que se vuelve inevitable reinterpretar el uso *Ocioso* de las IA, porque ello provoca momentos donde se aprende a incorporarlas sin manuales interminables o instructivos para ir paso a paso. Entramos a una etapa donde las mismas redes sociales ofrecen breves videos o ejemplos sobre la ruta que debe seguirse. Incluso, este mismo *Ocio* con las IA permitirá a las escuelas involucrarse con velocidad, pues, entre mayor es su uso, mas intuitiva es su incorporación, en particular cuando los alumnos afirman que han *recurrido a ella como parte de darle creatividad a las clases que preparo para mi intervención* (Alumno de Normal C) ante los grupos en educación básica en México, representa que una situación que les marca para hacer uno uso no formal, les lleva a un proceso que concreta lo que están planteando de manera formal.

A lo largo de este artículo se ha manejado el aspecto positivo de la aplicación de las IA en las escuelas, estas dependen profundamente de la adaptabilidad de las personas y capacidad de las instituciones educativas para reinterpretarse de manera veloz. Un esquema al que se ha recurrido de manera cotidiana en diversos posgrados son seminarios que analizan la acción pedagógica y se preguntan acerca de sus oportunidades para no anquilosarse o quedar fuera de la óptica de sus posibles alumnos. Esto se basa en que “la pedagogía moderna... bajo la idea de progreso

valoró el conocimiento como un instrumento de cultivo personal... nos transmitió la idea de que el dominio del conocimiento o de la cultura... son fines esenciales de la educación" (Sacristán, 2013, p. 176). En ello, se mantiene una perspectiva donde el desarrollo de las personas y su incorporación a los espacios de comunidad donde se ubican, también complementándose por la pertenencia y la incidencia que tienen las IA en la toma de decisiones. Así, la ruta a seguir está marcada por la velocidad con la que se adapten las escuelas a los cambios, que a futuro serán cada vez más veloces, conforme la IA alcance un mayor número de usuarios y exista una adaptación de los que actualmente ya la incorporan a sus diversas actividades personales o profesionales.

Al poner en juego la retroalimentación, velocidad de administración de contenidos y conceptos que pueden obtenerse con la IA, se ubica que "las terminales incorporan nuevo software que añaden más funciones con el fin de personalizar la programación para el usuario... estas funciones permitirán aprender las preferencias de los usuarios" (Vilches, 2001, p. 50), en materia de búsquedas y selección de información en línea. Así, con estas IA que se realimentan de la experiencia con sus usuarios, es posible pensar que las instituciones educativas se ciñan a este efecto, donde sean capaces de aprender de aquello que ocurre en sus aulas. Es decir, al alimentar a la IA con información que está sucediendo en cada escuela, las mismas podrán utilizarlas como datos para reinterpretarse en un mundo en constante cambio, con la oportunidad de volverse parte de la esfera donde se discuten las nuevas ideas, cuestión que ha quedado relegada por la inserción de las ideas politizadas y dirigidas por los que detentan el poder en materia de IA.

También se pone en discusión que se puede desarrollar una comprensión de la inserción de las IA a las instituciones educativas. Será con el tipo de contenidos que se consumen y la existencia de conocimiento construido con procesos académicos, donde lo físico y la producción digital se confrontan ante los contenidos efímeros y de veloz prescripción. Esto lleva a que las innovaciones son incorporadas con celeridad, haciendo parecer que nos encontramos en procesos transformadores de manera permanente, pero, suelen estar marcados por una secuencia donde su integración es irreflexiva, simplista y suele durar poco tiempo su efecto. En un futuro, la escuela requerirá que los elementos que la constituyen impliquen una mayor reflexión que cuestione su incorporación, dado que algunas innovaciones se han perdido porque no son cuestionadas y situadas en relación a las necesidades a cubrir en los aspectos educativos.

Aunque se ha dado relevancia a la inserción de IA como elementos que incorporan ciertas novedades, se mantiene la necesidad de dar rostro a los sujetos educativos por medio de respuestas personalizadas, donde la IA no se contrapone al docente, sino, puede ser incorporada para que se facilite su trabajo, al ser un guía funcional y situado desde su habilidad para discriminar información adecuada. En ese sentido, una IA que tutore guiará "a los estudiantes a través del terreno académico, pues ofrece retroalimentación en tiempo real, se adapta al progreso del alumno y proporciona trayectorias de aprendizaje alternativas" (Mollick, 2024, p. 180). Donde las IA aporten elementos que el docente no posea, sea por desconocimiento, por lejanía a la información o porque por sí mismo no puede procesar una cantidad enorme de datos. Ello presenta la opción de desestructurar el salón de clases, enfocado en

una serie de rutas alternativas que sugiera la misma IA, donde cada alumno tenga la oportunidad de acercarse a un mismo conocimiento, haciendo preguntas y obteniendo respuestas, esto contempla de manera tácita que los alumnos sean capaces de discernir entre la información que es relevante frente a la que no. Pero ello, está profundamente marcado porque el acercamiento a las IA sea realizado en un entorno que aporte elementos para que los alumnos regulen y comprendan la información que se les presenta. Todo ello contemplando que el ideal sería incorporarlas de manera paulatina acorde con la edad.

Así, la discriminación de la información es una habilidad necesaria para que los alumnos desarrollen sus procesos de trabajo, enfocados para comprender que “el primer conjunto de cambios seguros procedentes de la IA va a girar en torno a cómo entendemos, y malinterpretamos el mundo... el entorno de la información online va a volverse completamente incontrolable” (Mollick, 2024, p. 202-203). Es decir, será necesario que las escuelas trabajen para que las personas encuentren sentido en la vorágine de datos que hay disponibles. En la Figura 1, podemos observar la cantidad de información que se produce o registra en 2024, dando como un factor en constante crecimiento a las búsquedas con IA y con aplicaciones que la incorporan, aunque no sean reconocidas directamente como una de ellas. En este sentido, factores como los algoritmos que nos presentan información, se nutren de búsquedas previas en una u otra de las redes sociales existentes.

Por ello, se requiere comprender que los integrantes de las escuelas, requieren desarrollar de manera constante una plasticidad para lograr adaptarse a un mundo en constante cambio. En ese sentido, requiere “dominar el sentimiento de incertidumbre... debe adquirir un conjunto de conocimientos y luego aprender a relativizar los hechos y a tener espíritu crítico frente a las corrientes de información” (Delors, 1996, p. 44), que incluso en la actualidad siguen siendo válidos, casi 39 años después. Dando así un segmento donde sea posible desarrollar un sentido que sea capaz de adecuarse a las modificaciones constantes. Ahora, las instituciones evolucionan acorde con su personal y los alumnos que la integren, por ello, es sencillo considerar que la escuela cambiará por esta misma inercia, pero, ciertas estructuras ritualizantes permanecen a largo plazo y difícilmente se modifican, pues se considera la relevancia de mantener tradiciones para darles continuidad. Es decir, el cambio ocurrirá en relación a la capacidad de adecuarse a las condiciones cambiantes, con gran velocidad en la producción de conocimiento y una muy amplia gana de información que será necesario discriminar.

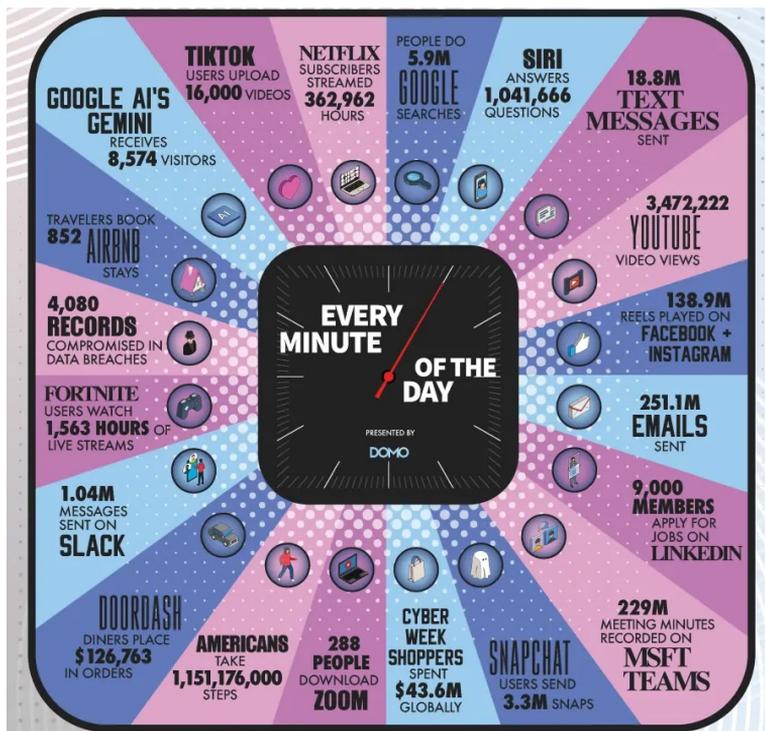


Figura 1. What Happens on the Internet Every Minute (2024 Version), (Hutchinson, 2024, p. 1)

Es importante entender que las IA representan modelos que recombinan información acorde con un algoritmo y este arroja información en función de lo amplia que sea la base de datos. Es decir, partimos de que el usuario requiere habilidades para administrar lo que arroja la IA y también diferenciar la información sustentada de aquella que resulta ser falsa, por ello, la curaduría de la información de la IA es un aspecto que se vislumbra como un factor relevante, en particular para diferenciar los pequeños detalles entre los productos de la IA y lo que se produce de manera digital o analógica.

3. A manera de cierre

Con este amplio panorama, pensemos entonces en el futuro de las escuelas con las IA. Es necesario mantener la discusión con relación a los equipamientos en los espacios, aunque, pareciera que ahora se vuelve una carrera para ampliar los anchos de banda y la capacidad para que los equipos móviles sean parte de la regularidad. Entonces, una primer evolución que se observa está situada en que las instituciones tengan recursos tecnológicos basados en la conectividad y la preparación para comprender cómo es que las IA retroalimentan tanto a maestros como alumnos. Este es un aspecto muy importante porque cada salón requiere acceso a internet, basándose en estar conectados de manera permanente a las bases de datos, las cuales dan

origen a las respuestas que brindan las IA. Así, el acceso permanente a la web estará cada vez más de la mano con el uso de IA para hacer la adecuación de los formatos tradicionales de dar clase.

Las escuelas tenderán a observarse como parte de espacios comunitarios, situados en espacios físicos específicos, pero, trastocados por la IA y su incidencia en la formación de sus estudiantes. En ese sentido, preguntas que suelen tardar cierto tiempo en ser respondidas por los alumnos por sí mismos, ahora pueden ser contestadas de manera inmediata o casi inmediata con una IA. Aquí el reto será en mantener la lógica donde el estudiante construye sus propios conocimientos ahora apoyado por un tutor personalizado, que puede conocer mucha mayor información que el maestro frente a él. Ahí es donde la acción docente cobra relevancia al interactuar con los alumnos y las respuestas que obtienen, es decir, ahí se encuentra el reto para los siguientes años en lo educativo: incorporar a las IA a la discusión sin perder la esencia de las personas, su interacción con el conocimiento y el desarrollo de nuevos aprendizajes.

Referencias

- Asociación de Internet MX (2024), *20º Estudio sobre los hábitos de usuarios de Internet en México 2024*, Asociación de Internet MX. bit.ly/437p7HZ
- CONEVAL (2022), *Medición de la Pobreza, Pobreza en México*, Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). <https://bit.ly/4mrY7KY>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Librería Correo de la UNESCO
- Elias, N. y E. Dunning (1992). La búsqueda de emoción en el ocio. En Elias, N y Dunning, E. *Deporte y Ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica
- García-Aretio, L., M. Ruiz y D. Domínguez, (2007). *De la educación a distancia a la Educación Virtual*. Editorial Ariel
- Hutchinson, A, (2024). *What Happens on the Internet Every Minute (2024 Version)*, Social Media Today. <https://bit.ly/4jdLX5A>
- Mollick, E. (2024). *Cointeligencia. Vivir y trabajar con la IA*. Penguin Random House Grupo Editorial
- Núma-Sanjuán, N., L. Díaz-Guecha y M. Peñaloza-Tauzón (2024). Importancia de la Inteligencia Artificial en la educación del siglo XXI. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 12(2), <https://doi.org/10.15649/2346030X.3776>
- Pardo, C. (2008). *Las TIC: Una reflexión filosófica*, Laertes Educación
- Parra-Medina, L. y F. Álvarez-Cervera (2021). Síndrome de la sobrecarga informativa: una revisión bibliográfica. *Rev Neurol*, 73: 421-8. <https://doi.org/10.33588/rn.7312.2021113>
- Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales*. Biblioteca: Innovación educativa. SM de ediciones.
- Quintanilla, M. (2005). *Tecnología: un enfoque filosófico y otros ensayos de filosofía de la tecnología*. Colección: Ciencia, tecnología, sociedad. Fondo de Cultura Económica
- Sacristán, J. (2013). *En busca del Sentido de la Educación*. Ediciones Morata
- Vallverdú, J. (2011). *¡Hasta la vista, baby! Un ensayo sobre los tecnopensamientos*. Anthropos Editorial.
- Vílches, I. (2001), La migración digital. Colección estudios de televisión. Editorial Gedisa

Cómo citar en APA:

Deceano Estrada, E. F. (2025). Prospectiva de las escuelas con la incorporación de las Inteligencias Artificiales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 103-111. <https://doi.org/10.35362/rie9816781>



Investigaciones educativas
Pesquisas educacionais

Sentido y lugar de la escuela rural en el futuro de la formación inicial de docentes en Cataluña

O significado e o lugar da escola rural no futuro da formação inicial de professores na Catalunha

Meaning and place of the rural school in the future of initial teacher training in Catalonia

Núria Carrete-Marín ¹  <https://orcid.org/0000-0002-6939-3231>

Alba Ambrós Pallarés ²  <https://orcid.org/0000-0002-4450-2067>

Francesc Buscà Donet ²  <https://orcid.org/0000-0001-8831-8379>

Maria Antònia Miret Ferrer ³  <https://orcid.org/0009-0002-1835-3421>

Roser Boix Tomás ²  <https://orcid.org/0000-0003-3135-5608>

¹ *Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), España;* ² *Universitat de Barcelona (UB), España;* ³ *Universitat Ramon Llull (URL), España*

Resumen. La formación específica del docente de la escuela rural en España es prácticamente inexistente en los planes de estudio de la formación inicial, así como los saberes relacionados con las especificidades territoriales y la estructura organizativa y pedagógica de la escuela rural. El objetivo general de esta investigación, que forma parte de un proyecto financiado por el IREUB 2022, consiste en describir la percepción de los estudiantes de los grados de educación infantil y primaria de universidades catalanas sobre el tratamiento de la Educación en Territorios Rurales en los planes docentes. Para ello, se utilizó un método descriptivo, basado en un cuestionario de encuesta, obteniendo datos cuantitativos de una muestra representativa de estudiantes de la mayoría de las universidades catalanas (n=411), los cuales se trataron con SPSS. Los resultados muestran que a pesar del escaso contacto previo con los entornos rurales existe un interés significativo de los estudiantes en integrar estos conocimientos a su formación. Las conclusiones refieren no sólo a la necesidad de incorporar la escuela rural en la formación inicial, sino que indican qué elementos a priorizar y serían prioritarios según los estudiantes, cosa que permite orientar cambios en los futuros planes de estudio universitarios.

