

Casa, Escuela y Ciudad: el cultivo del lenguaje en un mundo digital*

Home, School, and City: Cultivating language in a digital world

Dra. M. Rosario GONZÁLEZ MARTÍN. Contratado Doctor. Universidad Complutense de Madrid (marrgonz@ucm.es).

Dr. Gonzalo JOVER. Catedrático. Universidad Complutense de Madrid (gjover@ucm.es).

Dra. Alba TORREGO. Ayudante Doctor. Universidad Complutense de Madrid (altorreg@ucm.es).

Resumen:

Este trabajo pretende mostrar la importancia del lenguaje y los retos que se le presentan en la llamada revolución digital, prestando atención a las posibilidades de su cultivo durante la adolescencia en tres espacios educativos fundamentales: Casa, Escuela y Ciudad. En primer lugar, se analiza la doble función del lenguaje como modo de comunicación y de representación, como vía por la que se recibe la herencia y se imagina y proyecta el futuro. A continuación, de mano de los últimos resultados del *Programme for International Student Assessment* (PISA) se aborda la falsa dicotomía que contraponen la competencia digital a la capacidad lectora. Esta ya no puede entenderse hoy solo como la capacidad

de disfrutar del polvo de los grandes textos del pasado encerrados en las bibliotecas, sino que se define como un conjunto de estrategias que permiten el desarrollo personal y la participación en la sociedad. Esta ampliación del concepto involucra inexorablemente la competencia para moverse creativamente en los entornos digitales. A pesar de ello, estos entornos no reciben la atención necesaria en la Escuela y se ven relegados al ámbito de lo cotidiano, de lo lúdico. En el círculo de la Casa, el discurso digital puede ser vivido como algo inabarcable, afectado por una brecha que lo presenta como un mundo aparte. La colaboración de la Escuela y la Casa resulta, sin embargo, ineludible si queremos que la inmersión adolescente en el mundo digital dé

* Este trabajo se ha elaborado en el marco del Proyecto «Elaboración de un modelo predictivo para el desarrollo del pensamiento crítico en el uso de las redes sociales (CritiRed)», concedido para los años 2019-2022 en la convocatoria Retos de Investigación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, con número de referencia: RTI2018-095740-B-I00 – (2019-2022).

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30-09-2020.

Cómo citar este artículo: González Martín, M. R., Jover, G. y Torrego, A. (2021). Casa, Escuela y Ciudad: el cultivo del lenguaje en un mundo digital | *Home, School, and City: Cultivating language in a digital world*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 145-159. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-03>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

lugar a una participación ciudadana crítica y responsable.

Descriptor: lengua, adolescencia, competencia digital, comunicación multimodal, informe PISA, escuela, casa, ciudad.

Abstract:

This paper aims to show the importance of language and the challenges it faces in the digital revolution by considering the possibilities for cultivating it during adolescence in three fundamental spaces: Homes, Schools, and Cities. It starts by analysing the dual function of language as a means of both communication and representation, as how one receives one's heritage and imagines and projects one's future. It then considers the false dichotomy between digital competency and reading skills in light of the latest results from the *Programme for International Student Assessment (PISA)*.

Reading can no longer be understood just as the ability to enjoy dusty volumes of old classics languishing on library bookshelves. Rather, it can be defined as a set of strategies that enable personal development and participation in society. This extension of the concept inexorably involves the competence of acting creatively in digital environments. Unfortunately, these environments go largely unheeded at School, where they are relegated to the mundane world of play. At Home, however, digital discourse can be experienced as unfathomable, where the digital divide makes it a world apart. Therefore, collaboration between School and Home becomes vital for ensuring that adolescents' immersion in the digital world leads to critical, responsible participation in citizenship.

Keywords: language, adolescence, digital competence, multimodal communication, PISA report, school, home, city.

El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre y, para mencionarlas, había que señalarlas con el dedo.

Cien años de soledad.
Gabriel García Márquez

1. Introducción

Una de las afirmaciones más influyentes de la filosofía del siglo xx es la formulada por Ludwig Wittgenstein (1975): «Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo». Con esta proposición, se produce el giro lingüístico que introduce el lenguaje

como una herramienta clave para conocer la realidad. Esto ha dado lugar a posiciones filosóficas que han sido muy debatidas, como el solipsismo lingüístico, pero también ha dado paso a teorías donde se exalta el lenguaje como actividad colectiva.

Siguiendo los postulados de Humboldt (Di Cesare, 1999), el conocimiento es un proceso de configuración que tiene lugar no únicamente *con* el lenguaje sino *en* el lenguaje. El lenguaje se erige en la manifestación por excelencia del espíritu humano, en la cual se revela la creatividad del género humano en su conjunto. Esto

supone que lo que no *hemos hecho lenguaje* es difícil de percibir, se nos hace invisible al pensamiento, a la argumentación. Por ello, el cultivo del lenguaje es el cultivo de la cosmovisión, de la relación con el mundo y con el otro, el cultivo del pensamiento y de la argumentación, del pensar y del vivir, de la creencia y de la idea.

El lenguaje alberga el alma materna, la historia, las raíces afectivas, el sentir y el sentido, los misterios en los que se enraíza la vida. Nos ocurre como le sucedía a Arendt: «la lengua alemana fue su hogar (Heimat)» (Young-Bruehl, 2006, p. 64). Cada lengua materna es el hogar desde donde se piensa el mundo y se entiende uno a sí mismo y al otro. El lenguaje es hogar y base de la argumentación, del rigor, de lo *razonable*, del diálogo y el acuerdo. Como nos muestra Arendt, «cierta sordera a los significados lingüísticos ha tenido como consecuencia un tipo de ceguera ante las realidades a las que corresponden» (Arendt, 1972, pp. 145-146). El estudio del lenguaje se revela como un método para llegar al conocimiento de la realidad. Para Humboldt, el lenguaje no es una obra acabada, sino una actividad; un trabajo reiterado del espíritu para hacer posible que el sonido articulado se transforme en expresión del pensamiento (Di Cesare, 1999). Por todo ello, una educación que se precie cuida su lengua y el cultivo de la inteligencia que esta contiene de manera respetuosa y abierta.

