

La escuela o el vacío completo

The School or the Complete Vacuum

Vicent Garcia, Carles Hernández, Francesc J. Hernández¹

Resumen

Este artículo utiliza una imagen pictórica en un doble sentido. En primer lugar, plantea el punto ciego de la preocupación por la brecha digital en el confinamiento por la COVID-19, a saber, la diferencia de rendimiento en la situación anterior correlacionada con la disposición de mercancías domésticas. En segundo lugar, utiliza la expresión de la pura no objetividad en relación a la posibilidad de extraer de Bourdieu y Passeron una teoría de la escuela como el medio cero o nulo, a la manera de Enzensberger.

Palabras clave

Rendimiento educativo, ordenadores en casa, conexión a internet, desigualdad social, Bourdieu.

Abstract

This article uses a pictorial image in a double sense. First, it raises the blind spot of concern about the digital divide in the confinement by COVID-19, namely, the difference in performance in the previous situation correlated with the disposition of domestic goods. Second, it uses the expression of pure non-objectivity in relation to the possibility of extracting from Bourdieu and Passeron a theory of the school as the zero or null medium, in the manner of Enzensberger.

Keywords

Educational performance, computers at home, link to the Internet, social inequality, Bourdieu.

Cómo citar/Citation

García, Vincet; Hernández, Carles y Hernández, Francesc J. (2020). La escuela o el vacío completo. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (2) Especial, COVID-19, 183-192. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17124>.

Recibido: 18-04-2020

Aceptado: 21-04-2020

¹ Vicent Garcia, Universitat de València, vicent.garcia@uv.es; Carles Hernández, www.aprentell.com, hcoscolla@gmail.com; Francesc J. Hernández, Universitat de València, francesc.j.hernandez@uv.es.



Kazimir Malévich: *Cuadrado negro*, 1915. Galería Tretiakov, Moscú.

1. Introducción

Aunque no estamos ante lo que Taleb (2011) definió como un cisne negro, es decir, un suceso imprevisible capaz de provocar un desastre social, el orden establecido tiembla ante la necesidad de evitar lo que Diamond (2005) denominaría un colapso de la civilización. La pandemia de COVID-19 de 2020 no se puede considerar un cisne negro porque las pandemias aparecen con periodicidad a lo largo de la historia y la presente se hubiera podido evitar con unos métodos de vigilancia alimentaria (control sobre la carne de animales salvajes en los mercados chinos del área de Wuhan) y un protocolo de comunicación más fluido en el excesivamente burocratizado sistema sanitario chino. Se sospecha que la cadena de comunicación entre la región de Hubei y las autoridades de Pekín se interrumpió por el temor a la alarma social y por el miedo de los gestores sanitarios regionales a poner en peligro sus posiciones de poder o promover una respuesta demasiado costosa —que después se ha aplicado igualmente con un coste mucho más elevado—.

Además, y en contra de lo que comúnmente se conoce como sabiduría popular, a medida que se espacian más las crisis de cualquier tipo, más probable resulta que se produzca una; es decir, a medida que pasa el tiempo no solo aumenta la probabilidad estadística de que afloren sucesos inesperados sino que también se relajan las medidas de control sobre, por ejemplo, el almacenamiento de *stock* sanitario, las centrales nucleares o los mercados financieros. Una especie de optimismo en la autorregulación de los sistemas económicos y sociales se apodera incluso de los intelectuales. Quizás el caso más llamativo sea el del psicólogo evolutivo Steven Pinker, que proclama que vivimos en la mejor época de la historia de la humanidad (Pinker 2011), optimismo que hunde sus raíces en las teorías de libre mercado de los años 60 promovidas por Friedrich Hayek, Milton Friedman y la conocida como Escuela de Chicago. Según estos autores, los sistemas económicos se blindan ante las crisis: en caso de producirse un crac económico se culpa al exceso de control que impide que el sistema se autorregule. Esta línea de pensamiento, inmune a críticas externas ya que siempre se culpa al exceso de control o de planificación, ha conducido a esta crisis sanitaria global, como ejemplo de lo que Ulrich Beck (1988) acuñó como irresponsabilidad organizada.