Palabras clave: formación inicial; educación superior; escuela rural; maestro rural.

Resumo. *A formação específica para professores de escolas rurais na Espanha é praticamente inexistente nos currículos de formação inicial, bem como o conhecimento relacionado às especificidades territoriais e à estrutura organizacional e pedagógica das escolas rurais. O objetivo geral desta pesquisa, que faz parte de um projeto financiado pelo IREUB 2022, é descrever a percepção dos alunos dos cursos de educação infantil e ensino fundamental das universidades catalãs sobre o tratamento da Educação em Territórios Rurais nos planos de ensino. Para isso, foi usado um método descritivo, com base em um questionário de pesquisa, obtendo dados quantitativos de uma amostra representativa de alunos da maioria das universidades catalãs (n=411), que foram processados com o SPSS. Os resultados mostram que, apesar do pouco contato anterior com zonas rurais, há um interesse significativo dos alunos em integrar esse conhecimento à sua formação. As conclusões referem-se não apenas à necessidade de incorporar a escola rural na formação inicial, mas também indicam quais elementos devem ser priorizados e quais seriam prioritários de acordo com os alunos, o que permite que sejam feitas alterações nos futuros currículos universitários.*

Palavras chave: *formação inicial; ensino superior; escola rural; professor rural.*

Abstract. *The specific training of rural school teachers in Spain is practically nonexistent in the initial training curricula, as well as the knowledge related to territorial specificities and the organizational and pedagogical structure of rural schools. The main goal of this research, which is part of a project funded by IREUB 2022, is to describe the perception of students in early childhood and primary education programs at Catalan universities regarding the treatment of Education in Rural Territories in the curricula. To achieve this, a descriptive method was chosen based on a survey questionnaire. The quantitative data was provided by a representative sample of students from most Catalan universities (n=411). It was analyzed using the SPSS programme. The results show that despite limited prior contact with rural environments, there is a significant interest among students in integrating this knowledge into their training. The conclusions refer not only to the need to incorporate rural schools into initial training but also indicate which elements should be prioritized according to the students. That will be useful to guide some changes in future university curricula for training teachers.*

Keywords: *initial training; higher education; rural school; rural teacher.*

1. Introducción

Diversos estudios realizados a nivel internacional (Anzano et al., 2022; Fundació Món Rural, 2019; Galfrascoli, 2021; Magro et al., 2021) han puesto en evidencia que la formación específica del docente de la escuela rural era casi inexistente o residual en los planes de estudio de formación inicial del profesorado de distintos países, entre ellos España. Según la investigación de Boix y Buscà (2021), esta formación específica acostumbra a ocurrir de forma tácita en el propio lugar de trabajo (la escuela rural de destino) a través de los compañeros más experimentados o también incluso a través de asociaciones educativas, agentes locales, comarcales, y provinciales, centros de recursos y de innovación educativa que ofrecen formación permanente. En este caso, según los expertos citados, estas organizaciones están creadas *ad hoc* justamente para identificar, analizar y abordar los problemas relacionados con: 1) la práctica docente y los procesos educativos llevados a cabo en las aulas de las escuelas rurales, que en su inmensa mayoría son multigraduadas, y 2) las acciones para incorporar las necesidades y particularidades de los contextos rurales en las actividades realizadas para las escuelas rurales desde el territorio. Lo que está claro es que, a pesar de ello, los docentes han de conocer y valorar la escuela rural y eso pasa por un contacto previo (Fundació Món Rural, 2019; Carrete-Marín et al., 2024).

Por tanto, es preciso considerar que en España la formación inicial de maestros raras veces tiene en cuenta las especificidades territoriales de la práctica educativa, así como la estructura organizativa y pedagógica de la escuela rural (Abós Olivares et al., 2021; Santamaría, 2020). Es decir, ni la dimensión territorial ni las competencias necesarias que los futuros docentes tienen que desarrollar en el caso de que decidan ejercer su práctica profesional docente en contextos diversificados, como podrían ser las escuelas situadas en contextos rurales, se contemplan en los planes de estudio de los futuros maestros (Boix, 2023; Boix y Buscà, 2020). Para lograrlo, se necesitaría que cualquier plan de formación pudiera responder a las características sociales educativas y políticas de cada territorio y a la especificidad propia del aula multigrado. Sobre todo, porque en el caso de la educación en contextos rurales, la escuela es un actor clave en el sistema institucional territorial para preservar y desarrollar el capital social, cultural y natural del territorio (Boix, 2014; 2024; Champollion, 2018). En esta línea, la formación inicial del profesorado debe tener en cuenta distintas estrategias, como señalan Monge et al. (2022). Entre ellas, la inclusión de materias específicas (obligatorias y optativas) con contenidos concretos sobre la temática, además de la promoción de prácticas curriculares en las escuelas rurales y la realización de trabajos finales de grado. También aquellos elementos de las prácticas educativas que son específicos a considerar en el contexto de las escuelas rurales, como los materiales y las actividades que es preciso adaptar en el aula multigrado, y que requieren de competencias docentes para adaptarse a la diversidad del aula (Carrete-Marín et al., 2024; Carrete-Marín y Domingo-Peñafiel, 2022), más aún cuando hay distintos grados en la misma (Bustos, 2014; Cornish y Taole, 2021).

A raíz de la implantación del Real Decreto RD822/2022 en España está previsto un replanteamiento de los planes de estudio de Grado y Máster universitarios, que se presenta como una oportunidad para la Educación en Territorios Rurales (en adelante, ETR). Por ello también nace esta investigación, fruto de un proyecto financiado por el

Instituto de Investigación de la Universidad de Barcelona (IRE-UB)¹, para evidenciar si hay todavía esta falta de formación sobre la ERT en las universidades catalanas, en qué aspectos y qué actuaciones se pueden hacer al respecto. Todo ello resulta especialmente valioso ya que puede extrapolarse al conjunto de España y a otras universidades, dado que responde a una necesidad largamente conocida. La escuela rural ha sido tradicionalmente invisibilizada, a pesar de su presencia significativa tanto en el territorio español como en el contexto global (Blanco et al., 2020). Además, existe una alta probabilidad de que los futuros docentes ejerzan en este tipo de centros, cuya complejidad requiere un conocimiento específico sobre su funcionamiento, en particular sobre las aulas multigrado y el entorno territorial en el que se insertan y prestan servicio (Lorenzo Lacruz y Abós Olivares, 2021; Fargas-Malet y Bagley, 2023).

Así pues, considerando todo esto, la pregunta de investigación que nos formulamos en este estudio es la siguiente: ¿Qué opinan los estudiantes de los grados de educación de las universidades catalanas sobre la presencia de la escuela rural en los planes docentes actuales?

A partir de ella, el objetivo general de la investigación que se marcó era: Describir la percepción de los estudiantes de los grados de educación infantil y primaria de universidades catalanas sobre el tratamiento de la Educación en Territorios Rurales en los planes docentes.

Este objetivo se concreta con dos objetivos específicos (OE):

- **OE1:** Conocer los saberes, las experiencias previas y el tratamiento de la Educación en Territorios Rurales en los planes docentes vigentes de Educación declarados por los estudiantes.
- **OE2:** Identificar las necesidades formativas para el ejercicio de la función docente en la Escuela Rural de Cataluña y posibles acciones para su tratamiento en los nuevos planes de estudio.

La investigación, vinculada al IRE-UB, nace de una necesidad no sólo evidenciada en la literatura científica, sino de una realidad en las aulas que será preciso evaluar y poder extraer afirmaciones y/o resultados al respecto.

2. Método

El contexto concreto en el que se ha realizado el estudio es en el marco actual de los grados de magisterio de educación infantil y primaria (GMEI y GMEP) y del grado simultáneo de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) de seis universidades catalanas, cuatro públicas y dos privadas. En concreto, en el cuarto y último curso de los grados de EI y EP, que se corresponde con el quinto o sexto del grado simultáneo de EI y EP, según el itinerario y plan de estudios de cada universidad.

La metodología elegida para alcanzar el objetivo general y los específicos del estudio señalados anteriormente es descriptiva de tipo cuantitativo, no experimental, basada en cuestionarios de encuesta, por tratarse de una técnica de recogida de datos que nos permitía poder llegar a la mayoría de los territorios y alumnos de las distintas universidades catalanas y obtener una muestra lo más representativa posible (Creswell y Creswell, 2023).

¹ Parte de las autoras de este artículo están afiliadas al IRE-UB y todas forman parte del proyecto mencionado.

Tabla 1. Diseño del cuestionario de encuesta

Ámbito	Pregunta	Opciones de respuesta
Datos personales y de contexto	1.- Consentimiento informado	SI/NO
	2.- Indica tu edad	Edad
	3.- Indica tu género	Hombre, Mujer, Prefiero no contestar
	4.- ¿A qué universidad perteneces?	UB, UAB, UdL, UdG, URL,URV, UManresa-UCC
	5.- ¿Qué grado estás cursando?	3º, 4º, 5º (doble titulación)
	6.- ¿En qué cursos estás matriculado/a	Maestro/a Infantil, Maestro/a Primaria, Doble titulación
Conocimiento y experiencia previa sobre ETR	7.- ¿Has tenido alguna experiencia previa con la escuela rural o has oído hablar de ella?	SI/NO
	8.- En caso de haber contestado SI ¿puedes indicar si se trata de alguna de estas situaciones? (0= nada, 4= mucho)	Vivo en una zona rural, fui a la escuela rural, conozco la realidad rural, siempre me ha interesado, a través de jornadas o charlas, lo hemos tratado en el grado, otros
ETR y Planes de estudio	9.-¿Recuerdas haber tratado la educación en territorios rurales y escuela rural en alguna de las asignaturas cursadas en tu universidad?	SI/NO
	10.- Indica en qué universidad	UB, UAB, UdL, UdG, URL,URV, UManresa-UCC
	11.- En el caso de tu universidad ¿recuerdas en cuál de estas asignaturas se trata la educación y la escuela rural? (0= nada, 4= mucho)	Didáctica general, prácticas, TFG, otra
ETR y futuros planes de estudio	12.- ¿Consideras pertinente y necesario que la Educación en Territorios Rurales y la Escuela Rural se contemple en los nuevos estudios de grado de maestro/a?	SI/NO/NS-NC
	13. Valora cuáles de estas temáticas o tópicos habría que contemplar (0=nada y 4=mucho)	Historia de la ER, tipo de escuelas, organización, didáctica multigrado, rol del maestro, relación con el territorio, saberes específicos, investigación e innovación, acceso a la escuela rural
	14.- ¿De qué forma sería más adecuado abordar estas necesidades?	Creando una mención, incluyendo contenidos en asignaturas, asignatura optativa, seminarios, visitas, otros

Fuente: Elaboración propia.

El diseño del instrumento utilizado para recoger los datos fue un cuestionario de encuesta, con 14 preguntas que se corresponden con la siguiente tipología: cerradas de respuesta única, cerradas de respuesta múltiple y de escala de valoración

o Likert de 4 puntos. Las preguntas del cuestionario se organizaron alrededor de cuatro dimensiones. La primera preguntaba por datos personales y contextuales. La segunda dimensión era sobre el conocimiento y experiencia previa sobre la Educación en Territorios Rurales de los alumnos. La tercera se centraba en el tratamiento de la Educación en Territorios Rurales en los actuales planes docentes de los grados de maestra. La cuarta y última dimensión era sobre necesidades formativas y acciones para incorporar la Educación en Territorios Rurales en los futuros planes docentes de los grados de maestra/o de EI y EP (Tabla 1).

El cuestionario pasó por una validación previa de cuatro expertos (Galicia Alarcón et al., 2017) vinculados con la docencia y la investigación en educación y en la escuela rural. Se les preguntó que validaran tanto la redacción del contenido del cuestionario como la claridad del enunciado de las preguntas y las distintas opciones de respuesta. A partir de sus observaciones, se reajustó el instrumento y se preparó para pilotarlo con estudiantes del grado simultáneo de EI y EP, concretamente de quinto curso. Estos estudiantes quedaron excluidos de la muestra seleccionada para el estudio. A lo largo del primer trimestre del curso 2023-2024 se administró el cuestionario a los grados de educación de las universidades catalanas.