Este trabajo pretende mostrar la importancia del lenguaje, como modo de representación y conocimiento de la realidad, y los retos que le plantea la llamada revolución digital, prestando atención a

las posibilidades de su cultivo durante la adolescencia en los tres espacios educativos fundamentales que constituyen la Casa, la Escuela y la Ciudad.

2. El lenguaje: representación y conocimiento de la realidad

Trasmitir una lengua es ayudar a comprender un modo de ver el mundo, de sentirlo, de pensarlo y de albergar el sentido desde el que se interpreta cada sociedad en ese mundo. La lengua nutre las creencias y las ideas en el sentido de Ortega y Gasset:

Conviene, pues, que dejemos este término —*ideas*— para designar todo aquello que en nuestra vida aparece como resultado de nuestra ocupación intelectual. Pero las creencias se nos presentan con el carácter opuesto. No llegamos a ellas tras una faena de entendimiento, sino que operan ya en nuestro fondo cuando nos ponemos a pensar sobre algo. Por eso no solemos formularlas, sino que nos contentamos con aludir a ellas como solemos hacer con todo lo que nos es la realidad misma. Las teorías, en cambio, aun las más verídicas, sólo existen mientras son pensadas: de aquí que necesiten ser formuladas (Ortega y Gasset, 1983, p. 384).

Esto nos muestra que todo lo que llegamos a pensar en realidad ocupa ya un lugar secundario si lo ponemos en relación con nuestras verdaderas creencias. «En estas no pensamos ahora o luego: nuestra relación con ellas consiste en algo mucho más eficiente; consiste en... contar con ellas, siempre, sin pausa» (ibíd., p. 386).

El lenguaje tiene esa capacidad de ser creencia y de expresar y comunicar ideas:

Olvidamos demasiado que el lenguaje es ya pensamiento, doctrina. Al usarlo como instrumento para combinaciones ideológicas más complicadas, no tomamos en serio la ideología primaria que él expresa, que él es. Cuando, por un azar, nos preocupamos de lo que queremos decir nosotros mediante los giros preestablecidos del idioma y atendemos a lo que ellos nos dicen por su propia cuenta, nos sorprende su agudeza, su perspicaz descubrimiento de la realidad (ibíd., p. 393).

Si olvidamos la profundidad y la raíz de nuestra creencia no podremos pensarla. La reflexión teórica que no profundiza en el pensamiento propio que aparece en el mismo lenguaje permanece ciega a un conocimiento insustituible, permanece ciega incluso a sí misma.

Aristóteles, según la interpretación de Nussbaum, reconoce que «Establecer los *phainómena* no es buscar hechos desnudos de creencias sino registrar nuestros usos lingüísticos y la estructura de pensamiento y creencias que ponen de manifiesto» (Nussbaum, 2015, p. 319).

Por tanto, acompañar a las nuevas generaciones en la tarea de acoger y repensar el origen y facilitarles su *novación*, requiere una profundización en la lengua; profundización en sus significados, en sus metáforas, en su estructura, en su modo de articular y argumentar, en el meta-lenguaje. No se puede aportar verdadera novedad, en profundidad y con respuesta de calado y sentido, si no se profundiza de verdad en la lengua. Una generación que no toma en serio lo que recibe, no puede aportar una renovación que contenga la

densidad que albergaba lo recibido o que pueda darle respuesta. Será, por ello, necesario tomar en serio el legado. Tomarlo desde sus referentes, leerlo desde su momento. La literatura, con su recorrido histórico, no puede quedar relegada por el estudio de la gramática, por ejemplo.

Y, lo primero que se debe reconocer es que no hay una única forma de lenguaje, como no hay una única forma de racionalidad. El gran matemático y *abuelo de la informática*, Charles Babbage, escribió en cierta ocasión al poeta Alfred Tennyson:

En su poema, por lo demás hermoso, hay un verso que dice:

«Cada minuto muere un hombre, cada minuto nace uno».

No necesito señalarle que este cálculo tendería a mantener la suma total de la población mundial en un estado de perpetuo equilibrio, mientras que es un hecho bien conocido que dicha suma total está en constante aumento.

Permítame, pues, tomarme la libertad de sugerir que en la próxima edición de su excelente poema el cálculo erróneo al que me refiero se corrija de la siguiente manera: «Cada momento muere un hombre, y nace uno y un dieciseisavo». Puedo añadir que las cifras exactas son 1,167, pero algo debe, por supuesto, concederse a las leyes de la métrica (Ahearn, citado por Génova, 2020, p. 257).

Probablemente, la carta es parte de una broma entre miembros de la *Royal Society*, pero refleja dos modos complementarios de racionalidad: el científico matemático

y el poético existencial. Ambos profundos, ambos certeros, ambos absurdos si se leen el uno al otro con mentalidad cerrada.

Ambos modos de racionalidad enriquecen al ser humano, le son propios y ciegan a la humanidad si pretenden interpretar el mundo el uno sin el otro. Enseñar a distinguir qué asuntos pertenecen a cada uno es parte del rigor de una racionalidad ampliada, de una razón abierta. Para ello, es fundamental distinguir entre *problemas* y *misterios*, Marcel (1987) nos ayudó a ello. Lo que resulta evidente es que el lenguaje aborda, expone, describe, explica, comprende... tanto problemas como misterios, racionalidad argumentativa capaz de atender tanto a la lógica matemática, formal, como a la comprensión, o el acercamiento, de los misterios del vivir.

Así pues, lenguaje por cultivar ha de ser tanto el que aborda los problemas, como el que atiende a los misterios. Estas racionalidades se complementan sin necesidad de entrar en conflicto, se enriquecen mostrando la necesidad de mantener el misterio y el asombro también en la ciencia y en la técnica, así como la de asegurar la argumentación rigurosa también en lo que concierne a la existencia. Este diálogo fructífero y coherente es parte de la herencia de nuestra propia historia que la escuela ha de salvaguardar celosamente. La razón vital de Ortega o la razón poética de Zambrano son, entre otros, dos magníficos intentos de limitar el avasallamiento de la razón instrumental sobre una razón ampliada, intentos que se pueden quedar en nada sin la complicidad comprometida de maestros y docentes. La lógica y la gramática al igual que la semántica y la semiótica

son ejes fundamentales para la racionalidad y el cultivo de la inteligencia.