En efecto, aquello considerado impensable ha sucedido, y muchos países han visto ponerse en evidencia sus limitaciones y déficits sobre la capacidad de proporcionar una respuesta eficaz a las catástrofes sanitarias. Todo esto se afirma sin repartir culpas, sino para explicar cómo algo casi anecdótico, la transmisión de un virus no habitual en humanos a un individuo en el área de Wuhan, se ha expandido luego como manchas de aceite por todo el planeta. Como paradoja, llama la atención que justo China, un país con un régimen social y económico de corte autoritario, se convierta en el punto de origen de esta crisis, precisamente por falta de control, en este caso, de la cadena alimentaria. ¿Da esto la razón a los ultra-liberales que aborrecen las regulaciones? Cualquier estudiante de ciencia política o sociología entiende la diferencia entre la promulgación de una normativa y la aplicación efectiva de esta: que se aboliera la esclavitud en los EEUU en el siglo XIX no implicó el final de la marginalidad de los afroamericanos y se ha esperado más de un siglo a que uno se convirtiera en presidente del país.

A causa de esta pandemia global, prácticamente todos los sistemas educativos de los países de occidente han cancelado las clases presenciales; a su vez, el profesorado ha pasado a tutorizar, a impartir lecciones telemáticas sincrónicas o asincrónicas, a poner tareas —por no utilizar el término coloquial «deberes»—, y a realizar un seguimiento en línea de sus estudiantes. El proceso educativo presencial se ha convertido en un proceso educativo virtual en apenas unas pocas horas.

Esta supresión de la presencialidad educativa ha comportado también cancelar o aplazar los *High Stake Tests* (exámenes que suponen un punto de inflexión curricular, que implican toma de decisiones sobre el futuro de los estudiantes) en casi todos los sistemas educativos: los exámenes finales de las asignaturas universitarias, las evaluaciones de los sistemas de educación secundaria y primaria, y las pruebas de acceso a la universidad (*Baccalaurat* francés, *Scholastic Aptitude Test* estadounidense, EvAU española, etc.). En el momento que se escriben estas líneas, se anuncia la EvAU a principios de julio de 2020. Los autores de este artículo apostamos por su cancelación definitiva y por aprovechar la coyuntura actual para diseñar un nuevo procedimiento de acceso a la universidad española. Por supuesto, cabe solucionar el de este año con algún tipo de medida extraordinaria que ordene los méritos de los estudiantes, pero sin necesidad de obligarlos a pasar por el trago amargo de un examen multitudinario en medio de una crisis sanitaria global.

Mientras que el debate educativo en los medios de comunicación se desarrolla con extraordinaria virulencia entre las distintas corrientes de opinión, desde estas líneas recordamos, por una parte, una serie de datos recientes que ofrecen un marco de debate más cercano a la realidad educativa española, para no caer en la trampa metodológica de especular sin un ancla de evidencias constatables. Estos datos se presentan y analizan en el apartado siguiente. En el tercer apartado se esboza una reflexión más general, que pretende tener una cierta relevancia sociológico-educativa.

Antes de entrar en la cuestión, se propone al lector o la lectora que rememore la obra *Cuadrado negro* de Kazimir Malévich, de la que ofreció varias versiones (la reproducida al comienzo del artículo es de 1915). Como su título indica, la obra presenta un cuadrado pintado de negro con un breve margen blanquecino. En este artículo, el *Cuadrado negro* se refiere a dos cosas: la primera, el punto ciego; la segunda, el vacío completo, acepciones que serán comentadas más adelante. Podríamos utilizar también esculturas de Eduardo Chillida o piezas *musicales* de John Cage, como 4'33", para ilustrar las mismas ideas.