El procedimiento para la administración de las encuestas se realizó mediante un muestreo no probabilístico, intencional o por conveniencia. Primero se contactó con los docentes que impartían alguna asignatura obligatoria u optativa en el último curso de los grados de EI y EP y del grado simultáneo de las universidades participantes. Segundo, el equipo investigador facilitó a los docentes el enlace del cuestionario de encuesta en línea para que lo compartieran con los estudiantes. De esta forma, los estudiantes podían elegir contestar el cuestionario o bien durante su tiempo libre o bien en algún momento de clase si el docente se lo permitía. Este procedimiento se realizó tomando en consideración las recomendaciones del European Code of Conduct for Research Integrity (ALLEA, 2017). Lo primero que se les pedía a los estudiantes era el consentimiento informado y se les garantizaba en todo momento el anonimato de todos sus datos personales, así como que si lo consideraban oportuno no contestaran el cuestionario, respetando siempre la voluntariedad. Los cuestionarios se contestaron a lo largo del primer semestre del curso pasado, entre octubre de 2023 hasta enero de 2024.

Finalmente, la muestra representativa del estudio fue de 411 estudiantes de las seis universidades catalanas donde se pasó el cuestionario. Es preciso puntualizar que estas son: Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Universidad de Barcelona (UB), Universidad de Girona (UdG), Universidad Ramon Llull-Blanquerna (URL), Universidad Rovira i Virgili (URV) y Universidad de Manresa de la UVic-UCC (UManresa-UCC). Sobre el perfil de los encuestados, es preciso puntualizar que la media de edad de los alumnos participantes es de 22 años ($DE = \pm 3,03$); 80% de los participantes son mujeres, el 17% hombres y el 3% decidió no responder a la pregunta. El grado de maestro de EP es el más representado, con un 54,7%, seguido del de Infantil, con un 38% y el grado simultáneo EI-EP con un 18%. El 91% de los estudiantes estaban matriculados en cuarto curso del grado de EP o EI y solo el 7% cursaba o quinto o sexto del grado simultáneo. Por lo que concierne a la universidad de procedencia, se cuenta con estudiantes representantes de todas las universidades

catalanas, principalmente de las públicas (UB con el 41,8%; URV con el 31,1%) y algunas privadas (Universitat Ramon Llull-Blanquerna con el 12,4%), siendo, como se ha mencionado, una muestra representativa y fiel de la realidad de las universidades catalanas al respecto (Tabla 2).

Tabla 2. Universidad de procedencia de los participantes en la investigación

Universidades	Estudiantes	%
UAB (pública)	6	1,5
UB (pública)	172	41,8
UdG (pública)	20	4,9
URL (privada)	51	12,4
URV (pública)	128	31,1
UManresa-UCC (privada)	23	5,6
NC	11	2,7
Total	411	100

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos cuantitativos recogidos se realizó mediante el paquete informático estadístico *IBM-SPSS Statistics (versión 29)*. Para las variables de carácter nominal o cualitativa se calcularon los estadísticos descriptivos básicos (frecuencia y porcentaje). En el caso de las variables de escala numérica, aparte de los estadísticos descriptivos básicos, también se calcularon los estadísticos de tendencia central y dispersión básicos (media y desviación estándar) así como la correlación. Por último, para calcular las posibles relaciones entre las diferentes variables derivadas del cuestionario administrado, se realizó la prueba no paramétrica de la Chi² de Pearson. En todos los análisis estadísticos realizados, el nivel de significación se estableció en $p < 0.05$.

3. Resultados

El tratamiento de las respuestas obtenidas después de la administración del cuestionario permite presentar los resultados agrupados según las tres dimensiones descritas anteriormente del cuestionario referentes a lo siguiente: los conocimientos y las experiencias previas de los estudiantes encuestados sobre la Educación en Territorios Rurales y las escuelas rurales; su opinión acerca del tratamiento que recibe la Educación en Territorios Rurales en los planes docentes de los grados de educación de sus universidades; propuestas de necesidades formativas y acciones para incorporar la Educación en Territorios Rurales en los futuros planes docentes de los grados de maestra/o de EI y EP. Finalmente, también se incluye un último subapartado o dimensión sobre los resultados obtenidos en relación con los factores condicionados de las valoraciones y la priorización de saberes respecto a la escuela rural, fruto del tratamiento estadístico de los datos con SPSS y la aplicación de pruebas probabilísticas y de correlación.

Es preciso aclarar que en este estudio no se hizo distinción en los resultados con respecto a la titularidad de la universidad, pública o privada. Únicamente se recogió si se había tratado el tema de la ETR a través de la opinión del alumnado y su

necesidad e interés. Se registró la titularidad a modo descriptivo e identificativo junto con el nombre de la misma. Esto es porque todas se rigen por las mismas directrices a nivel de Cataluña en base a unos contenidos mínimos en las titulaciones.

Así pues, a continuación, se exponen los resultados obtenidos por la muestra representativa de estudiantes de las distintas universidades.

3.1 Conocimientos, experiencias previas y tratamiento de la Educación en Territorios Rurales en los planes docentes actuales

Los datos obtenidos, resumidos en la figura 1, muestran que, de todos los estudiantes que respondieron esta pregunta (n=319), al menos uno de cada cuatro estudiantes encuestados dice haber vivido en entornos rurales (16,1%) o haber sido escolarizado en una escuela rural (6,3%). Ello contrasta con el hecho de que la inmensa mayoría de los encuestados (77,6%) no han tenido ninguna experiencia ni contacto previo en territorios rurales y contextos educativos rurales.

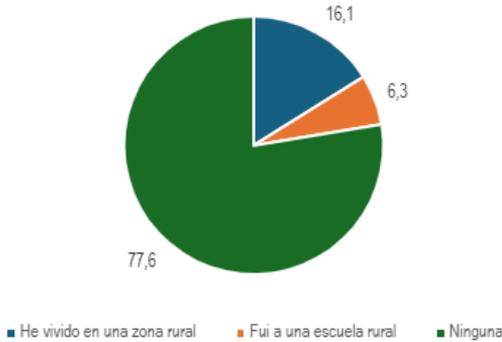


Figura 1. Experiencia previa en territorios y contextos educativos rurales (%)
Fuente: Elaboración propia.

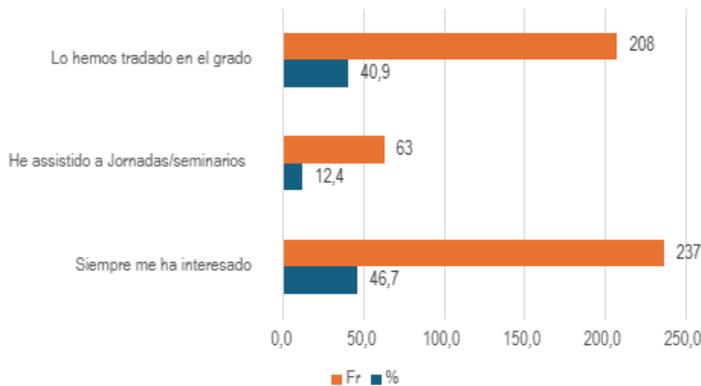


Figura 2. Motivos que justifican el conocimiento de la educación en entornos rurales (n=508)
Fuente: Elaboración propia.

Otro resultado relevante es que las personas encuestadas también manifestaron que el conocimiento que tienen sobre la educación en entornos rurales se debe, principalmente, a uno de estos dos motivos (Figura 2): o bien porque es una temática que siempre les interesó (46,7%), o bien porque ya lo trabajaron durante el grado (40,9%).

3.2 Saberes que se tendrían que abordar y cómo podrían implementarse en el grado de maestras y maestros

Al margen del interés mostrado por atender la educación en entornos rurales en los grados de educación, las personas encuestadas también se posicionaron sobre los principales saberes que con relación a este tópico habría que tener en cuenta en los futuros grados de maestro.

Tal y como ilustra la Tabla 3, los saberes principales considerados como muy relevantes para ser tratados en los futuros grados de maestro, según los ítems del propio cuestionario y las conclusiones que se extraen, serían sobre todo los siguientes: Cuál debería ser el rol del maestro rural (55,46%); qué es y en qué consiste la didáctica multigrado (47,75%); y qué hacer para tener acceso a la escuela rural como maestro (46,22%). De todos modos, les siguen muy de cerca el resto de las opciones, tal y como se puede ver en la imagen, donde asimismo cobra importancia saber los tipos de escuelas rurales que hay y cómo potenciar las relaciones de la escuela rural con las entidades y administraciones del entorno.

Tabla 3. Saberes para abordar en los futuros estudios de maestro con relación a la escuela rural

	Tratamiento	Nada	Poco	Moderado	Mucho	Total
Historia de la escuela rural	Fr	60	153	99	45	357
	%	16,81	42,86	27,73	12,61	100
Clases de escuelas rurales	Tratamiento	Nada	Poco	Moderado	Mucho	Total
	Fr	1	40	157	159	357
	%	0,28	11,20	43,98	44,54	100
Organización de la escuela rural	Tratamiento	Nada	Poco	Moderado	Mucho	Total
	Fr	0	20	137	201	358
	%	0,00	5,59	38,27	56,15	100
Didáctica Multigrado	Tratamiento	Nada	Poco	Moderado	Mucho	Total
	Fr	8	44	134	170	356
	%	2,25	12,36	37,64	47,75	100,00
Rol del maestro rural	Tratamiento	Nada	Poco	Moderado	Mucho	Total
	Fr	1	17	141	198	357
	%	0,28	4,76	39,50	55,46	100
Relación con el territorio	Tratamiento	Nada	Poco	Moderado	Mucho	Total
	Fr	11	77	151	114	353
	%	3,12	21,81	42,78	32,29	100

	Tratamiento	Nada	Poco	Moderado	Mucho	Total
Preservación del patrimonio	Fr	22	107	135	87	351
	%	6,27	30,48	38,46	24,79	100
Investigación e Innovación	Fr	12	89	158	97	356
	%	3,37	25,00	44,38	27,25	100
Acceso a la escuela rural	Fr	2	37	153	165	357
	%	0,56	10,36	42,86	46,22	100

Fuente: Elaboración propia.

De los resultados mostrados se desprende que los aspectos más valorados por los futuros docentes, y que sería preciso tener más en cuenta según los participantes, serían los que conciernen al rol de los docentes en las escuelas rurales, la didáctica multigrado y el acceso a la escuela rural. En resumen, consideran relevante todo lo indispensable para el ejercicio docente inmediato y el trabajo en un aula multigrado, cosa que parece ser que va en la línea de la percepción de mayor complejidad hacia el trabajo en la escuela rural. En esta misma línea, cabe destacar que más del 50% de los encuestados consideran que los saberes relacionados con “la historia de la escuela rural” son nada o poco pertinentes. Más de un 60% valora que los saberes relacionados con “la preservación del patrimonio” o “la investigación e innovación” serían poco o moderadamente pertinentes de ser tratados en el grado (tabla 2).

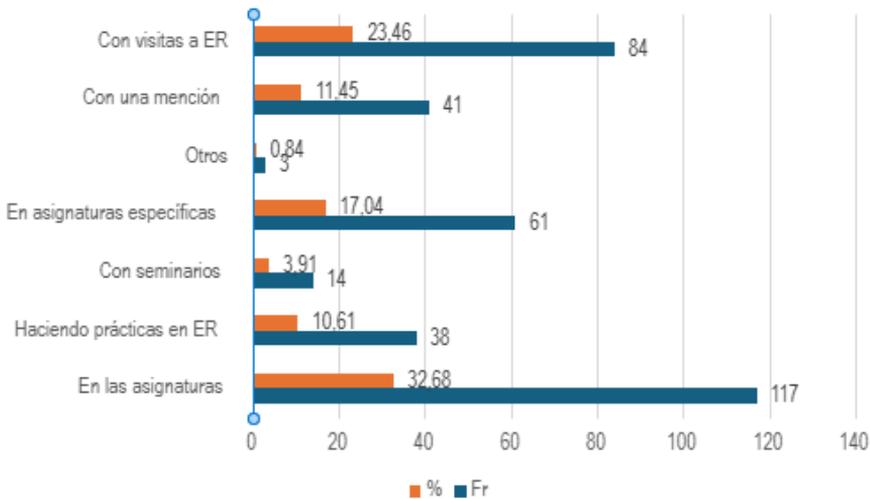


Figura 3. Acciones para la implementación de los saberes relacionados con la ETR y la escuela rural.

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, los estudiantes encuestados consideran cómo la implementación de los saberes relacionados con el tópico de la ETR se podría llevar a cabo mediante diferentes estrategias académico-docentes. En este sentido, la Figura 3 resume las estrategias más efectivas consideradas por los participantes. Como se puede evidenciar, sería relevante de forma prioritaria hacerlo del siguiente modo: 1) Integrando estos saberes en los planes docentes de las asignaturas obligatorias relacionadas con la didáctica general o específica ($n=117$; 32,68%); 2) Como una actividad complementaria que consista en realizar visitas a escuelas rurales ($n=84$; 23,46%), y 3) Mediante asignaturas optativas específicas ($n=61$; 17,04%).

Así pues, todo ello puede dar una imagen de cómo se podría introducir, según los estudiantes encuestados, la ETR y los saberes relacionados en las asignaturas del grado, orientando los cambios que se evidencian a lo largo de esta investigación según las preguntas anteriores formuladas.