La distinción de problemas y misterios, la superación de una razón reduccionista e instrumental, tiene que verse acompañada del cultivo del lenguaje en el ámbito de la vida social y política. El lenguaje que alberga como

proteica morada del pensamiento, es el gran recurso para nombrar, definir y comprender los hechos, 'lo que es', la realidad misma. Pero el lenguaje pierde su poder epifánico y novador, su fuerza de desvelamiento y anuncio, cuando se ocultan y desaparecen las relaciones sociales y los vínculos comunitarios. El lenguaje entonces, como quería Wittgenstein, «marcha en el vacío» (Uña, 2014, p. 17).

El lenguaje ha de atenerse a su acervo, a los vínculos en los que se enraíza como morada que le aporta la savia que alimenta significados, pero también ha de ser consciente de sus límites y de la posibilidad de otras lenguas que nos amplían la mirada y la profundidad al atender, de modos diversos, a la realidad.

Además, el lenguaje puede convertirse en algo totalitario en la medida en que pretenda contener en sí mismo la realidad y no se deje sobrepasar, ser completado, ampliado por ella:

Y sin duda nuestro tiempo... prefiere la imagen a la cosa, la copia al original, la representación a la realidad, la apariencia al ser... lo que es *sagrado* para él no es sino la ilusión, pero lo que es profano es la verdad. Mejor aún: lo *sagrado* aumenta a sus ojos a medida que disminuye la verdad y crece la

ilusión, hasta el punto de que el colmo de la ilusión es también para él el colmo de lo sagrado (Feuerbach, prefacio de la segunda edición de la *Esencia del Cristianismo*, citado por Debord, 1995, p. 7).

El lenguaje actúa como *maestro exterior* (García Baró, 2018), como ese legado, procedente de otros que nos ilumina la realidad. También es *maestro interior*, en la medida que nos configura y nos ayuda a comprender quiénes somos y qué caminos se nos abren. Sin embargo, en la medida que se separa de la realidad y de uno mismo y del otro, se convierte en pura ilusión, deja de actuar como maestro exterior e interior para tornarse en concepción totalitaria, en control.

3. Encrucijadas del lenguaje en un mundo digital

En julio de 2020, saltaron las alarmas. Tras varios meses de retraso en la publicación de los datos, los resultados de los estudiantes españoles en la última evaluación de lectura del *Programme for International Student Assessment* (PISA) habían caído 19 puntos con respecto a la edición anterior y registraban la cifra más baja en 14 años, situando a España por debajo de la media de los países de la Unión Europea y la OCDE (MEFP, 2020).

Aunque se ofrecieron algunas explicaciones técnicas que podían hacer dudar de la validez de estos resultados (OECD, 2019), lo cierto es que los mismos vinieron a añadir más sombra a la sensación, persistente desde las primeras evaluaciones internacionales, del bajo desempeño de nuestros estudiantes en comprensión lec-

tora, en el dominio del lenguaje, con grandes oscilaciones a lo largo de las diversas ediciones de la prueba, pero, por lo general, siempre por debajo de la media de los países de la OCDE, y proporciones pequeñas de estudiantes en los niveles de rendimiento más altos (MEFP, 2020, p. 14).

En lo que se refiere específicamente a la acción de las familias, el último informe PISA muestra que «sin desmerecer los esfuerzos de la educación formal para reducir los desequilibrios sociales, la situación socioeconómica y cultural de las familias es aún la variable más fiable para predecir el éxito escolar» (ibid., p. 28). De este modo, los estudiantes de entornos socioeconómicos favorecidos tienen un rendimiento medio en lectura significativamente más alto que el de los estudiantes de entornos desfavorecidos. En el conjunto de países de la OCDE, la puntuación media de los primeros es 88 puntos más alta que la de los segundos. En España esta diferencia es de 74 puntos (ibid., pp. 29-31).

La publicación de estos resultados del informe PISA se produjo en la circunstancia peculiar del confinamiento obligado por la pandemia COVID-19, con los estudiantes en casa siguiendo supuestamente enseñanza online, que llevó a reclamar la necesidad de una mayor formación en competencia digital no solo en docentes y estudiantes, sino también en las familias. Pues también con respecto a esta competencia, si algo ha puesto de manifiesto la situación de confinamiento vivida en 2020, ha sido la tremenda incidencia de las condiciones familiares en las posibilidades de los estudiantes, agravada por la llamada brecha digital.

La confluencia de la publicación de los resultados de PISA con el confinamiento y la demanda de una mayor preparación digital, hizo que el debate estuviese servido: requerimos una mayor capacidad digital de los estudiantes, mientras los dejamos en una situación de analfabetismo lector. Pero ¿se trata realmente de una dicotomía? Consideremos otro fenómeno actual como es el de la *posverdad*, término que en 2016 fue elegido por Oxford University Press como palabra del año. La posverdad se ha definido como «el resultado de mega-tendencias sociales como el descenso del capital social, el crecimiento de la desigualdad económica, el aumento de la polarización, una creciente desconfianza en la ciencia, y un panorama mediático cada vez más fraccionado» (Lewandowsky et al., 2017, p. 353) (traducción de los autores)¹. Se ofrece una realidad distorsionada, manipulada para influir en la opinión pública a través de las emociones.

Un elemento clave para entender mediáticamente la posverdad es el de las *fake news*, noticias falsas. Durante la pandemia COVID-19 no solo se han puesto en peligro sistemas sanitarios, económicos y sociales, sino que también han proliferado las informaciones falsas y manipuladas, hasta el punto de que la Organización Mundial de la Salud declaró entre sus objetivos la lucha contra la *infodemia*. Con este término se hace referencia a un exceso de información acerca de un tema que, mezclada con miedo, especulación y rumores, es amplificada y distribuida a una audiencia mundial gracias al uso de las tecnologías (García-Marín, 2020). La proliferación de la *infodemia* ha supuesto numerosos problemas para la salud pública (Zarocostas, 2020).