2. Los datos

En marzo del año 2020, por la pandemia de la COVID-19, las autoridades educativas de las comunidades autónomas españolas ordenaron el cierre de los centros educativos y la enseñanza no presencial. Precisemos que no se trata de enseñanza en línea, puesto que esta exige unos medios concretos que no están al alcance inmediato de la mayor parte de las instituciones. En la prensa se levantó un coro de voces que alertaba sobre eventuales efectos sobre el aprendizaje en el alumnado con escasos recursos telemáticos domésticos y se iniciaron investigaciones *ad hoc*. Pero entonces se pudo producir un *punto ciego* en la investigación: ¿Qué sucedía con la diversidad de recursos telemáticos domésticos *antes* del confinamiento? ¿Era una cuestión irrelevante? Vayamos con los datos.

La última ronda de PISA (2018) ha proporcionado datos sobre rendimiento en matemáticas y ciencias (lengua se descartó en el caso español por problemas muestrales) en las comunidades autónomas, según la disposición de recursos telemáticos domésticos. Los datos se recogen en las tablas I-IV, que se transcriben según las proporciona el web de PISA. En primer lugar, obsérvense los resultados de matemáticas y ciencias, desagregados por la existencia de ordenadores en el hogar (Tablas I y II).

Tabla I. Averages for age 15 years PISA mathematics scale: overall mathematics, by How many in your home: Computers (desktop computer, portable laptop, or notebook) [ST005817] and jurisdiction: 2018

	NONE		ONE		TWO		THREE OR MORE		[THREE OR MORE] – [NONE]
	Average	Standard Error	Average	Standard Error	Average	Standard Error	Average	Standard Error	
Andalusia	423	(9,7)	452	(5,3)	474	(4,9)	493	(6,5)	70
Aragon	421	(12,1)	479	(7,6)	500	(6,3)	516	(8,1)	95
Asturias	426	(10,5)	469	(6,1)	499	(5,9)	517	(6,0)	91
Balearic Islands	430	(11,4)	467	(7,6)	490	(6,0)	501	(5,7)	71
Basque Country	433	(12,2)	484	(5,6)	502	(5,0)	515	(4,0)	82
Canary Islands	411	(8,5)	452	(6,1)	465	(5,5)	484	(6,8)	73
Cantabria	452	(13,8)	480	(8,3)	505	(8,5)	516	(8,7)	64
Castile and Leon	449	(12,7)	484	(7,3)	505	(4,8)	525	(6,0)	76
Castile-La Mancha	421	(10,5)	465	(6,6)	482	(6,2)	501	(5,9)	80
Catalonia	441	(16,9)	462	(7,2)	493	(5,1)	502	(4,6)	61
Com. Valenciana	427	(8,8)	464	(6,5)	478	(5,5)	491	(6,2)	64
Extremadura	412	(11,2)	457	(8,7)	473	(6,7)	497	(7,0)	85
Galicia	439	(13,2)	482	(5,8)	505	(6,0)	520	(5,0)	81
La Rioja	442	(16,4)	484	(10,4)	502	(10,9)	522	(12,1)	80
Madrid	428	(7,1)	459	(5,6)	485	(3,6)	510	(3,6)	82
Murcia	422	(8,6)	460	(7,3)	483	(5,5)	507	(7,9)	85
Navarre	435	(14,8)	487	(7,4)	502	(9,2)	527	(10,9)	92

Fuente: <https://pisadataexplorer.oecd.org> y elaboración propia.