3.3 Factores que han condicionado las valoraciones y la priorización de saberes por parte de los estudiantes participantes

En las dos dimensiones anteriores los resultados presentados nos permiten conocer la opinión de los estudiantes de los últimos cursos de los grados de EI y EP sobre la situación presente y las propuestas futuras de la ETR en los diferentes planes de estudio de las universidades catalanas. Asimismo, los resultados obtenidos permiten ser analizados desde una perspectiva complementaria a los datos de tipo descriptivo ya presentados. En este punto, nos podríamos preguntar si existe algún factor que haya influido significativamente en las valoraciones de los saberes que se deberían priorizar en los futuros planes docentes de los grados de maestro. Además, también se podría indagar cuáles de estos saberes son los más pertinentes y se tendrían que tratar de forma prioritaria.

Esto sucede porque, como se ha evidenciado, los datos anteriores muestran el reducido contacto y vinculación de los estudiantes con la escuela rural de forma previa al grado (77,6%). Sin embargo, el interés que muestran para solicitar que se debiese incorporar la escuela rural en los planes de estudio es de casi la mitad de la muestra (46,7%). A pesar de que su valoración es positiva, cabe destacar el hecho de si este saber se ha tratado en el grado o no (40,9%). Todo ello pone de relieve la importancia de tener presente la práctica en la escuela rural y los saberes vinculados a la preparación de los docentes para poder ejercer en las escuelas rurales.

De todas formas, y acorde a los resultados de la Tabla 4, los datos estadísticos obtenidos también muestran que las valoraciones emitidas por los estudiantes con relación al conocimiento y la pertinencia de los saberes relacionados con la ETR i la ER depende de si estos han sido tratados previamente a lo largo del grado ($\chi^2=25,181$; $gI=4$; $p<0,001$). Estos datos son reveladores porque confirman y demuestran la importancia de que la escuela rural debe estar presente en los planes de estudio de los grados de maestro. En esta misma línea, los datos también ponen de manifiesto que, de todos los saberes tratados en el grado que estén vinculados de forma directa con la formación del maestro rural, los que son indispensables y más importantes, según los estudiantes, son los que tienen que ver con la relación "escuela-territorio" ($r=0,147$; $p=0,017$) y con la organización de las escuelas rurales ($r=0,129$; $p=0,035$).

Tabla 4. Hipótesis y resultados de los factores condicionantes de las valoraciones de los estudiantes participantes en el estudio

Hipótesis	Valores	
El tratamiento previo de la ETR en los grados determina las valoraciones de los estudiantes en relación a la pertinencia	Chi2	25,181
	<i>gl</i>	4
	<i>p</i>	<,001
Los saberes que se tendrían que trabajar en profundidad tendrían que ser...		
Historia de la escuela rural	<i>r</i>	0,067
	<i>p</i>	0,275
Tipos de escuela rural	<i>r</i>	0,059
	<i>p</i>	0,336
Organización de la escuela rural	<i>r</i>	0,129
	<i>p</i>	0,035*
Didáctica multigrado	<i>r</i>	-0,02
	<i>p</i>	0,745
Rol del docente rural	<i>r</i>	0,048
	<i>p</i>	0,437
Relación Escuela - Territorio	<i>r</i>	0,147
	<i>p</i>	0,017*
Preservación y promoción del patrimonio	<i>r</i>	0,106
	<i>p</i>	0,087
Investigación e innovación	<i>r</i>	0,093
	<i>p</i>	0,13
Cómo ejercer de maestro en la escuela rural	<i>r</i>	0,116
	<i>p</i>	0,058

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

De entrada, los resultados recabados han permitido obtener un estado de opinión con respecto a la posibilidad de que las facultades de formación de educación catalanas se planteen un tratamiento específico centrado en el desempeño de las competencias del profesorado que realizará su labor docente en las escuelas rurales. Si bien es cierto que existen diversos estudios similares que han tratado o referenciado este tema (Boix y Buscà, 2021; Fundació Món Rural, 2019), la novedad principal de este estudio radicaría en el hecho de que los informantes han sido los estudiantes que están cursando los grados de EI y EP. En los otros estudios mencionados, los informantes eran o bien los docentes universitarios, los maestros rurales en ejercicio o incluso expertos en el tema.

En este sentido, los resultados mostrados son muy valiosos para que los responsables académicos, encargados de diseñar e implantar en un futuro próximo las nuevas titulaciones de grado, puedan conocer la opinión de los estudiantes. Sobre todo, en el caso de que sus pretensiones sean también la de concebir titulaciones que dentro de lo posible tengan en cuenta las opiniones y necesidades formativas expresadas por los y las futuros y futuras docentes, considerando su voz y sus opiniones para la mejora (Grebennikov y Shah, 2013).

Así pues, teniendo en cuenta los resultados presentados en el apartado anterior, uno de los aspectos más destacados extraídos de este estudio se concreta en torno al tratamiento de los saberes relacionados con la educación en territorios rurales y la escuela rural en la formación de maestros y maestras. Como se ha podido observar en los resultados de la pregunta referida a los conocimientos y la experiencia previa del estudiantado universitario sobre la escuela rural (primera dimensión del cuestionario de encuesta), es primordial acercar a los estudiantes el conocimiento de la escuela rural para que la conozcan y se interesen por ella. Esta propuesta requiere generar estas experiencias desde las facultades para incrementar su motivación e interés hacia conocer y trabajar en la escuela rural. Como se ha descrito en los resultados, esta afirmación coincide tanto en los estudiantes que ya conocían la escuela rural como en los que apenas han estado escolarizados en un territorio rural, que ni tienen conciencia del mismo ni de la función de estas escuelas (Abós Olivares et al., 2021; Boix, 2014). Asimismo, en relación con lo que se ha visto, es fundamental conocer la escuela rural y el territorio rural para asistir a otras actividades existentes en relación con el mismo tema para formarse (Bernad-Cavero et al., 2016). Todo ello pone de manifiesto, ya de entrada, la necesidad de incrementar su tratamiento en los planes de estudio del profesorado en las facultades de educación.

Por otro lado, respecto a la segunda dimensión del cuestionario analizada, sobre los saberes que se deberían priorizar y cómo hacerlo, según los estudiantes sería importante tratar, principalmente, el ejercicio docente inmediato y el trabajo en un aula multigrado. Este resultado va en la línea de la percepción de cómo debe ser el trabajo en un aula multigrado de una escuela rural y la demostrada complejidad que requiere el trabajo en la escuela rural (Carrete-Marín et al., 2024).

A su vez, los estudiantes universitarios valoran que la escuela rural se podría conocer, básicamente, integrando estos saberes en los planes docentes de las asignaturas obligatorias relacionadas con la didáctica. En menor medida, se podrían integrar como una actividad complementaria o incluso tratarse en asignaturas específicas a nivel optativo. Este hecho no hace más que demostrar nuevamente la necesidad de una especificidad en el tratamiento de la escuela rural y reforzar su heterogeneidad y diferencia respecto al resto de las escuelas urbanas (Abós Olivares et al., 2021; Boix, 2014; Bustos, 2014).

Por último, con respecto a la tercera dimensión del cuestionario, los resultados también confirman que estas opiniones no necesariamente han de estar condicionadas por el hecho que los estudiantes provengan o no de un entorno rural. En este sentido, los datos demuestran que, si determinadas temáticas se dan a conocer a los estudiantes, ellos acostumbran a interesarse por ellas y a buscar estos modelos en las prácticas curriculares que tienen que cursar. En el caso que nos ocupa, se con-

creta en qué es una escuela rural, cómo se organiza y qué tipo de relaciones puede establecer con el territorio. En consecuencia, bien podría decirse que muchas de las problemáticas relacionadas con la falta de conocimiento de la escuela rural y de las funciones específicas que muestran los maestros rurales noveles se podrían paliar si las facultades de educación y formación de profesorado las abordaran de manera intencionada, tal y como han corroborado diversos estudios (Boix et al., 2015; Bustos, 2014; Chaparro y Santos, 2018, *Fundació Món Rural*, 2019; Monge et al., 2022).

Así pues, como se ha visto, los datos obtenidos indican y permiten afirmar los siguientes aspectos:

- Los estudiantes, independientemente de su experiencia previa en contextos rurales, reconocen y están familiarizados con los temas “Educación en Territorios Rurales” y “escuela rural”.
- Su percepción y valoración dependen del grado de profundidad con el que estos temas han sido abordados en sus estudios. Sin embargo, independientemente de su contacto previo con la escuela rural, muestran un interés significativo en su tratamiento.

Los tópicos mejor valorados y priorizados están relacionados con la práctica docente y el acceso a la escuela rural como opción profesional, especialmente en lo que respecta al rol del maestro en estos contextos, la enseñanza multigrado y las oportunidades laborales en escuelas rurales. También se destaca la importancia de la relación escuela-territorio y el conocimiento de la organización de estos centros educativos.

Por otro lado, para mejorar el tratamiento de la educación rural en los grados de magisterio los estudiantes sugieren diversas estrategias:

- Incorporación transversal de estos temas en las asignaturas generales del currículo.
- Inclusión explícita en los bloques de contenido de las materias ya existentes.
- Creación de asignaturas optativas dedicadas específicamente a la escuela rural, una opción valorada positivamente.
- Enfoque práctico y aplicado, promoviendo visitas a escuelas rurales y fomentando el contacto directo con estas realidades educativas.

A modo de síntesis, podemos concluir que los estudiantes de magisterio en educación infantil y primaria de las seis universidades catalanas que participaron en la investigación consideran que los nuevos planes de estudio deberían incluir conocimientos y experiencias esenciales sobre la ETR y el rol del docente en la escuela rural. Los hallazgos indican que los estudiantes son plenamente conscientes de las limitaciones en su preparación actual y enfatizan la necesidad de adquirir conocimientos específicos sobre el rol docente en contextos rurales, así como sobre la didáctica adecuada para aulas multigrado. No solo identifican estas carencias, sino que también proponen estrategias concretas para su abordaje, como la creación de asignaturas optativas especializadas y la realización de visitas a escuelas rurales para un contacto directo con esta realidad educativa.

Estos resultados evidencian un compromiso activo por parte de los futuros docentes en fortalecer su formación y adaptarse a las necesidades de las comunidades rurales. Por ello, se puede decir que es imprescindible que la formación docente se enfoque en el desarrollo de competencias y saberes que permitan conectarse con el territorio y atender la diversidad del alumno de manera efectiva.

Los alumnos encuestados consideran fundamental la inclusión de contenidos sobre educación en territorios rurales de manera transversal y práctica y reconocen su importancia mostrando un genuino interés por profundizar en el tema, lo cual refleja una actitud positiva hacia la incorporación de estos conocimientos en su formación. Los hallazgos discutidos también indican que los estudiantes son plenamente conscientes de las limitaciones en su preparación actual y enfatizan la necesidad de adquirir conocimientos específicos sobre el rol docente en contextos rurales, así como sobre la didáctica adecuada para aulas multigrado. No solo identifican estas carencias, sino que también proponen estrategias concretas para su abordaje, como la creación de asignaturas optativas especializadas y la realización de visitas a escuelas rurales para un contacto directo con esta realidad educativa (Chaparro y Santos, 2018).

Así pues, se evidencia un compromiso activo por parte de los futuros docentes en fortalecer su formación y adaptarse a las necesidades de las comunidades rurales. Por ello, se puede decir que es imprescindible que la formación docente se enfoque en el desarrollo de competencias y saberes que permitan conectarse con el territorio y atender la diversidad del alumno de manera efectiva.

Por último, es preciso incidir que este estudio, que forma parte un proyecto de investigación más amplio sobre las universidades catalanas el cual constará de una segunda fase. Es preciso ampliarlo con entrevistas a docentes universitarios en activo y estudiantes, así como ex estudiantes de las citadas universidades, para evidenciar y contrastar si son precisos estos cambios, de qué modo y cómo irían enfocados, siendo necesario completar esta investigación con esta parte y valorar los cambios definitivos en los planes de estudio. Asimismo, es necesario mencionar la necesidad de estudios similares en todo el estado español para analizar y valorar esta necesidad, ya citada anteriormente, como se ha visto, a través de diversos autores y estudios, y actualizarla para poder implementar cambios y mejoras significativos en las facultades de educación poniendo, de relieve el tratamiento diferenciado de la escuela rural, su conocimiento y visibilización. De todos modos, y, en definitiva, la información aquí aportada es de gran validez dado que aporta evidencias científicas sobre la temática y, en consecuencia, este estudio puede ser todo un referente para implementar cambios en las universidades a favor de la escuela rural.