Este tipo de fenómenos, que rodean la vida actual, no pueden ser indiferentes a la competencia lectora. Esta ya no puede considerarse solo la capacidad de disfrutar del polvo de los grandes textos del pasado encerrados en las bibliotecas, sino que la OCDE la define como un conjunto de estrategias que permiten al estudiante «alcanzar unos objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad» (MEFP, 2020, p. 8). Hoy, la información que posibilita ese conocimiento y participación social nos llega, en su mayor medida, por medios digitales, y es significativo que en España los bajos resultados en competencia lectora de los jóvenes, corran paralelos a las dificultades generales de la población para distinguir la veracidad de las informaciones. En una encuesta realizada por el Grupo Ipsos en 27 países, el 57 % de los españoles confesó que alguna vez se había creído una noticia falsa, siendo los europeos que más caen en esta trampa (Ipsos, 2018).

Por supuesto, no se trata solo de introducir los recursos digitales en la educación, como si se esperase un efecto mágico de la exposición a los mismos, sino que gran parte de ese efecto depende del uso que se haga de dichos recursos, y algunas formas de exposición indiscriminada en la actividad cotidiana pueden de hecho ocasionar un resultado opuesto (Vázquez-Cano, 2017; Fernández-Gutiérrez et al., 2020; Vázquez-Cano et al., 2020). Existe un riesgo real de que cierta idolatría de lo digital proporcione nuevas alas a la hostilidad moderna hacia el lenguaje y la vieja «pedagogía libresca», frente a la experimentación directa con las cosas,

denunciada por el pedagogo alemán Otto Friedrich Bollnow. Tal hostilidad, decía Bollnow, solo puede venir de una débil comprensión de la relación mutuamente generadora de las palabras y las cosas y del lugar central del lenguaje en la constitución del ser humano:

El hombre se torna él mismo solo a través del lenguaje. Solo en virtud de la libremente elegida atadura a la palabra que supera al tiempo, se eleva sobre el vacilante tiempo. En ello se funda en última instancia la dignidad del lenguaje como medio de educación (Bollnow, 1974, p. 206).

Pero esa atadura de la que hablaba Bollnow adquiere hoy caracteres peculiares. Uno de los términos que mejor define los avances y cambios sociales, tecnológicos y culturales actuales es el de *cultura de la convergencia*. Este término hace referencia al «flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento» (Jenkins, 2008, p. 14). En la cultura de la convergencia, las fronteras entre consumidor y productor quedan desdibujadas y el individuo es invitado constantemente a intervenir.

En el ámbito educativo, se produce una convergencia mediática y educativa: convergen al mismo tiempo espacios y momentos de aprendizaje y se fusionan los entornos de educación formal, no formal e informal. En las instituciones educati-

vas se sigue trabajando la competencia comunicativa, sin embargo, hay contextos que no están incluidos. En la actualidad, el sencillo acceso a un dispositivo conectado a la Red produce que las prácticas comunicativas sean continuas y constantes. En la Red hay millones de textos y datos y hay un incremento exponencial de interlocutores, lo que hace muy complicado conocer todos los factores —procedencia, fiabilidad, intención...— para poder interpretar el lenguaje. Si ya es complejo interpretar esta información, a esto debemos sumar la multimodalidad de los textos, entre los que hay algunos cuyo significado únicamente se entiende si conjugamos la palabra con la imagen, audio, animación; o la intertextualidad e hipertextualidad, que nos obligan a ir construyendo el discurso, o, incluso, la hibridación de géneros textuales (Cassany, 2012).

Tomar conciencia de la importancia del lenguaje en la educación puede ayudarnos a redescubrirlo en su potencial y prestarle una atención adecuada que demasiadas veces ha sido sometida a múltiples distracciones. Las destrezas básicas del lenguaje como la lectura o la escritura no pueden dejarse en manos del azar, tanto dentro como fuera de la escuela. La alfabetización múltiple se presenta como una tarea en la que deben converger entornos de aprendizaje reales y virtuales. A continuación, procederemos, pues, a considerar cómo cultivar en nuestros adolescentes el lenguaje en los espacios educativos por excelencia, la casa, la escuela y la ciudad, en la especificidad de un mundo inmerso en las redes.

4. Los espacios del lenguaje en la adolescencia: la Casa, la Escuela y la Ciudad

4.1. El cultivo del lenguaje en la Casa

Se ha dicho que «aprender a habitar requiere una comprensión fenomenológica de la casa y de cómo se configura el ser humano en esa exteriorización de la interioridad; en definitiva, entender la casa como espacio de configuración de hábitos» (Amilburu et al. 2018, p. 109). La casa, y también el lenguaje en que se habla y que se enseña en ella, es una forma de configuración de hábitos y de cultivo específico de la interioridad que se expresa, se explica y se comprende.

El adolescente tiene que encontrar en ese espacio una forma de cultivar el lenguaje más personal, singular, único. En la casa, desde la infancia, se expresa la interioridad, por lo que ha de ser singularmente el espacio de la fábula, la narración, la conversación distendida, la confianza. Para ello, son necesarios *tiempos y espacios* en los que el adolescente pueda encontrarse en la intimidad y *a solas con su propia interioridad*, y, en esa interioridad, surgirá el lenguaje, como maestro interior, desde el que trata de comprenderse a sí mismo. La habitación del adolescente no es como la del niño. La puerta del niño está abierta al resto de la casa, en todo caso, si se cierra, se cierra por fuera. En la preadolescencia la puerta se comienza a cerrar por dentro. El adolescente tiene que profundizar y ahondar en su interioridad, interioridad que ha de ser capaz de la soledad acompañada por el maestro lenguaje que le ayuda a entenderse. Cuando su lenguaje es más rico, más interconectado, más profundo, con más sentido, las preguntas con las que

se encierra en la habitación son de más calado y contienen la potencialidad de ser respondidas desde el yo con el acervo de la herencia y la fecundidad que el lenguaje le puede ofrecer. Un adolescente sin palabras es un adolescente sin preguntas, solo en la soledad, solo ante la angustia de crecer y enfrentarse a la propia autonomía. Es el modo en el que puede refugiarse en las soluciones sin respuestas.