Tabla II. Averages for age 15 years PISA science scale: overall science, by How many in your home: Computers (desktop computer, portable laptop, or notebook) [ST005817] and jurisdiction: 2018

	NONE		ONE		TWO		THREE OR MORE		[THREE OR MORE] – [NONE]
	Average	Standard Error	Average	Standard Error	Average	Standard Error	Average	Standard Error	
Andalusia	424	(10,8)	454	(5,5)	477	(5,1)	499	(6,1)	75
Aragon	430	(13,3)	481	(5,5)	497	(6,6)	509	(6,6)	79
Asturias	437	(10,3)	476	(5,5)	503	(6,1)	522	(5,8)	85
Balearic Islands	430	(10,2)	469	(6,7)	490	(5,4)	497	(6,7)	67
Basque Country	433	(10,6)	474	(5,1)	490	(4,9)	500	(5,4)	67
Canary Islands	423	(8,0)	463	(6,1)	473	(4,5)	493	(6,6)	70
Cantabria	449	(15,1)	481	(9,6)	503	(9,7)	506	(9,9)	57
Castile and Leon	448	(12,7)	485	(7,5)	504	(5,3)	520	(5,7)	72
Castile-La Mancha	425	(11,4)	472	(6,1)	488	(7,3)	505	(7,9)	80
Catalonia	440	(15,9)	465	(7,6)	490	(5,7)	500	(5,5)	60
Com. Valenciana	432	(8,3)	471	(5,6)	481	(5,4)	493	(6,2)	61
Extremadura	413	(11,8)	464	(7,5)	475	(5,1)	502	(7,0)	89
Galicia	457	(12,7)	499	(5,8)	515	(5,0)	530	(5,7)	73
La Rioja	448	(12,3)	476	(8,3)	492	(9,6)	503	(9,3)	55
Madrid	428	(8,4)	465	(4,1)	487	(3,9)	507	(4,1)	79
Murcia	423	(9,6)	466	(5,9)	488	(6,4)	515	(8,8)	92
Navarre	437	(14,7)	483	(5,8)	490	(6,7)	511	(8,5)	74

Fuente: <https://pisadataexplorer.oecd.org> y elaboración propia.

Obsérvese que el rango de la diferencia entre estudiantado sin ordenador en el hogar o con tres o más de tres ordenadores se sitúa en 61-95 puntos en el caso de matemáticas y 55-89 en el caso de ciencias naturales. Para que se pueda apreciar el significado de estos datos, recuérdese que la diferencia de puntuaciones en los países de la Unión Europea en el caso de matemáticas se sitúa en matemáticas entre 523 (Estonia) y 436 (Bulgaria), es decir, una diferencia de 87 puntos, y en el caso de ciencias naturales, entre 530 (Estonia) y 424 (Bulgaria), es decir, una diferencia de 106 puntos. También pueden compararse los datos anteriores con el promedio de España, que se situó en 481 puntos en el caso de matemáticas y 483 en el caso de ciencias.

¿Qué consecuencias teóricas se tendrían que extraer del hecho de que la disponibilidad de una mercancía en el ámbito doméstico parece corresponder con rendimientos escolares tan distintos? ¿Dónde queda la función compensatoria de la escuela?

PISA ofrece también datos sobre rendimiento según la conexión a internet, aunque en este caso la desagregación por comunidades autónomas produce muestras insuficientes en algunas comunidades. Véanse las tablas III y IV.

Tabla III. Averages for age 15 years PISA mathematics scale: overall mathematics, by In your home: A link to the Internet [ST013506] and jurisdiction: 2018

	YES		NO		[YES] – [NO]
	Average	Standard Error	Average	Standard Error	
Andalusia	469	(4,1)	430	(18,4)	39
Aragon	498	(6,1)	‡	‡	‡
Asturias	492	(5,0)	452	(22,4)	40
Balearic Islands	484	(5,2)	426	(16,8)	58
Basque Country	501	(3,4)	446	(20,5)	55
Canary Islands	462	(4,7)	424	(14,1)	38
Cantabria	499	(7,6)	480	(16,0)	19
Castile and Leon	504	(4,8)	467	(18,5)	37
Castile-La Mancha	481	(5,1)	431	(18,9)	50
Catalonia	491	(4,0)	‡	‡	‡
Comunidad Valenciana	476	(4,5)	428	(17,1)	48
Extremadura	472	(6,9)	432	(15,8)	40
Galicia	500	(4,2)	451	(18,8)	49
La Rioja	500	(10,0)	‡	‡	‡
Madrid	487	(3,3)	434	(13,1)	53
Murcia	478	(5,7)	413	(20,9)	65
Navarre	505	(8,3)	‡	‡	‡

Fuente: <https://pisadataexplorer.oecd.org> y elaboración propia.