Referencias

- Abós Olivares, P., Boix Tomàs, R., Domingo Peñafiel, L., Lorenzo Lacruz, J., y Rubio Terrado, P. (2021). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible* (Vol. 54). Graó.
- ALLEA (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. <https://bit.ly/4ndGS0s>

- Anzano, S., Vázquez, S. y Liesa, M. (2022). Invisibility of Rural Schools in Teacher Training. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24(27), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e27.3974>
- Bernad-Cavero, O., Soldevila-Roig, J., Boix-Tomás, R., Burgarolas-Criach, I., Domingo-Peñañiel, L., González-Monfort, N., Payaró-Pagès, M., Miret-Ferrer, M. A., Marquilles-Figueres, P., Torres-Sabaté, C., i Fuguet-Busquets J. (2016). L'Escola rural en els plans de formació inicial dels estudis de mestre a les universitats catalanes. Vint anys del Grup Interuniversitari d'Escola Rural (GIER). *Revista catalana de Pedagogia*, 10, 163-17
- Blanco, A.; Chueca, A., Lopez-Ruiz, A., y Mora, S. (Coords.). (2020). *Informe España 2020*. Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro. Universidad Pontificia Comillas.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa* 24, 89-97. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1959>
- Boix, R. (2019). Currículum y Escuela Rural en Cataluña. *Revista Espaço Do Currículo*, 12(1), 39-47. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41970>
- Boix, R. (2023). Formación inicial del docente y planificación en el aula multigrado. *Revista Teias*, 24(72), 386-393. <https://doi.org/10.12957/teias.2023.70623>
- Boix, R., y Buscà, F. (2020). Competencias del profesorado de la escuela rural Catalana para abordar la dimensión territorial en el aula multigrado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 115-133. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Boix, R., y Buscà, F. (2021). Competencias y Saberes en la formación inicial del maestro rural. El caso de Cataluña (España). *Revista Espaço Do Currículo*, 14(2), 1-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58083>
- Boix, R., Champollion, P., y Duarte, A. (2015). Teaching and Learning in Rural Contexts. *Sisyphus. Journal of Education*, 3(2), 28-47. <https://doi.org/10.25749/sis.7883>
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, 24, 119-131. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>
- Carrete-Marín, N., y Domingo-Peñañiel, L. (2022). Textbooks and teaching materials in rural schools: A systematic review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 67-94. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1288>
- Carrete-Marín, N., Boix, R., y Buscà, F. (2024). Analysis of the Contribution of Rural Schools to the Territorial Dimension from the Teachers' Perspective. *Revista de Investigación Educativa*, 42, 311-329. <https://doi.org/10.6018/rie.559011>
- Champollion, P. (2018). *Inégalités d'orientation et territorialité: l'exemple de l'école rurale montagnarde*. Cnesco.
- Chaparro Aguado, F., y Santos Pastor, M. L. (2018). La formación del profesorado para la Escuela Rural: una mirada desde la educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 93-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.321331>
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2023). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (6th ed.)*. SAGE Publications Ltd
- Cornish, L., y Taole, M. J. (2021). *Perspectives on multigrade teaching: Research and practice in South Africa and Australia*. Springer.
- Fargas-Malet, M., y Bagley, C. (2023). Conceptualising small rural school-community relationships within a divided society: People, meanings, practices and spaces. *Oxford Review of Education*, 50(4), 570-587. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2262383>
- Fundació Món Rural. (2019). *Projecto Fopromar. La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural. Final Report (2017-1-ES01-KA201-038217)*. Fundació Món Rural.
- Galfrascoli, A. (2021). Didáctica del plurigrado. La necesidad de un cuerpo de conocimientos específico para la educación rural. En M. Gómez, M.B. Sanchez, O.M. Biasioli, A. Galfrascoli y G.

- Arroyo (Eds.), *Caleidoscopio. Escrituras desde territorios educativos* (pp. 149-192). La Hendija Ediciones.
- Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., y Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Grebennikov, L., y Shah, M. (2013). Student voice: using qualitative feedback from students to enhance their university experience. *Teaching in Higher Education*, 18(6), 606-618. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.774353>
- Lorenzo Lacruz, J., y Abós Olivares, P. (2021). Escuela rural y territorio: análisis de buenas prácticas educativas en el contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón (España). *Revista Espaço do Currículo*, 14(2), 1-2. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58080>
- Magro Gutiérrez, M., Hus, V., Jančič-Hegediš, P., y Carrascal-Domínguez, S. (2021). Students of Primary Education Degree from two European universities: a competency-based assessment of performance in multigrade schools. Comparative study between Spain and Slovenia. *Revista Española De Educación Comparada*, (40), 162-189. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.28746>
- Monge, C., Garcia, F.J., y Gómez, P (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: un campo por explorar. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 26(2), 141-159. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21481>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>
- Santamaría, R. (2020). La escuela rural. En A. Blanco; A. Chueca, J.A. López-Ruiz y S. Mora (Coord). *Informe España 2020*. (pp.220-292). Universidad Pontificia Comillas.

Cómo citar en APA:

Carrete-Marín, N., Ambrós Pallarés, A., Buscà Donet, F., Miret Ferrer, M. A., y Boix Tomás, R. (2025). Sentido y lugar de la escuela rural en el futuro de la formación inicial de docentes en Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 115-130. <https://doi.org/10.35362/rie9816770>

Significados docentes sobre la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana

Significados docentes sobre a proposta curricular da Nova Escola Mexicana Teachers' Meanings Regarding the Curricular Proposal of the New Mexican School

Ilse Stephanie De los Santos Urias ¹  <https://orcid.org/0009-0005-8378-4625>

María Guadalupe Tinajero Villavicencio ¹  <https://orcid.org/0000-0002-3120-9099>

¹ Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México

Resumen. El presente estudio tuvo como objetivo analizar los significados de docentes de educación básica de distintos municipios y contextos escolares de Baja California, México, en torno a la reforma curricular que se introdujo en 2022 en todo el país. El conocimiento sobre el nuevo plan de estudios, y con ello la familiarización de perspectivas socioeducativas y formas de trabajo distintas a los anteriores se promovió a través de talleres intensivos de actualización de forma autoadministrada y en cascada. La investigación, de índole cualitativa y alcance descriptivo, recurrió a la entrevista como instrumento de recolección de datos. Entre los hallazgos de un análisis cualitativo de los testimonios de los participantes, encontramos que perciben una mayor centralidad de principios afines a la noción de justicia curricular. Por otro lado, la construcción de un currículum deliberativo como apuesta para lo común ha significado una valoración de los alcances de su autonomía profesional y un cambio en su rol tradicional al involucrarse también en el diseño. No obstante, constatamos que a pesar de que el profesorado asume el cambio como inherente a su quehacer profesional, reconoce que su experiencia de formación y actualización ha tenido repercusiones en el entendimiento y operatividad de las demandas de la propuesta.

Palabras clave: reforma educativa; desarrollo curricular; profesión docente; relación escuela-comunidad.

Resumo. O objetivo deste estudo foi analisar os significados dos professores de educação básica de diferentes municípios e contextos escolares em Baja California, México, com relação à reforma curricular introduzida em 2022 em todo o país. O conhecimento do novo currículo e, portanto, a familiarização com diferentes perspectivas socioeducacionais e formas de trabalho distintas às anteriores, foi promovido por meio de workshops intensivos de atualização autoadministrados e em cascata. A pesquisa foi de natureza qualitativa e de escopo descritivo, usando entrevistas como instrumento de coleta de dados. Entre os resultados de uma análise qualitativa dos depoimentos dos participantes, descobrimos que eles percebem uma maior centralidade dos princípios relacionados à noção de justiça curricular. Por outro lado, a construção de um currículo deliberativo como um compromisso para o bem comum significou uma avaliação do escopo de sua autonomia profissional e uma mudança em seu papel tradicional, envolvendo-se também na elaboração. No entanto, descobrimos que, embora os professores aceitem a mudança como inerente ao seu trabalho profissional, eles reconhecem que sua experiência de formação e atualização teve repercussões em sua compreensão e operacionalização das exigências da proposta.

Palavras-chave: reforma educacional; desenvolvimento de currículo; profissão docente; relação escola-comunidade.

Abstract. The present study aimed to analyze the meanings constructed by basic education teachers from various municipalities and school contexts in Baja California, Mexico, regarding the curricular reform introduced nationwide in 2022. Knowledge of the new curriculum—and, with it, familiarity with socio-educational perspectives and work approaches different from those previously in place—was promoted through intensive, self-administered, and cascading training workshops. This qualitative research with a descriptive scope employed interviews as the primary data collection instrument. A qualitative analysis of the participants' testimonies revealed that they perceive a stronger emphasis on principles aligned with the notion of curricular justice. Moreover, the construction of a deliberative curriculum, envisioned as a collective endeavor, has led to a renewed appreciation for their professional autonomy and a shift in their traditional role, as they are now also engaged in curriculum design. Nevertheless, the study found that although teachers accept change as an inherent part of their professional practice, they acknowledge that their training and professional development experiences have impacted their understanding and implementation of the reform's demands.

Keywords: Educational reform, curriculum development, teaching profession, school-community relationship

1. Introducción

Los docentes de todo el mundo son quienes se enfrentan en las aulas a los cambios curriculares que proponen las reformas. En el caso del sistema educativo mexicano, desde finales del siglo XX y hasta las primeras décadas del siglo XXI atravesó por un periodo crucial que puede denominarse como “era reformista”, la cual coincidió con la entrada del país a la OCDE en 1994 (Villalvazo, 2016). Dicho fenómeno, que también aconteció en gran parte de los países latinoamericanos, se caracterizó por el cambio de normas y políticas educativas en función del clima político y socioeconómico nacional, ajustes presupuestales severos, descentralización financiera y administrativa del sistema educativo (Cruz, 2019). Así también, por las tendencias marcadas por los organismos internacionales, enfocadas en el rendimiento educativo y las habilidades para el trabajo con miras a incrementar la competitividad en el escenario mundial (Díaz-Barriga e Inclán, 2001).

En estos contextos de cambio es identificable una premisa recurrente: los sistemas educativos han estado y permanecen en crisis. La evidencia histórica plantea que el proyecto educativo es inacabado y se encuentra en constante revisión. Por lo que se hace latente la insuficiencia sostenida a lo largo tiempo en el cumplimiento de los fundamentos y objetivos planteados por las políticas gubernamentales, que provoca una evolución negativa durable (Hude, 2021). La crisis como forma de categorizar una circunstancia producto de una serie de fenómenos relacionados intrínseca y extrínsecamente no se considera nueva, ya que desde hace varias décadas ha permeado en las discusiones entre los agentes involucrados, y ha encabezado la lista de preocupaciones de las agendas políticas que, de alguna manera, nutren el reformismo.

La deserción, los altos índices de reprobación, la baja motivación de docentes y estudiantes, y otras problemáticas que aquejan a la escuela contemporánea, son factores que, de acuerdo con Dubet (2010), no representan las causas, sino los efectos del declive de un dispositivo cultural y simbólico consolidado por el proyecto moderno que podemos identificar como *forma escolar* y *programa institucional*. De ahí que cuando se hace una crítica de la escuela actual vale la pena preguntarse, según Vincent (1994), si lo que se anuncia es el fin del modelo institucional fundado por el proyecto moderno y la escuela republicana o de la forma escolar en tanto configuración socio-histórica.

En todo caso, es interesante destacar que a pesar de la recurrencia a la crisis y las transformaciones pedagógicas constantes que se impulsan en la institución escolar, se conservan ciertos rasgos que permanecen inmutables a través del tiempo, entre los que se puede mencionar la relación entre maestro-estudiante que requiere un espacio y un momento delimitados, así como mobiliario y materiales que pueden ser más o menos suficientes para cumplir con el propósito. Así pues, Thyack y Cuban (2001) explican que la gramática básica de la escolaridad, basada en la forma escolar, se ha mantenido estable con el paso de las décadas, ya que a pesar de los esfuerzos por parte de diversos movimientos reformadores por innovar en las prácticas estandarizadas, el modo en que las escuelas se organizan para impartir una instrucción, en el fondo, permanece inalterable. De esta forma, se coincide con Vincent (1994) al

estimar que lo que está en riesgo es el monopolio pedagógico de la institución misma, dado que sus márgenes se encuentran rebasados, ya no se constituye como un espacio delimitado con características imprescindibles para contener la forma escolar.

Así, postulamos la premisa de que el paradigma de lo que conocemos como escuela continúa inalterable desde el siglo pasado, a pesar de las múltiples políticas innovadoras, que más que modificar los elementos o rasgos esenciales de la forma, pueden percibirse como intentos de resarcir y reorientar a una institución que se declara en constante crisis. Esta permanencia del estado de conflicto ha devenido en una de las principales justificaciones y punto de partida de las reformas (una nueva forma), las cuales no carecen de complejidad y responden a las exigencias económicas e ideológicas de un contexto social y un régimen político determinado.

Actualmente, los estados nacionales garantizan, desde sus bases normativas, el derecho a la educación a su ciudadanía a través del servicio público, al cual deben acceder todos los individuos, independientemente de rasgos identitarios, culturales o económicos particulares. Por ejemplo, en México, la educación básica que se imparte desde los primeros años hasta la adolescencia es de carácter nacional y, desde hace no poco, algunos de sus mayores retos era la distribución y la cobertura: la escuela para todos donde, en palabras de Terigi (2008), todos aprenden *lo mismo*.

No obstante, la pretensión de los sistemas educativos de distribuir de manera extensiva contenidos básicos y nacionales se ha discutido ampliamente. En este sentido, Connel (2009) ha señalado la edificación histórica del currículum que produce y reproduce esquemas a favor de grupos hegemónicos, así como la oferta jerarquizada de la escolarización mediante criterios poco equitativos para la participación igualitaria de una sociedad diversa. En palabras de Gallardo (2018, p. 80) "la justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar, es decir no se cumple el derecho a la educación porque haya cobertura en los servicios". De ahí que Connel (2009) haya postulado la necesidad de desarrollar alternativas educativas más igualitarias, que tengan sentido al interior de las estructuras sociales.

Para Terigi (2008) la inclusión educativa, desde la justicia curricular, tiene que referir a la revisión de las bases del currículum para que contemple los intereses de todos, entre ellos, de los sectores desfavorecidos. En suma, el currículum común, o desde *lo común*, no es aquel que es homogéneo y unificado sino uno que se evalúa constantemente en cuanto a su capacidad para "promover en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros participantes, en su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales" (Terigi, 2008, p. 214).

A propósito, Dussel (2021, p. 133) apunta que "en esta suerte de post neoliberalismo caracterizado por la caída del paradigma modernizador de crecimiento ilimitado", una reapropiación de la noción de lo común tiene la posibilidad de establecerse como un principio orientador de la pedagogía y la vida institucional, que apunte hacia nuevas formas de reorganización social para la dignificación de la vida y el cuidado del planeta. En todo caso, explica la autora, la escuela común, desarticulada de su concepción original, tendría que trascender tanto del ideal burocrático y abstracto de igualdad, como del de inclusión localizada, en la que se intenta ofrecer un tipo de educación "customizada" de acuerdo con el gusto o el poder económico del estudiante (Dussel, 2021).