El adolescente que habita la casa, no solo habita la habitación, tiene que poder encontrarse en los espacios comunes del hogar con la conversación casual, con la pregunta sobre la vida y sobre el mundo, es el lugar del entramado de comentarios, preguntas, debates, inquietudes; el lugar de la lectura y la película compartida, de la reflexión en alto, con alguien que habla y escucha, con alguien que debate e interpela, que le levanta la mirada y se la amplía y le devuelve la pregunta. Para el adolescente, la sala donde se hace la vida en común no es el lugar de los discursos de otros, lo que todavía no ha visto, lo que todavía no ha oído, no puede imponérsele desde el sermón. La mirada del adolescente busca ya horizontes fuera, no dentro del reducto familiar. Pero estos pueden asomarse desde una estantería, relatados o narrados a través de las historias de otros, o emerger de una pantalla, para ser, desde ahí, compartidos.

Si pudiéramos pensar otro lugar de la casa fundamental para el adolescente este sería la cocina. En ella se cuecen las decisiones, las inquietudes que buscan solución, mientras parece que se presta atención a otra cosa. Esa tranquilidad que ofrece el poder estar en silencio cuando se quiere,

porque se presta atención a la tarea, sin excusas y mientras surge la siguiente palabra... se habla de lo importante como de modo casual y se deja de hablar de ello como si no se hubiera hablado nunca.

El cuidado de esos tiempos y espacios requiere no ser conquistados por el afuera tan impertinente como sugerente de las redes sociales. Para ello, necesitamos limitar el tiempo y el espacio de móviles o *tablets* pero, sobre todo, lo fundamental para un adolescente no es el límite, sino que la alternativa esté cargada de compañía o soledad fecunda, en definitiva, de palabra compartida con sentido.

Si el espacio de la casa puede verse invadido en exceso por las redes, también es cierto que estas pueden ser un espacio donde se extiende la casa. Los amigos tienen su grupo de WhatsApp, y la casa también. En él, el adolescente puede encontrar posibilidades de comunicación ventajosas en el entorno del hogar. Ese es más su espacio, y en él puede resultar más fácil compartir y comentar acontecimientos, chistes, memes que reflejan visiones y opiniones. Respetar ese espacio para enriquecer el debate, para poder expresar opiniones diversas *como entre iguales...* favorecerá el discurso, la argumentación y la apertura del nosotros familiar al mundo.

Si en el espacio de la casa la conversación, la narración, el debate, el compartir la literatura y el cine, son magníficas ocupaciones para el adolescente, no lo son menos la indagación y la negociación. Indagar en una cuestión, partir de la vida misma, del observar y el atender lo cotidiano, para

ocuparse de una pregunta, como lo hacía el Principito en la novela de Antoine de Saint-Exupéry, sin olvidarse nunca de ella, es una de las tareas fascinantes de compartir la vida con el niño y con el adolescente. Compartir esa pasión con los niños y los adolescentes no solo es una tarea educativa fundamental, sino también el rejuvenecimiento de la mirada del adulto, el principio de nuevos descubrimientos. Lo cotidiano no puede enterrar este apasionamiento, la curiosidad del que se asoma a la vida con nuevas preguntas. Negociar también será otra de las cuestiones fundamentales de la educación en el espacio familiar. Aportar los mejores argumentos para convencer, persuadir, ofrecer el acuerdo más ventajoso, buscar el consenso o la forma más adecuada para encontrar el *win win...* La indagación y la negociación se dan en lo cotidiano y, muy especialmente, en el juego. El juego, con su manejo de los afectos y las emociones, a la vez que de la palabra, los acuerdos, las alianzas o las coaliciones, enseña, privilegiadamente, en el espacio de la casa, a desempeñar la relación con los otros.

Podríamos seguir ahondando, pero el espacio limitado nos remite a profundizar en el espacio complementario de la Escuela, donde ya el adolescente deja de ser único en el mundo para ser uno más entre los otros.

4.2. El cultivo del lenguaje en la Escuela

El lenguaje y la lectura de una tradición, una herencia social común, una historia y un proyecto, más allá del nosotros familiar, es fundamental en la adolescencia. Esta no es otra cosa que el contraste de lo recibido desde el *humus* familiar con lo percibido desde la perspectiva de un nosotros más amplio.

Cambia, por tanto, el eje de la mirada. El adolescente ya no es un único, es uno más y debe aprender a vivir esta experiencia, es más, a disfrutar de ella. Enriquecerse en ese nosotros más amplio, fascinarse, y dejarse seducir por el otro es la experiencia primordial de la adolescencia. Adentrarse en la Escuela supone, desde el principio, recibir sistematicidad, orden y rigor y, especialmente en la adolescencia, hacerlos criterios propios de presentación al mundo exterior. Aquí cobra importancia la argumentación expuesta para un nosotros y un otro, que no tiene por qué tener las mismas claves interpretativas y, por ello, requiere de un esfuerzo de comunicación. Los profesores de universidad nos encontramos, en multitud de ocasiones, textos de alumnos escritos desde sí mismos, con gran riqueza, pero no para ser leídos por otros. Esta sería en buena medida parte fundamental del trabajo de la escuela: enseñar a expresar, con la riqueza de la herencia, la novedad que cada uno aporta, para que sea comprendida por el otro. Para ello, es necesario adentrarse en el lenguaje monológico y dialógico: en el ensayo y la narración, pero también en el debate.

La Escuela es el lugar privilegiado para distinguir con rigor qué se debe afrontar desde qué lenguaje, el método adecuado para cada pregunta. La Escuela cuenta también con diversos espacios para este juego con el lenguaje: el pupitre solitario, desde donde se escucha la lección, la disertación, la narración... o donde se escribe el propio comentario reflexivo, o se afronta un problema con lo puesto, con lo que uno trae de casa; la mesa compartida donde se elabora el trabajo colaborativo, donde se debate,

se negocia, se indaga con el otro; el asiento del salón de actos, desde donde se asiste a la disertación, al debate, a la lección magistral, al espectáculo de una conferencia o la representación de una obra; la excursión, el viaje de estudios o la visita al museo, los mismos lugares se descubren diferentes desde la Escuela que desde la familia. La Escuela no puede olvidar distinguir y cultivar todas y cada una de las formas del lenguaje. Cada una aporta una especificidad de argumentación y de relación con el otro, consigo mismo y con la sociedad.