‡ Sin datos por muestras insuficientes.

Tabla IV. Averages for age 15 years PISA science scale: overall science, by In your home: A link to the Internet [ST013506] and jurisdiction: 2018

	YES		NO		[YES] – [NO]
	Average	Standard Error	Average	Standard Error	
Andalusia	473	(4,3)	437	(16,8)	36
Aragon	495	(5,2)	‡	‡	‡
Asturias	498	(5,0)	453	(21,2)	45
Balearic Islands	484	(5,4)	422	(19,1)	62
Basque Country	489	(4,1)	436	(21,1)	53
Canary Islands	472	(4,6)	434	(15,3)	38
Cantabria	496	(9,2)	472	(13,6)	24
Castile and Leon	502	(5,0)	469	(16,5)	33
Castile-La Mancha	487	(6,0)	432	(20,1)	55
Catalonia	490	(4,8)	‡	‡	‡
Comunidad Valenciana	480	(4,4)	433	(16,4)	47

	YES		NO		[YES] – [NO]
	Average	Standard Error	Average	Standard Error	
Extremadura	476	(6,0)	427	(15,7)	49
Galicia	513	(4,0)	461	(16,2)	52
La Rioja	489	(8,2)	‡	‡	‡
Madrid	488	(3,1)	436	(14,4)	52
Murcia	484	(5,5)	420	(23,5)	64
Navarre	494	(5,9)	‡	‡	‡

Fuente: <https://pisadataexplorer.oecd.org> y elaboración propia.

‡ Sin datos por muestras insuficientes.

Como puede verse, el rango se sitúa en 19-65 puntos en el caso de matemáticas y 24-64 en el caso de ciencias. Recuérdese que, según los datos comentados anteriormente, la diferencia de puntuación entre España y el país con mejor puntuación de la Unión Europea se situaba en 42 puntos en el caso de matemáticas y 47 en el caso de ciencias.

Los datos, pues, parecen mostrar que las diferencias de rendimiento entre aquellas personas que disponen de determinadas mercancías en el ámbito doméstico, tanto ordenadores como conexión a internet, son de un orden equivalente a las diferencias entre países con mejores y peores rendimientos en la Unión Europea, en el primer caso, o con la diferencia entre las mejores puntuaciones de la Unión Europea y los resultados españoles, en el segundo.

En el epígrafe siguiente se tratará de ofrecer algún marco teórico para explicar estos hechos.

3. La explicación

No se confunda el lector o la lectora del artículo: el título (el vacío completo) no se refiere a la desescolarización obligatoria provocada por la COVID-19, que hubiera hecho las delicias de los profetas del aula sin muros, como Marshall McLuhan y el antropólogo Edmund S. Carpenter (1960), o de los apóstoles de la muerte de la escuela, como Ivan Illich (1971) o su colaborador Everett Reimer (1971), sino a un largo artículo de uno de los intelectuales europeos más notables: Hans Magnus Enzensberger. Buen conocedor del potencial iluminador del oxímoron, tituló de esta manera paradójica, a saber *Die vollkommene Leere*, el vacío completo o pleno, su análisis sobre la televisión (Enzensberger, 1988). El subtítulo resulta explicativo: «¿Por qué todas las quejas sobre la televisión son irrelevantes?». Estas quejas o lamentos se enuncian desde tres tesis: la de la manipulación ideológica, la de sus resultados morales o la de la sospecha epistemológica sobre su efecto para identificar la auténtica realidad.