A la luz de esta discusión, el presente estudio tiene como propósito analizar los significados que el profesorado de educación básica le otorga a la propuesta curricular que se impulsó en 2022 en México, como parte de un proyecto educativo amplio denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM). El *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (en adelante *Plan de Estudio 2022* o *Plan*). Las autoridades postulan que esta propuesta es afín con el principio de justicia curricular, ya que está permeado por aspectos como “la inclusión, la relación recíproca, solidaria y de interdependencia de todos los colectivos sociales que acuden a dichos niveles educativos” (DOF, 2022 p. 76).

Además, incorporó una propuesta para la elaboración de un programa deliberativo (Coll, 1991; Díaz-Barriga, 2023) que, según el planteamiento curricular, posibilita la construcción de lo común, ya que involucra un proceso de integración que abarca y vincula tanto al perfil de egreso, como los campos formativos, los ejes transversales, así como los contenidos de estudio. La concreción en las aulas se plantea a través de proyectos de servicio a la comunidad, como propuesta didáctica para vincular a la escuela con el territorio. Esta modalidad tiene la finalidad de promover una formación integral mediante procesos situados en los contextos de los estudiantes e integrar conocimientos y saberes de múltiples campos o disciplinas.

Aquí, la reivindicación de la autonomía profesional cumple un rol fundamental, ya que tiene como fin el reconocimiento de la capacidad del magisterio para llevar a cabo una lectura de la realidad, en consecuencia, decidir sobre el currículo y, con ello, abonar a la transformación de la sociedad que comparten con las y los estudiantes desde los procesos educativos. Por ello, desde sus contextos materiales, identificamos las reflexiones del profesorado sobre sus experiencias en torno a la demanda de elaborar un currículo contextualizado, a su percepción sobre la diversidad y la vinculación con sus comunidades, a sus necesidades de formación, así como sus reflexiones en torno a las posibilidades de la escuela como una institución que, desde la esfera oficial, les requiere que se transforme.

2. Antecedentes

La NEM se definió inicialmente desde los textos normativos como el dispositivo mediante el cual el Estado mexicano tiene intención de reformar el currículo de la educación básica y reorientar el Sistema Educativo Nacional “... la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (DOF, 2022, p. 9). Mediante esta se ha buscado incidir en la cultura educativa mediante la transformación social, a partir del binomio escuela-comunidad. Actualmente, constituye un marco que fundamenta y delimita las perspectivas, objetivos y motivaciones de lo que se entiende por educación en un proyecto curricular amplio, el cual no solo incluye a los planes y programas de estudio, sino a los libros de texto, el proceso de integración curricular y la gestión escolar.

La NEM transita por una configuración discursiva a la vez que incide en el proceso de identificación y significación de la función docente, lo cual ha evidenciado tensiones político-discursivas en torno a la reforma (Guerrero, 2021). Asimismo, Gutiérrez y Cáceres (2023) afirman que dicho cambio también ha implicado modificaciones

a las modalidades de trabajo consideradas tradicionales. Por otro lado, se ha encontrado que los docentes reflexionan que para desarrollar estrategias concretas, aún se requiere capacitación y actualización, por lo que para trabajar un proyecto institucional se requiere fortalecer los espacios de discusión docente (Ortiz et al., 2021), conocidos como consejos técnicos escolares (CTE).

A partir de la publicación del *Plan*, es posible advertir algunos retos que la propuesta curricular ha implicado para el profesorado de diferentes entidades del país, así como sus percepciones a favor y en contra de los cambios que se han suscitado con la puesta en acto de la reforma. Por ejemplo, se ha puesto atención a las sesiones de los consejos en las que Luna (2022) observó la construcción de estrategias y líneas de acción, así como la activación de políticas internas. Por otro lado, Martínez (2023) indicó que a pesar de los pronunciamientos de discursos novedosos sobre equidad, en las escuelas y las aulas aún no son latentes oportunidades de aprendizaje para profesores y estudiantes.

En cuanto a la autonomía profesional, se encontró que algunos docentes, en ocasiones, no reconocen cómo abordarla o gestionarla desde la perspectiva de la reforma (Bremner et al., 2024). Por tanto, se considera como un ideal difícil de alcanzar, ya que no es suficiente la voluntad del profesorado, sino que también se requieren experiencias formativas para concretar en la práctica docente (Hernández y Gómez, 2024).

De ahí que Ventura (2023) concluye que a pesar de su importante carga metodológica y su nuevo diseño curricular, la NEM debe considerar las necesidades reales de las instituciones y de los actores educativos, en contextos interculturales y con altos niveles de rezago. Recientemente, diversos estudios han documentado la inconformidad del profesorado sobre la estrategia de actualización y formación proporcionada por las autoridades educativas, al considerarla insuficiente para apropiarse e instrumentar de manera satisfactoria las demandas de la propuesta curricular (Ventura, 2023; Valenzuela, et al., 2023; Bremner et al., 2024; Meneses y Sánchez, 2024; Ramírez, 2024).

3. Método

Objetivo y diseño. El presente estudio tuvo como objetivo analizar los significados de los docentes de educación primaria de Baja California en torno a la propuesta curricular de la NEM. Corresponde a una investigación cualitativa de alcance descriptivo (Dankhe, 1986), afín con un paradigma interpretativo (Tójar Hurtado, 2006). El diseño metodológico contempló entrevistas semi estructuradas (LeCompte y Schensul, 1999) a docentes de escuelas primarias de distintos servicios y municipios de Baja California.

Participantes. La selección de participantes se llevó a cabo mediante los siguientes criterios de inclusión: con plaza de docencia en educación primaria, con experiencia de trabajo con al menos un plan de estudios diferente al vigente y con interés de participar en el estudio. Las personas seleccionadas fueron diez: seis mujeres y cuatro hombres. En cuanto a su edad, dos personas tenían entre 30 y 34 años, tres entre 35 y 39, dos entre 40 y 44 y tres de 45 y más. En lo que respecta a los años de antigüedad en el servicio, tres personas se encontraban en el rango de cinco a diez años, tres en el de 15 a 20 y cuatro en el de 21 a 26. Sobre su formación inicial, seis

egresaron de instituciones formadoras de docentes para el nivel primaria; otros tres de la universidad estatal en una licenciatura en ciencias de la educación y uno más de la Universidad Pedagógica Nacional con una licenciatura para el medio indígena.

Contexto. Las escuelas donde laboran las y los docentes se ubican en cinco municipios del estado de Baja California: tres en Tijuana, dos en Mexicali, dos en Ensenada, dos en San Quintín y una en Tecate. Además de presentar una organización diferenciada (siete son graduadas y tres multigrado), se encuentran en contextos geográficos diversos: cuatro están en zonas rurales y seis en áreas urbanas, aunque en tres casos, los docentes señalaron que son áreas catalogadas como marginales, debido a que no disponen de todos los servicios públicos. En siete casos, los planteles cuentan con mayores recursos humanos y materiales: subdirectores, maestros de educación física y música, atención a diversas capacidades y apoyo técnico pedagógico. Por su parte, las tres escuelas rurales que son multigrado no tienen suficientes recursos, infraestructura ni maestros especializados.

Negociación y acceso al campo. En primera instancia, se obtuvieron listados del personal en servicio que cumplía con los criterios de inclusión, por medio de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación de Baja California, de la Responsable de Investigación de la Escuela Normal Estatal, y de la Coordinadora Estatal de Educación Indígena. Posteriormente, se contactó de manera individual a cada docente, por medio de correo electrónico y mensajería instantánea, para invitarlo a colaborar con la entrevista en modalidad virtual. Finalmente, se acordaron citas individuales y se mantuvo contacto hasta la fecha agendada.

Estrategia de obtención de información. La recolección de información, mediante entrevistas semi-estructuradas, se llevó a cabo entre febrero y octubre de 2024; dos años después de que las autoridades educativas nacionales impulsaron un esquema de formación autoadministrada para que el profesorado conociera el *Plan*, y a un año de que la mayoría el magisterio de educación básica trabajara con la propuesta curricular en las aulas. El guion estuvo compuesto por 19 preguntas agrupadas en dos temáticas: la primera se enfocó en la trayectoria profesional, la identidad y las interacciones laborales de los participantes; la segunda abordó lo referente a la NEM, el plan de estudios y otras reformas educativas. La modalidad de las entrevistas fue virtual, con apoyo de una aplicación de transcripción automática.

Análisis. La reducción de los datos procedió, según el planteamiento analítico de Tójar (2006): se ordenó y organizó la información, se elaboraron dimensiones, categorías y unidades de análisis; también, implicó interpretar, es decir, asignar significados, así como describir y comprender los patrones encontrados entre categorías. Además, el análisis cualitativo incluyó valorar, elaborar juicios sobre criterios a través de las claves internas de interpretación. Lo anterior nos permitió elaborar cinco dimensiones analíticas que a continuación exponemos.

4. Diversidad, comunidad y pensamiento crítico

Desde el *Plan* se formula una crítica al anterior currículo nacional básico, que contemplaba para todas y todos los mismos aprendizajes sin observar el contexto o su aceptabilidad, ya que lo considera afín a un sistema político y económico que ha contribuido a las desigualdades y exclusiones sociales, basadas en clase, género, grupo

étnico, sexo y condición física (DOF, 2022). Incluso, se argumenta que las diferentes reformas a la educación de las últimas décadas han agregado contenidos al currículo poco pertinentes o relevantes, sin impactar la estructura, sentido y finalidad de los aprendizajes. En consecuencia, se estima que han contribuido a la reproducción del programa moderno anclado en el nacionalismo, mestizaje, positivismo y patriarcado.

En este sentido, estimamos que la dimensión social amplia del *Plan* –la cual engloba los aspectos culturales, políticos, sociales, económicos e ideológicos del currículo (De Alba, 1998)– incorpora los principios de justicia curricular. De entrada, la noción de educación desde el planteamiento curricular implica el reconocimiento, desarrollo, efectividad y protección de la dignidad de todas las personas, vistas como sujetos diversos en cuanto a identidad, y expresión sexo-genérica, nacionalidad, etnia, idioma, clase social y capacidad. Por la centralidad que se le concede a estos aspectos, la comunidad se destaca en la formación de un sujeto crítico. Así, de manera concreta, algunos docentes identifican un tratamiento más amplio de la diversidad en la propuesta vigente:

Por ejemplo antes hablar de homosexualidad o hablar de un niño tenía dos mamás o dos papás era, pues hasta un tema tabú. Ahora ya permite esa parte que se entienda al mundo y a la sociedad como algo diverso, que hay una diversidad en todo, en pensamiento, religión, sexualidad, en cuestión de la familia, las dinámicas familiares todo. Entonces sí considero yo que hay mucha diferencia del anterior [plan de estudios] al actual. (M2-TIJ/URBM/GRAD, comunicación personal, 5 de julio de 2024)¹

En el *Plan*, la idea de comunidad se propone como núcleo integrador de los procesos de enseñanza aprendizaje; en otras palabras, es el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela. Al posicionar a la comunidad como un centro desde donde se problematiza el hecho educativo, implica, a su vez, poner atención en las relaciones dinámicas de interdependencia e influencia recíproca entre la escuela y su entorno inmediato (rural o urbano, barrios o colonias), las cuales no carecen de conflictos o contradicciones (DOF, 2022).

Desde su enunciación en el documento, la comunidad refiere tanto al espacio social y geográfico heterogéneo, denominado *territorio*, como a un “sentido” identitario que tiene que ver con las diferentes formas de participación, conocimientos y maneras de vivir que son significativos para las y los estudiantes y que deben considerarse en los proyectos escolares. Al respecto, las y los docentes participantes hicieron comentarios sobre la relevancia de la perspectiva comunitaria, en contraste con sus experiencias previas:

A pesar de tener los contenidos muy parecidos, la finalidad del plan es totalmente diferente. Aquí este plan yo lo he captado que es más comunitario, más humanista, en el sentido de que se pretende apoyar siempre a la comunidad. (M3-MXL/RU/GRAD, comunicación personal, 9 de julio de 2024)

¹ Para identificar las voces de las personas participantes, se formó una nomenclatura compuesta por la inicial de su función y género (maestro=M o maestra= Ma) y un número que corresponde a la organización de las entrevistas (M1, Ma1). Después, se especificó la información del centro escolar respectivo: municipio (Tijuana=TIJ, Mexicali=MXL, Ensenada=EN, San Quintín=SQ, Tecate=TE); contexto geográfico (urbano=URB, urbano marginal=URBM, rural=RU) y organización (graduada=GRAD, multigrado=MULTI).

Se menciona mucho en los libros, “no te olvides que eres parte de una comunidad, individualmente haz esto, pero sin olvidar que eres parte de la comunidad”. Y en el anterior era como que lograr que el alumno solo. Entonces yo percibo así la diferencia que el plan de estudios anterior era el individualismo y ahora es un trabajo colectivo. (Ma6-TE/RU/MULTI, comunicación personal, 18 de septiembre de 2024)

No obstante, es posible apreciar en el testimonio de las y los docentes algunas repercusiones de esta manera de concebir y problematizar el hecho educativo:

El tener esa libertad de poder elegir según las características de tu grupo, según las características de tu comunidad. Eso es lo que a mí me sigue haciendo eco. Si yo considero que mi grupo, por ejemplo, necesitas saber de agricultura, a mí me frustra el pensar que ese niño se va a otra comunidad donde la agricultura no le sirva. (Ma3-TIJ/URB/GRAD, comunicación personal, 16 de julio de 2024)

Las personas participantes identifican contradicciones de la propuesta curricular en lo que se aspira, la diversificación del currículum, frente a la realidad del funcionamiento de la escuela:

Se va mucho a que se resuelvan situaciones de la comunidad misma. Pero entonces llega una fecha y vas y presentas un examen de la olimpiada del conocimiento donde va a haber quinientos niños de quinientas comunidades diferentes. Ahí es donde está el problema. (M1-TIJ/URB/GRAD, comunicación personal, 1 de julio de 2024)

En ese sentido, el posicionamiento crítico del profesorado señala un aspecto central: contextualizar su trabajo en función de su espacio geográfico que no se respetará si continúa prevaleciendo un sistema centralizado y que, además, ha evaluado a los estudiantes en función de estándares nacionales, ya sea a través de pruebas, sistemas de atención temprana, o de concursos

Por otro lado, la perspectiva sociocrítica subyacente en la propuesta curricular busca traducirse en la movilización de los saberes y conocimientos del estudiantado y el profesorado para desarrollar pensamiento y conciencia crítica del entorno a partir del planteamiento de interrogantes y la elaboración de proyectos enfocados en la resolución de problemáticas sociales. Al respecto, uno de los participantes expresa: *“crear niños justos, que aprendan que es bueno, que es malo que sean niños con pensamiento crítico y argumenten. Eso es lo que yo veo de bueno en los programas sintéticos [contenidos] a diferencia de las otras reformas”* (Ma2-MXL/RU/GRAD, comunicación personal, 9 de julio de 2024).