4.3. El cultivo del lenguaje en la Ciudad

Los adolescentes no solo intervienen en la Casa o en la Escuela, sino que generan discursos en otros medios. El ánimo de relacionarse con los demás hace que se animen a participar en diferentes foros, y que interactúen con personas que ya no forman parte de su entorno cercano como sucedía en los casos anteriores.

Los adolescentes se hacen presentes especialmente en ciertos entornos digitales, por ejemplo, en Youtube, donde es frecuente que escriban mensajes para exponer sus experiencias o para mostrar sus opiniones (Pérez-Torres et al., 2018). La cultura popular moviliza la participación, al igual que la necesidad de formar parte de un grupo, y esto tiene efectos incluso en la representación discursiva. En el discurso adolescente que se produce en entornos virtuales, el uso verbal se adecúa a un determinado género, y aparece una variedad discursiva diferente a la empleada en el ámbito escolar y familiar (Palazzo, 2009). El discurso, fruto de las interacciones, influye en la formación de su identidad y en

la construcción de su ideología, entendiendo esta noción como un fenómeno social, dinámico y plural, que se construye a lo largo del tiempo en distintos ambientes sociales y en interacción con otras personas (Gee, 2001).

Las redes hacen que la participación social de la ciudadanía se incremente. En 2006, la portada de la revista *Time* fue un espejo para mostrar que cada uno de nosotros era el personaje del año. Hacía un homenaje a los internautas y a su potencial para formar con sus voces la nueva democracia digital. Se nos ha dotado de un altavoz para mandar nuestros mensajes; se ha pasado de la mera recepción a la producción de mensajes de todo tipo.

La *isegoría*, como el uso igual por todos de la palabra, parece que queda más protegida en la extensión del uso de las redes sociales, pero quizás no corre la misma suerte la *parresia*. La capacidad para hablar adecuadamente y la opción y el compromiso de hacerlo con franqueza, no siempre van unidas (Foucault, 2004). El uso veraz de la palabra no parece reconocerse como valor incuestionable e innegociable en el ámbito público, y con ello la palabra va perdiendo su fuerza, sus entrañas y su capacidad creativa se vacía. De hecho, y en un sentido más profundo, es posible que la propia *isegoría* también pierda su fuerza, incluso en el ámbito de las redes. Se silencian las voces diferentes que no están en línea con lo políticamente correcto, sufren linchamiento, también quedan expuestas a las miradas públicas por tiempo indefinido y se usurpa la posibilidad de ser escuchadas y leídas en relación con su contexto,

al tiempo que se abre la posibilidad de ser extraídas y pegadas en donde su interpretación puede ser mezquina. Todo esto, en nefasta confabulación, silencia determinadas voces críticas o acalla a quienes no quieren correr el riesgo de ser sometidos a un posible juicio socio-político en cualquier lugar y en cualquier momento. La muerte social en las redes y el ser objeto de escarnio público, se convierte para muchos en condena disuasoria.

No es sencillo interactuar en las redes sociales. Requiere de una serie de aprendizajes. Sin embargo, frecuentemente, el discurso producido en entornos virtuales es ignorado por la Escuela y se relega al ámbito de lo cotidiano, de lo lúdico. En el ámbito de la Casa, puede ser visto como algo inabarcable, que, por haber una brecha generacional o digital, no se sabe cómo abordar. Para que esta participación en las redes dé lugar a una participación ciudadana responsable, Escuela y Casa no pueden ser ajenas a todas las interacciones producidas en entornos digitales. Para ello, el primer paso es reconocer la importancia del diálogo con el adolescente, para ser conocedores de sus intereses y de su entorno, para que nos sea descubierto.

5. Conclusión: pensar, leer y conversar en un mundo de redes

Austin (1975) puso de manifiesto que el lenguaje tiene una dimensión performativa, que las palabras no son únicamente expresión, sino que, al ser expresadas, pueden producir hechos. El lenguaje nos sirve para recibir y transmitir información, pero también para influir en otras personas o

que estas influyan en nosotros. Por este motivo, el lenguaje debe ser abordado por la Casa y la Escuela, que capacitarán para utilizarlo en la Ciudad. Esto no está, sin embargo, carente de peligros. Uno de ellos puede ser reducir el conocimiento del lenguaje a unos ciertos ámbitos de comunicación sin tener en cuenta que existen más contextos que tienen una gran influencia. El contexto digital debe ser abordado tanto en la Casa como en la Escuela y no ser visto como un ámbito menor de comunicación, donde únicamente se producen interacciones lúdicas. El lenguaje en los entornos digitales puede permitir a los adolescentes construir su identidad, pero también impulsarlos a contribuir, con su discurso, a la acción social transformadora.

Para ello, estas prácticas discursivas deben tener proyección en la vida real, puesto que el lenguaje debe abordarse desde los contextos reales donde se producen. Se hace necesario que desde la Escuela y la Casa se vayan descubriendo las diferentes tipologías textuales, incluso aquellas que han sido olvidadas por ser consideradas coloquiales. No se trata de desnaturalizar y extirpar el lenguaje de las diferentes prácticas que realizan los adolescentes para analizarlas, sino de capacitarlos para participar en los diferentes ámbitos de comunicación.

Este enfoque es el de las multialfabetizaciones (Cope y Kalantzis, 2009), que más que con habilidades y competencias específicas, se relaciona con la formación de personas activas y creadoras, capaces de participar en entornos donde la comunicación es multimodal (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012). McLuhan (1994), con el apotegma

«el medio es el mensaje» ya enunció que la forma en la que accedemos a una información afecta más que la información misma. Por ello, el cultivo del lenguaje debe abordarse desde una alfabetización múltiple y global, que conjugue las viejas y las nuevas alfabetizaciones y que trascienda los muros de la Escuela. En ella deben estar presentes la alfabetización mediática e informacional, que, tal y como reivindica la UNESCO (2011), es un requisito para el acceso equitativo a la información y al conocimiento.