Antes de seguir comentando el artículo de Enzensberger, esperamos que el lector o la lectora haya advertido ya la similitud entre las tres quejas enunciadas contra la televisión y las críticas habituales a la escuela, cultivadas con herramientas sociológicas. Sería suficiente con aducir la crítica a la ideología en el currículum (Apple, 1979), la tradición moralizante que parte de Durkheim (1922) o la identificación de culturas del aula (Willis, 1977).

Pues bien, según Enzensberger, las quejas resultan irrelevantes porque no aciertan a identificar la índole del medio televisivo, la de ser un *medio cero* o *nulo* (o mejor: tender asintóticamente a serlo). No

se trata de un medio de comunicación, sino de una manera de negarse a la comunicación, una máquina zen, un dispositivo que nos acerca al nirvana de forma tendencial. La televisión no hace nada. Citando a Malévich, sería un trasunto de «la experiencia de la pura no objetividad». Y a esto alude el cuadro inicial de este artículo. ¿No será la escuela también un medio cero o nulo?

Esta hipótesis ya fue defendida por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en la primera parte de su obra *La reproducción*; sin embargo, no es la interpretación que habitualmente se comenta de tal libro, sino que esta es más bien otra, que podríamos designar como hipótesis A. Según esta, la escuela reproduce las desigualdades porque operaría una «violencia simbólica», esto es, convertiría en «natural» el hecho de que los favorecidos socialmente tengan buenos resultados académicos que los perpetúan en la situación predominante que ocupan sus familias y el que los desfavorecidos sean marginados. No se trataría de una violencia física, sino de una violencia simbólica que los individuos no percibirían. Y aquí Bourdieu fuerza los conceptos: «simbólico» se asocia con un significante y un significado, pero en este caso el significado no sería tal para los sujetos, que no lo perciben. Se podría decir que el sistema educativo ejercería una coacción sutil o, mejor aún, una influencia perversa, pero esto no es explicar nada, sino poner nombre a un efecto, hipostasiar adjetivos. Del mismo modo se postuló el éter o el flogisto. Del mismo modo, tampoco explica nada el o la médico que afirma que padece *cianosis* el paciente que se pone azul. Simplemente, lo dice en griego.

El primer párrafo de la obra (Bourdieu & Passeron, 1970: 19) tiene como título: «Du double arbitraire de l'action pédagogique». La traducción que ofrece la versión castellana, «De la doble arbitrariedad de la acción pedagógica», no es exacta. El doble *arbitraire* se refiere al hecho que la palabra aparece dos veces tanto en la proposición 1 (así como también en las proposiciones 1.1 y 1.2, igual que, a manera de resumen, en la proposición 2). Para este comentario, es suficiente con la proposición 1, que transcribimos en la traducción castellana:

1. Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. (Bourdieu & Passeron, 2001: 19).

Obsérvese que la interpretación habitual de la violencia simbólica bascula, por así decir, sobre el primer *arbitraire*, el adjetivo de poder, esa es la conocida hipótesis A, la influencia perversa; pero puede resultar más interesante la hipótesis B, que se presenta cuando se enfoca el segundo *arbitraire*, el sustantivo, y esta noción se interpreta en su sentido pleno, como una trivialidad o banalidad.

Siguiendo esta línea, la afirmación de Bourdieu y Passeron equivaldría a decir que el sistema educativo es banal, que no hace nada. Si no altera la desigualdad es porque es un medio nulo, una pérdida de tiempo en el que el alumnado es sometido, en la terminología de Bourdieu, a una «autoridad pedagógica» (la que encarna la pirámide de la administración educativa, desde el máximo responsable hasta el docente concreto) que impone un «arbitrario cultural». O dicho de otro modo. La escuela sería una espera, una larga espera, que permitiría que las expectativas (moldeadas convenientemente por la clase social) y los rendimientos se vayan acoplando mutuamente. Si las enseñanzas fueran no triviales, entonces su efecto alteraría la reproducción de las distinciones sociales.