En suma, se pretende renunciar a la idea de currículum homogéneo y unificado para plantear uno (diversificado) que se evalúa constantemente en cuanto a su capacidad para integrar múltiples voces, que genera herramientas para la participación democrática y que pretende fomentar la igualdad en el conjunto de las relaciones sociales. Sin embargo, su carácter nacional y de observancia obligatoria, la centralidad de las decisiones (Pinar, 2023) minimiza las posibilidades del profesorado de ejercer su autonomía.

5. La construcción del currículo común

La noción de currículo en el *Plan* se contrapone a la acepción tradicional que designa una serie de contenidos cerrados y aprendizajes clave o esperados configurados y dosificados desde “arriba”. En palabras de [Díaz-Barriga \(2023, p. 9\)](#) se trata de “un modelo curricular construido de arriba hacia abajo, pero también concebido para ser trabajado de abajo hacia arriba. Lo que los autores del campo definen como un currículo deliberativo”. Para abordar este modelo, el *Plan* propone un proceso de integración curricular, que abarca y vincula tanto al perfil de egreso, como los campos formativos, los ejes articuladores, así como los contenidos fundamentales de estudio.

Asaber, es una forma de articulación que se contrapone a la disección por disciplinas del currículo; lo cual, según [Dussel \(2020\)](#), es una tendencia internacional en los planes de estudio para la educación básica. Los contenidos dosificados en anteriores reformas curriculares en México (2011 y 2017) ahora deben ser secuenciados, periodizados y contextualizados por el profesorado en función de su comunidad-escuela-aula. Las autoridades aludieron a que era posible dada la autonomía profesional y curricular que está instituida para los y las docentes.

Lo anterior involucra, en primera instancia, crear vínculos pedagógicos con la comunidad, a través de las familias, para comprender las necesidades y demandas de ésta, para después:

decidir, con sustento en los programas de estudio, sobre su ejercicio didáctico, el acercamiento epistemológico de los conocimientos y saberes, y para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje... ([DOF, 2022, p. 21](#)).

Ante esta nueva forma de trabajo, en sus narrativas, el profesorado identifica dificultades de la propuesta vigente, no solo por la lógica con la que trabajaban en el pasado: *Ya no tenemos esa dosificación que para mí era muy importante, saber qué vamos a trabajar en el primero, segundo bimestre* (Ma1-EN/URBM/GRAD, comunicación personal, 23 de febrero de 2024), sino porque la demanda actual incluye un diseño curricular:

Creo que es mucha organización. Mucho trabajo en casa también, estar revisando y uniendo los aprendizajes, los proyectos de un libro a otro, sobre todo, cuando yo tenía tercero y cuarto era partirme, mucho estrés porque tengo que abordar el tema o los contenidos de tercer año y los de cuarto año. (Ma6-TE/RU/MULTI, comunicación personal, 18 de septiembre de 2024)

Un currículo construido, deliberado en palabras de [Coll \(1991\)](#), no ha sido una tarea fácil de emprender para el profesorado, sobre todo, porque además del entendimiento de los conceptos que se introdujeron fue necesario una operacionalización de estos para elaborar diferentes productos: *hay algunos conceptos o definiciones que no los tengo esclarecidos o todavía no interiorizo, por lo cual pueden afectar mi práctica* (Ma4-EN/URBM/GRAD, comunicación personal, 4 de septiembre de 2024).

Lograr un currículo contextualizado requiere la comprensión de la propuesta y de la organización curricular, pero, sobre todo, a juicio de un maestro: *uno tenía que revisar muy bien los contenidos y los [procesos de desarrollo del aprendizaje] para localizar en donde se va a trabajar matemáticas, donde se va a trabajar español o lectoescritura* (M3-MXL/RU/GRAD, comunicación personal, 9 de julio de 2024). Desde

la perspectiva de Pinar (2023, p. 188), la pregunta canónica de fondo es “¿cuáles son los conocimientos más valiosos y, por ello, los que deben ser enseñados?”. El autor afirma que en el marco de la propuesta curricular en cuestión, el Estado ha otorgado al profesorado sólo un margen de maniobra pero no autonomía profesional, ya que esta es visible únicamente al campo de la didáctica.

Es importante retomar que el *Plan* propone una forma de organización de los procesos educativos inspirada en principios de corresponsabilidad y coparticipación entre todos los actores involucrados: “conlleva la confluencia de acciones, identidades y pensamientos en su diversidad para construir colectivamente sentidos y acciones que establezcan [...] los límites de lo que es posible imaginar, crear y aprender” (DOF, 2022, p. 18). Esta perspectiva, encaminada a la articulación de lo común con lo diverso, ha tenido mayor calado en docentes adscritos a escuelas rurales y de atención a la niñez indígena y migrante. La razón puede ser simple, se les brinda una posibilidad para incluir saberes comunitarios, como lo señalan los participantes de este estudio:

Aquí nosotros porque estamos en un contexto donde atendemos a familias migrantes. Entonces no siento que el plan anterior nos beneficiaba mucho. Y siento que este plan está hecho para nosotros. (Ma5-SQ/RU/MULTI, comunicación personal, 10 de septiembre de 2024)

Fuimos a otra casa con otras familias y nos han recibido muy bien. Les explicamos el propósito de este nuevo trabajo de la NEM. Por eso digo que se sorprenden porque, pues, como lo comento, antes no se hacía algo así [...] Ahora los niños han salido a las tiendas a investigar productos y plantear problemas de esos productos y cuestiones más apegadas a su realidad. A mi parecer, muy bueno. Estoy contento con la Nueva Escuela Mexicana. (M4-SQ/RU/MULTI, comunicación personal, 9 de octubre de 2024)

De esta forma se constata que el proyecto educativo actual sugiere un cambio en el rol de los docentes como sujetos sociales del currículo al involucrarlos no sólo en el desarrollo o puesta en acto, sino también en la determinación curricular (De Alba, 1998) que incluye su diseño y estructuración formal. Coincidimos con Dussel y Acevedo (2023) en que la requerida integración curricular demandará mayores saberes y un trabajo de mayor organización por parte del profesorado, lo cual puede llegar a reconfigurar el sentido de la escuela, de las trayectorias y de los colectivos docentes.

6. La experiencia de formación compartida

El entendimiento de la propuesta curricular de la NEM tiene correspondencia con la forma en que fue comunicada entre el profesorado nacional. Las autoridades se valieron de los consejos técnicos escolares instituidos en las escuelas hace más de una década. Estos espacios escolares de discusión permitieron introducir talleres intensivos de actualización de forma autoadministrada y en cascada, es decir, las autoridades estatales actualizan a jefes de zona y supervisores, ellos a su vez a directores y estos a sus docentes. A través de cuadernillos de orientaciones, el profesorado revisó los fundamentos del *Plan*. La experiencia vivida marca su postura sobre el documento.

Este esquema marcó el entendimiento del profesorado, al igual que su posicionamiento en torno a los procesos de formación. Una participante señaló que la dinámica en su escuela de turno vespertino afectó su comprensión. Su director daba por hecho que se habían revisado los materiales enviados por las autoridades educativas en el

consejo matutino -muchos de los docentes están adscritos a dos escuelas- y, por lo tanto, ya no se profundizaba o discutía al respecto. En este caso, ella solo es maestra en ese turno y escuela: *te puedo decir que los talleres duraban la mitad del tiempo porque mucho era como "ah esto ya se vio" o "ya lo traemos listo" o "como dijeron en la mañana". Entonces no se detenían mucho en las actividades* (Ma1-EN/URBM/GRAD, comunicación personal, 23 de febrero de 2024).

Para otros, la experiencia se resume en estas frases como: *realmente siento que la información que se maneja en los talleres, yo lo sentí mucho este año, y creo que el año el año pasado, son muy repetitivos* (Ma2-MXL/RU/GRAD, comunicación personal, 9 de julio de 2024). Asumen el espacio de los consejos como uno de discusión que les permite avanzar en la revisión del *Plan: Nos ha ayudado muchísimo nuestras reuniones de CTE, el análisis, el que uno también averigüe por propia cuenta* (M4-SQ/RU/MULTI, comunicación personal, 9 de octubre de 2024), pero por otra parte, también saben que no será posible resolverlo todo en el interior si no es modificada la dinámica: *Entonces es un taller intensivo, tienen que cambiar. ¿Realmente quieren que aprendamos? No lo están logrando* (Ma4-EN/URBM/GRAD, comunicación personal, 4 de septiembre de 2024).

7. La formación necesaria para el profesorado

En particular, el trabajo colaborativo toma protagonismo al interior del discurso del profesorado. En efecto, en concordancia con el estudio de [Gutiérrez y Cáceres \(2023\)](#), la NEM postula un cambio en la función docente, que implica modificaciones a las modalidades de trabajo consideradas tradicionales; el rol del trabajo en equipo cooperativo-colaborativo cobra especial importancia al posicionarse como fundamento epistemológico y pieza clave para el logro de los objetivos de la propuesta curricular. A saber, diversas investigaciones sobre educación básica en México apuntan que aunque el individualismo, el aislamiento y la resistencia a la actualización se perciben como problemas latentes ante la apropiación de una reforma o innovación curricular, existe consenso entre el profesorado sobre la importancia y el beneficio del trabajo colectivo, la actualización y la formación constante ([Yurén y Araújo, 2003](#); [Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015](#); [Hernández y Arzola, 2015](#); [Weiss, 2016](#); [Ruiz et al., 2018](#)). Al respecto, algunos de los docentes expresan:

No podemos quitarnos los vicios o las formas de trabajo de un año para otro si no tenemos una buena capacitación de especialistas o de alguien que en realidad esté bien capacitado para dar esos temas, pues no sé qué cómo quieren que funcione algo cuando no invierten en la capacitación para el docente. (M3-MXL/RU/GRAD, comunicación personal, 9 de julio de 2024)

Las experiencias sirven bastante, pero sí viene de repente muchas cosas como que "ay, otra vez esto". Hay que ver mejor algo más práctico, siento que serían más productivos, algo más práctico y más estrategias y herramientas para poder llevarlo a lo que nos interesa que son los niños, lo que es nuestro campo. (Ma3-TIJ/URB/GRAD, comunicación personal, 16 de julio de 2024)

Entonces, la formación necesaria apunta más hacia la organización de un dispositivo que claramente estructure "tiempos, espacios, finalidades, marcos teóricos y técnicos, instrumentos y materiales que tiene la función de posibilitar aprendizajes" ([Souto, 2019, p. 9](#)).

8. El profesorado ante el cambio en la escuela

La escuela, desde la postura oficial (DOF, 2022, p. 68), se considera como “un punto de encuentro, una experiencia más, única e insustituible” que se inscribe dentro del espacio social, cultural, político, productivo y simbólico que conforma la comunidad. En el marco del binomio escuela-comunidad, existe un reconocimiento por parte de las y los participantes de que su papel es central para la transformación: El maestro en una comunidad, en una escuela, es importante porque representa el cambio para nuestros hijos, para nuestras generaciones (M4-SQ/RU/MULTI, comunicación personal, 9 de octubre de 2024).

Sin embargo, frente a las diferentes formas de interpelación y demandas hacia los docentes desde los textos de política, se tiene en cuenta que, si bien el magisterio es el primer y más importante interlocutor de las reformas, también le otorga sentidos ambivalentes al cambio. Este puede interpretarse como mejora continua, oportunidad de innovación, como resistencia, incertidumbre, miedo y fatiga hacia las nuevas demandas, evaluaciones, tiempos y prácticas diversas, y sus efectos en las condiciones profesionales y laborales (Cabrería y Cruz, 2015; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015; Hernández y Arzola, 2015; Hernández, 2017; Ruiz et al., 2018).

Los hallazgos de este estudio muestran, en el caso de las personas egresadas de instituciones formadoras de docentes, que la idea del cambio está incorporada desde su formación inicial. Así lo expresó un docente: *[El maestro] tiene que estar siempre cambiando y cambiando y cambiando [...]. Porque esa es la vida del docente, siempre estar formándonos y siempre estar cambiando y siempre tratar de buscar cómo adaptarnos a estos cambios* (M3-MXL/RU/GRAD, comunicación personal, 9 de julio de 2024).

En ese mismo sentido, otra maestra indicó que el cambio, *es un reto, es una transformación, es adaptabilidad, pero al mismo tiempo implica capacitación, aprendizaje, es decir, deconstruir y reconstruir ciertas cosas* (Ma4-EN/URBM/GRAD; comunicación personal, 4 de septiembre de 2024). También, para otras docentes, se relaciona con la corta trayectoria dentro del servicio docente: *A diferencia de nosotros que vamos entrando al servicio, que estamos como que más dispuestos, como que más moldeables a aprender* (Ma6-TE/RU/MULTI, comunicación personal, 18 de septiembre de 2024). Así, estimamos que no necesariamente predomina la oposición al cambio entre el profesorado, sino que su postura gira alrededor de qué cambia, cómo se introduce y de qué elementos disponen para el cambio.