El lenguaje, como decíamos, es la inteligencia heredada, pero también el hilo con el que se teje el futuro posible. No podemos distraernos de su cuidado.

Nota

¹ La **revista española de pedagogía** se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

Referencias bibliográficas

- Amilburu, M., Bernal, A. y González Martín, M. R. (2018). *Antropología de la educación. La especie educable*. Síntesis.
- Arendt, H. (1972). *Crises of the republic: Lying in politics, civil disobedience on violence, thoughts on politics, and revolution [Crisis de la República: mentira en la política, desobediencia civil sobre la violencia, pensamientos sobre la política y la revolución]*. Harcourt Brace Jovanovich.

- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words [Cómo hacer cosas con las palabras]*. Oxford University Press.
- Bollnow, O. F. (1974). *Lenguaje y educación*. Editorial Sur.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). 'Multiliteracies': New literacies, new learning ['Multialfabetización': nuevas alfabetizaciones, nuevos aprendizajes]. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164-195.
- Debord, G. (1995). *La sociedad del espectáculo*. Naufragio.
- Di Cesare, D. (1999). *Wilhelm von Humboldt y el estudio filosófico de las lenguas*. Anthropos Editorial.
- Fernández-Gutiérrez, M., Giménez, G. y Calero, J. (2020). Is the use of ICT in education leading to higher student outcomes? Analysis from the Spanish Autonomous Communities [¿Mejora el uso de las TIC en educación los resultados de los estudiantes? Análisis de las comunidades autónomas españolas]. *Computers & Education*, 157, Artículo 103969. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103969>
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la Grecia Antigua*. Paidós.
- García Baró, M. (2018). Distinguir para unir. En R. Mínguez y E. Romero (Eds.), *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (pp. 51-68). Octaedro.
- García-Marín, D. (2020). Infodemia global. Desórdenes informativos, narrativas fake y fact-checking en la crisis de la COVID-19. *Profesional de la información*, 29 (4). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.11>
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education [La identidad como lente analítica para la investigación educativa]. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Génova, G. (2020). Charles Babbage. ¿A quién molestan los organilleros? En J. Arana (Ed.), *La cosmovisión de los grandes científicos del siglo XX. Convicciones éticas, políticas, filosóficas o religiosas de los protagonistas del siglo de la ciencia*. Tecnos.
- Gutiérrez-Martín, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19 (38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Ipsos (2018). *Fake news, filter bubbles, post-truth and trust. A study across 27 countries [Noticias falsas, burbujas de filtro, post-verdad y confianza Un estudio en 27 países]*. Ipsos.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H. y Cook, J. (2017). Beyond misinformation: Understanding and coping with the «Post-Truth» Era [Más allá de la desinformación: comprender y hacer frente a la era de la «post-verdad»]. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6 (4), 353-369. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.07.008>
- Marcel, G. (1987). *Aproximación al misterio del Ser: posición y aproximaciones concretas al misterio ontológico*. Encuentro.
- McLuhan, M. (1994). *Understanding media: The extensions of man [Entendiendo los medios de comunicación: las extensiones del hombre]*. MIT Press.
- MEFP (2020). *PISA 2018. Resultados de lectura en España*. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Nussbaum, M. (2015). *La fragilidad del bien*. Machado Libros.
- OECD (2019). *PISA 2018 in Spain [PISA 2018 en España]*. https://www.oecd.org/pisa/data/PISA2018Spain_final.pdf
- Ortega y Gasset J. (1983). Ideas y creencias. En *Obras completas, V* (pp. 379-409). Alianza Editorial.
- Palazzo, G. (2009). El ciberespacio juvenil: representaciones sociales del desconcierto, la censura y la aceptación. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 41.
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y. y Abarrou-Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar*, 26 (55), 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Uña, O. (2014). Acción, discurso y metáfora. Sobre el lenguaje en Hannah Arendt. *Barataria Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 18, 15-27. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i18.40>
- UNESCO (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers [Programa de alfabeti-*

zación en materia de medios de comunicación e información para maestros]. UNESCO.

- Vázquez-Cano, E. (2017). Analysis of difficulties of Spanish teachers to improve students' digital reading competence. A case study within the PISA framework [Análisis de las dificultades de los profesores de español para mejorar la competencia de lectura digital de los estudiantes. Un estudio de caso en el marco de PISA]. *Pedagogika*, 125 (1), 175-194. <https://doi.org/10.15823/p.2017.13>
- Vázquez-Cano, E., Gómez-Galán, J., Infante-Moro, A. y López-Meneses, E. (2020). Incidence of a non-sustainability use of technology on students' reading performance in Pisa [Incidencia del uso no sostenible de la tecnología en el rendimiento de lectura de los estudiantes en Pisa]. *Sustainability*, 12 (2), 1-15. <https://doi.org/10.3390/su12020749>
- Wittgenstein, L. (1975). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Alianza Universidad.
- Young-Bruehl, E. (2006). *Hannah Arendt. Una biografía*. Paidós
- Zarocostas, J. (2020). How to fight an infodemic [Cómo combatir una infodemia]. *The lancet*, 395, 676. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30461-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30461-X)

Biografía de los autores

M. Rosario González Martín es Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y Profesora en el Departamento de Estudios Educativos. Directora del Grupo Cultura Cívica y Políticas Educativas y experta en Ética Aplicada a la Educación y en la enseñanza de la Ética para Ingenieros. Especialista en Terapia

Familiar y otros sistemas humanos, en Medicina Psicosomática e Integración del Ciclo Vital.

 <https://orcid.org/0000-0002-4013-7381>

Gonzalo Jover es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid donde es Catedrático de Teoría de la Educación y Decano de la Facultad de Educación. Fue Asesor del Ministerio de Educación en la Secretaría General de Universidades. Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía (SEP) y miembro de los Consejos de la European Educational Research Association (EERA) y la World Educational Research Association (WERA).

 <https://orcid.org/0000-0002-6373-4111>

Alba Torrego es Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid y Graduada en Educación y Doctora en Pedagogía Primaria por la Universidad de Valladolid. Actualmente es Profesora Ayudante Doctor en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación están centradas en el análisis del discurso en entornos digitales y en la educación mediática.