Respecto de los datos presentados en el epígrafe 2, las conclusiones son claras. En primer lugar, si la escuela neutralizara las distinciones sociales, no habría diferencia de rendimiento respecto de la posesión

de determinadas mercancías *en el ámbito doméstico*. Pero no es así. Y no lo es en una escala más que notable. Es decir, los hogares con mejor conexión a Internet y con mayor número de dispositivos utilizables simultáneamente, permiten que sus hijos obtengan mejores rendimientos académicos. En segundo lugar, la legítima preocupación por los efectos educativos de la enseñanza a distancia en condiciones de confinamiento puede proyectar un punto ciego sobre la situación en la enseñanza presencial, como si entonces los efectos no fueran operantes. En tercer lugar, podríamos plantearnos la hipótesis de si la escuela no actúa, en general, como un *medio nulo* o *medio cero*, como un auténtico *vacío completo*, o no lo hace asintóticamente, como decía Enzensberger.

Para finalizar plantearemos algunas cuestiones: ¿Qué sucedería si después de esta experiencia docente sobrevenida (las autoridades educativas de alguna comunidad autónoma han afirmado, por ejemplo, que el tercer trimestre tenía que ser de refuerzo de los contenidos de los dos primeros) se constatará un mejor rendimiento académico? ¿Qué sucedería si, con una proyección estadística a partir de los resultados de los centros educativos, se pudiera predecir la nota de acceso a la universidad, incluso corrigiendo la demostrable inflación en las notas medias de centros privados y privados concertados en favor del estudiantado de los centros públicos? ¿Qué pasaría, incluso, si se prescindiera de los exámenes presenciales? En ese caso, la COVID-19 se convertiría en un cisne negro para la escuela...

Referencias Bibliográficas

- Apple, Michael (1979). *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Beck, Ulrich (1988). *Gegengifte: Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Les éditions de minuit.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Popular.
- Carpenter, Edmund & McLuhan, Marshall (ed.) (1960). *Explorations in Communication, An Anthology*. Boston: Beacon Press. [Traducción en castellano: *El aula sin muros*. Barcelona: Laia, 1974].
- Diamond, Jared Mason (2005). *Collapse: How Societies Choose to Fail or Succeed*. Nueva York: Viking Books.
- Durkheim, Émile (1922). *Éducation et sociologie, introduction de Paul Fauconnet*. París: Félix Alcan.
- Enzensberger, Hans Magnus (1988): "Die vollkommene Leere". *Der Spiegel*, 16 de mayo. Disponible en: <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13529129.html>, consultado el 15 de abril de 2020.
- Illich, Ivan (1971): *Deschooling Society*. Nueva York: Harper & Row. Disponible en: https://archive.org/details/DeschoolingSociety_943/mode/2up, consultado el 15 de abril de 2020.
- Pinker, Steven (2011). *The Better Angels of Our Nature*. Nueva York: Viking Press.
- Reimer, Everett (1971). *School is Dead: Alternatives in Education*. Londres: Penguin.
- Taleb, Nassim Nicholas (2011): *The Black Swan. The Impact of the Highly Improbable*. (2ª ed). Nueva York: Random House Trade Paperpack.

Willis, Paul (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Londres: Saxon House; Columbia University Press.

Notas biográficas

Vicent Garcia Martínez es profesor del Departamento de Didáctica y la Literatura de la Universitat de València. Sus líneas de investigación abordan el aprendizaje digital, la narración fílmica y la formación del profesorado.

Carles Hernández Coscollà es fundador d'Aprenentell, una iniciativa que imparte formación en centros educativos acerca del principio de aprender sobre el aprendizaje. Actualmente es asesor en Corts Valencianes.

Francesc J. Hernández es doctor en Sociología. Profesor del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universitat de València y director del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas. Sus líneas de investigación abordan la coeducación, cultura de paz, sostenibilidad y educación.