Entre tanto, al considerar el panorama descrito, creemos que la experiencia de transición se ha sentido apresurada y con poca garantía de recursos indispensables: *yo, todavía me siento así, en el sentido de que quieren resultados, pero no dan las herramientas necesarias para que esos resultados se vean plasmados. Y quieren resultados de un día para otro, de un año para el otro. Pero la educación no es así* (M3-MXL/RU/GRAD, comunicación personal, 9 de julio de 2024).

9. Conclusiones

Del estudio concluimos, en primera instancia, que la propuesta coincide con los principios de justicia curricular ya que se basa en un enfoque de derechos humanos que reconoce la dignidad y la diversidad de todas las personas. Aunque los conceptos están

presentes en planes anteriores, algunos participantes identifican una mayor centralidad en el actual. Esto representa un primer paso para abandonar la idealización de un currículum homogéneo por uno diversificado que fomenta la igualdad, la participación democrática y la integración de múltiples voces; aunque la acentuación oficial sobre la observancia nacional del *Plan de Estudios 2022* puede resultar contradictoria, incluso en detrimento del alcance prescrito en los textos pedagógicos.

Por otro lado, señalamos que la construcción de un currículum deliberativo como apuesta para lo común ha significado un cambio en el rol de las y los docentes de educación básica al involucrarlos en su diseño, apelando a su autonomía profesional. Como consecuencia, enfrentan nuevas demandas traducidas en retos y dificultades que problematizan la factibilidad de esta noción de autonomía en sus espacios de trabajo. Al respecto, las personas participantes señalaron la vinculación pedagógica con la comunidad para comprender sus necesidades; la secuenciación, periodización y contextualización de los contenidos en función de dicho vínculo; el entendimiento y operacionalización de los conceptos para elaborar diferentes productos, y la organización de los procesos educativos en torno a la corresponsabilidad y coparticipación entre todos los actores involucrados, desde su diversidad.

Sobre el último punto, se encontró que la articulación de lo común con lo diverso ha tenido mayor incidencia en docentes adscritos a escuelas rurales y de atención a la niñez indígena y migrante, quienes perciben mayores posibilidades para contextualizar el currículum, sobre todo por la recuperación de los saberes de las poblaciones que atienden. Cabe destacar que dichas escuelas no cuentan con suficientes recursos, infraestructura ni personal especializado. Lo que resulta interesante es que valoran positivamente al *Plan* porque se perciben aludidos en su planteamiento.

Constatamos que la experiencia de actualización del profesorado tuvo consecuencias en su entendimiento de la propuesta. A pesar de que perciben al consejo técnico escolar como un espacio de reunión propicio para discutir aspectos de su escuela, no lo consideran ni suficiente ni adecuado para solventar una formación que demanda mayor especialización para trabajar con el *Plan*. Asimismo, por parte de algunos de los docentes hay un llamado hacia las autoridades educativas para repensar el esquema en cascada con miras a posibilitar maneras productivas de coadyuvar al proceso que la autoridad solicita: su apropiación.

Finalmente, inferimos que el profesorado no se resiste al cambio, ya que es consciente de la importancia de su contribución en la transformación social y educativa. Más bien asume la repercusión de dichos procesos en diversas esferas de su identidad y quehacer profesional, en especial si la transición es poco sensible a sus contextos materiales y circunstancias de organización escolar.

Referencias

- Bremner, N., Sakata N., Bórquez, L. S. (2024). Stakeholder Experiences and Perspectives on the Nueva Escuela Mexicana Reform in Mexican Primary Education. *Education Sciences*, 14(10), 1-22. <https://doi.org/10.3390/educsci14101066>

- Cabrera, D. y Cruz, R. (2015). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (22), 200-225. <https://www.redalyc.org/journal/2831/283143550010/>
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE*, 6(27), 1-10. <https://bit.ly/44qyzXw>
- Cruz, O. P. (2019). Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México: Una aproximación a su análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 565-591. <https://bit.ly/44sPlzO>
- Dankhe, G. L. (1986). *Investigación y comunicación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, 45(180), 6-15. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Díaz-Barriga, A. e Inclán, C. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 17-41. <https://bit.ly/3T6K7Jb>
- DOF (19 de agosto de 2022). Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (Anexo). <https://bit.ly/3Gama0y>
- Dubet, F. (2010). El declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25.
- Dussel, I. (2020). The Shifting Boundaries of School Subjects in Contemporary Curriculum Reform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 666-687. <https://doi.org/10.3262/ZP2005666>
- Dussel, I. (2021). Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías. En J. Collet y S. Grinberg (Eds.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 131-145). Madrid: Morata.
- Dussel, I. y Acevedo, A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudio 2022 Integración, diversidad y comunidad en la construcción de una nueva autoridad cultural. *Perfiles Educativos*, 45(180), 26-35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Gallardo, A. L. (2018). El referente identitario del currículum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular. *Educação Unisinos*, 22(1), 74-82. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.08>
- Guerrero, A. (2021). *La función docente en educación básica en torno a la Nueva Escuela Mexicana*. Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE. <https://bit.ly/3FQ51YV>
- Gutiérrez, C. E. y Cáceres, M. L. (2023). El rol del trabajo en equipo en las políticas públicas de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Conrado*, 19(1), 203-2011. <https://bit.ly/3TCA1zQ>
- Hernández, F. (2017). Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa en el estado de Tlaxcala, México [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <https://bit.ly/43U4M9x>
- Hernández, M. R. y Gómez, A. A. (2024). Necesidades Formativas Docentes en el Contexto de la Nueva Escuela Mexicana y el Desarrollo de la Controversia Sociocientífica de COVID-19. *Sisyphus Journal of Education*, 12(3), 75-97. <https://doi.org/10.25749/sis.36561>
- Hernández, A. M. y Arzola, D. M. (2015). Los docentes en Educación Primaria y la implementación de la RIEB. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), 2015, 36-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651959004>
- Hude, H. (2021). Para Sobreponerse a La Crisis De La Educación: To Overcome To The Crisis Of Education. *Humanitas*, 25(96), 237-241. <https://bit.ly/4k3x06y>
- LeCompte, M. & Schensul, J. (1999). *Designing & Conducting Ethnographic Research*. Walnut Creek, California: Altamira Press.
- Luna, A. (2022). El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 855-882. <https://bit.ly/3ZKV5r>

- Martínez, B. (2023). La Nueva Escuela Mexicana y la Contingente evolución del sistema educativo. *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*, 1(32), 43-58. <http://dx.doi.org/10.22136/isceem21202295>
- Meneses, J. y Sánchez, M. (2024). La Práctica Educativa en el Contexto de la Nueva Escuela Mexicana, Un Estudio Exploratorio en el Nivel Primaria. *Revista Invedu*, (42), 5-27. <https://rieoei.short.gy/LiZKt1>
- Netzahualcoyotl-Netzahual, M. A. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(15), 3-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299133728001>
- Ortiz, V. D., Saldívar, A. y Ortiz, O. (2021). Inclusión en la educación: Un reto importante para atender la diversidad y elevar la calidad educativa de la Nueva Escuela Mexicana [Ponencia]. 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora. <https://rieoei.short.gy/hU7aH1>
- Pinar, W. F. (2023). Plan de Estudio 2022: Un comentario sobre el currículo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 180-196. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.61409>
- Ramírez, F. (2024). El arranque de la Nueva Escuela Mexicana: las experiencias iniciales de los profesores de la Secundaria General Núm. 40 de Guadalajara. *Diálogos sobre Educación*, (30), 1-16. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1460>
- Ruiz, S., Gaytán, C. C., y Armendáriz, H. M. (2018). El trabajo de los docentes con la reforma curricular de 2011. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 327-336. <https://rieoei.short.gy/V9Lai5>
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación. Lenguaje y Sociedad*, 16(16), 1-16. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigeiro y G. Diker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Buenos Aires: Editorial Del Estante.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en la escuela pública*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Editorial La Muralla.
- Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana, entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 207-229. <https://rieoei.org/RIE/article/view/697/1321>
- Valenzuela, M. G., Caballero, D. G., Montañó, A., Valenzuela, A. L. (2023). Transición pedagógica: un análisis comparativo entre la reforma educativa de 2013 y la nueva escuela mexicana. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera*, (40), 1-9. <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi40.584>
- Ventura, F. (2023). Las implicaciones de la nueva escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8). <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996>
- Villalvazo, A. (2016). Las reformas educativas en México. *Ethos Educativo*, (49), 77-91. <https://rieoei.short.gy/LG1y0u>
- Vincent, G. (1994). *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Weiss, E. (2016). La apropiación de una innovación. La hora de Orientación y tutoría en escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 1-14. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1136>
- Yurén, T., Araújo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 631-652. <https://rieoei.short.gy/vhzTPm>

Cómo citar en APA:

De los Santos Urías, I. S., y Tinajero Villavicencio, M. G. (2025). Significados docentes sobre la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 131-145. <https://doi.org/10.35362/rie9816771>





Miguel Á. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo y Daniel Sáez Gambín (2024). *La Universidad y el Aprendizaje-Servicio: Lo que importa es la calidad*. Madrid, Narcea, 240 pp.

En el contexto de la educación superior, el Aprendizaje-Servicio (ApS) se ha consolidado como una metodología innovadora que articula la formación académica con la responsabilidad social. La obra *La Universidad y el Aprendizaje-Servicio: Lo que importa es la calidad*, coordinada por Miguel Á. Santos Rego, Mar Lorenzo Moledo y Daniel Sáez Gambín, académicos e investigadores de reconocido prestigio, ofrece un análisis exhaustivo de esta estrategia educativa. Examina su evolución, fundamentos teóricos y aplicación en la universidad del siglo XXI, subrayando la necesidad de garantizar su calidad para que cumpla su función transformadora en la formación universitaria.

El libro se estructura en cuatro capítulos que abarcan desde los principios teóricos y antecedentes históricos del ApS hasta su implementación en el ámbito universitario, sus beneficios y los criterios esenciales para evaluar su impacto. Desde una perspectiva crítica y documentada, los autores enfatizan la importancia de integrar esta metodología de manera adecuada en los planes de estudio, evitando su aplicación superficial o descontextualizada. La obra se sitúa en el debate sobre la innovación pedagógica en la educación universitaria, en un contexto marcado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la promoción de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

El primer capítulo introduce el concepto de ApS, explorando sus fundamentos filosóficos y pedagógicos. Se analizan las influencias de John Dewey y la pedagogía experiencial, la teoría del aprendizaje de David Kolb, así como los aportes del socioconstructivismo, el aprendizaje situado y la teoría de la actividad. Asimismo, se traza un recorrido sobre la evolución del ApS, desde su institucionalización hasta su expansión internacional, evidenciando su consolidación como una metodología clave en la educación superior.

En el segundo capítulo, los autores trasladan la discusión al contexto universitario actual, diferenciando el ApS de otras metodologías experienciales y examinando su relación con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Se analiza su potencial para el desarrollo de competencias en el alumnado, pero también se señalan los riesgos como la falta de rigor académico o la instrumentalización del voluntariado con fines educativos.

El tercer capítulo profundiza en los criterios que garantizan la calidad de un proyecto de ApS. Se abordan cuestiones clave como la duración e intensidad las experiencias, el rigor académico, la significatividad del servicio prestado, la reciprocidad entre uni-

versidad y comunidad, la autonomía del estudiante y el papel del profesorado como facilitador del proceso. Se destaca especialmente la reflexión como elemento esencial para transformar la experiencia en una auténtica oportunidad de aprendizaje.

El cuarto capítulo proporciona herramientas para evaluar la calidad del ApS y sintetiza sus beneficios. Se presenta un marco de evaluación basado en dimensiones de calidad que permiten medir su impacto tanto en la formación del alumnado como en el desarrollo comunitario. Los autores concluyen que la calidad es el factor determinante para que el ApS no se reduzca a una estrategia superficial, sino que se consolide como un modelo educativo efectivo y sostenible en la universidad.

La investigación y experiencia práctica de los autores enriquecen el contenido del libro, ofreciendo una visión crítica y fundamentada del ApS y promoviendo su integración en el currículo universitario como una vía para fortalecer la formación estudiantil y el compromiso social. Uno de los principales aciertos de la obra es su equilibrio entre teoría y práctica, combinando marcos conceptuales sólidos con el análisis de experiencias concretas, lo que la convierte en un recurso clave para investigadores y docentes interesados en aplicar el ApS en sus asignaturas. Su tono crítico y reflexivo evita un entusiasmo acrítico, alertando sobre el riesgo de su banalización si no se establecen criterios rigurosos de evaluación. Además, la vinculación del ApS con la RSU y los ODS refuerza su relevancia en el panorama actual de la educación superior.

En conclusión, *La Universidad y el Aprendizaje-Servicio: Lo que importa es la calidad* es una contribución fundamental para la comprensión y consolidación del ApS en la educación superior desde un enfoque riguroso y bien fundamentado. Su énfasis en la calidad como eje central de esta metodología la convierte en una lectura imprescindible para quienes buscan una formación universitaria integral, comprometida con la comunidad y orientada al desarrollo de competencias clave para el siglo XXI. La obra no solo destaca el potencial del ApS para transformar la enseñanza universitaria, sino que también plantea desafíos clave para su implementación efectiva.

Rosa María Rodríguez-Izquierdo
Universidad Pablo de Olavide (UPO), España

Cómo citar en APA:

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2025). Reseña del libro *La Universidad y el Aprendizaje-Servicio: Lo que importa es la calidad*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 149-150. <https://doi.org/10.35362/rie9816760>