 <https://orcid.org/0000-0002-4083-8727>

Home, School, and City: Cultivating language in a digital world*

Casa, Escuela y Ciudad: el cultivo del lenguaje en un mundo digital

M. Rosario GONZÁLEZ MARTÍN, PhD. Associate Professor. Universidad Complutense de Madrid (marrgonz@ucm.es).

Gonzalo JOVER, PhD. Professor. Universidad Complutense de Madrid (gjover@ucm.es).

Alba TORREGO, PhD. Assistant Professor. Universidad Complutense de Madrid (altorreg@ucm.es).

Abstract:

This paper aims to show the importance of language and the challenges it faces in the digital revolution by considering the possibilities for cultivating it during adolescence in three fundamental spaces: Homes, Schools, and Cities. It starts by analysing the dual function of language as a means of both communication and representation, as how one receives one's heritage and imagines and projects one's future. It then considers the false dichotomy between digital competency and reading skills in light of the latest results from the *Programme for International Student Assessment* (PISA). Reading can no longer be understood just

as the ability to enjoy dusty volumes of old classics languishing on library bookshelves. Rather, it can be defined as a set of strategies that enable personal development and participation in society. This extension of the concept inexorably involves the competence of acting creatively in digital environments. Unfortunately, these environments go largely unheeded at School, where they are relegated to the mundane world of play. At Home, however, digital discourse can be experienced as unfathomable, where the digital divide makes it a world apart. Therefore, collaboration between School and Home becomes vital for ensuring that adolescents' immersion in the digital world

* This work was done within the framework of the "Preparation of a predictive model for developing critical thinking in the use of social networks (CitiRed)" Project, granted for 2019-2022 in the Research Challenges of the Spanish Ministry of Science, Innovation, and Universities call for funding, with reference number: RTI2018-095740-B-I00-(2019-2022).

Revision accepted: 2020-09-30.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 278 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: González Martín, M. R., Jover, G., & Torrego, A. (2021). Casa, Escuela y Ciudad: el cultivo del lenguaje en un mundo digital | Home, School, and City: Cultivating language in a digital world. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 145-159. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-03>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

leads to critical, responsible participation in citizenship.

Keywords: language, adolescence, digital competence, multimodal communication, PISA report, school, home, city.

Resumen:

Este trabajo pretende mostrar la importancia del lenguaje y los retos que se le presentan en la llamada revolución digital, prestando atención a las posibilidades de su cultivo durante la adolescencia en tres espacios educativos fundamentales: Casa, Escuela y Ciudad. En primer lugar, se analiza la doble función del lenguaje como modo de comunicación y de representación, como vía por la que se recibe la herencia y se imagina y proyecta el futuro. A continuación, de mano de los últimos resultados del *Programme for International Student Assessment* (PISA) se aborda la falsa dicotomía que contrapone la competencia digital a la capacidad lectora. Esta ya no

puede entenderse hoy solo como la capacidad de disfrutar del polvo de los grandes textos del pasado encerrados en las bibliotecas, sino que se define como un conjunto de estrategias que permiten el desarrollo personal y la participación en la sociedad. Esta ampliación del concepto involucra inexorablemente la competencia para moverse creativamente en los entornos digitales. A pesar de ello, estos entornos no reciben la atención necesaria en la Escuela y se ven relegados al ámbito de lo cotidiano, de lo lúdico. En el círculo de la Casa, el discurso digital puede ser vivido como algo inabarcable, afectado por una brecha que lo presenta como un mundo aparte. La colaboración de la Escuela y la Casa resulta, sin embargo, ineludible si queremos que la inmersión adolescente en el mundo digital dé lugar a una participación ciudadana crítica y responsable.

Descriptor: lengua, adolescencia, competencia digital, comunicación multimodal, informe PISA, escuela, casa, ciudad.

“The world was so recent that many things lacked names, and in order to indicate them it was necessary to point.”

One hundred years of solitude.
Gabriel García Márquez

1. Introduction

One of the most influential claims in the philosophy of the 20th century was made by Ludwig Wittgenstein (1975): “The limits of my language mean the

limits of my world”. This statement produced the linguistic turn, which introduced language as a key tool for understanding reality. This has given rise to much-debated philosophical positions, such as linguistic solipsism, but it has also led to theories that exalt language as a collective activity.

According to Humboldt (Di Cesare, 1999), knowledge is a process of configuration that happens not only “with” language but “in” language. Language is

the quintessential manifestation of the human spirit and the creativity of humankind as a whole is revealed in it. This means that it is hard to perceive what *we have not made language*; it becomes invisible to thinking, to discussion. Therefore, cultivating language means cultivating the world view, the relationship with the world and the other, cultivating thought and discussion, thinking and living, the belief and the idea.

Language is home to the maternal soul, history, affective roots, feeling and consciousness, the mysteries in which life is rooted. We have the same experience as Arendt for whom “German was [her] *Heimat* (‘home’)” (Young-Bruehl, 2006, p. 64). Each mother tongue is the home from which an individual thinks the world and understands itself and the other. Language is the home and foundation of reasoning, rigour, the *rational*, dialogue and agreement. As Arendt notes, “a certain deafness to linguistic meanings ... has resulted in a kind of blindness with respect to the realities they correspond to” (Arendt, 1972, pp. 145-146). The study of language reveals itself to be a way of arriving at knowledge of reality. For Humboldt, language is not a completed task but an activity; a repeated effort by the spirit to enable articulated sound to become the expression of thought (Di Cesare, 1999). Therefore, an education that values itself respectfully and openly cares for its language and the cultivation of intelligence that this contains.

The present work sets out to show the importance of language as a way of repre-

senting and knowing reality, and the challenges posed for it by the so-called digital revolution, considering the possibilities for cultivating it during adolescence in three fundamental educational spaces: the Home, the School, and the City.

2. Language: representation and knowledge of reality

Transmitting a language means helping to understand a way of seeing the world, of feeling it, of thinking it, and of accommodating the sense from which every society in this world is interpreted. Language nourishes beliefs and ideas according to Ortega y Gasset:

We should, therefore, leave this term — *ideas* — to denote all that appears in our life as the result of our intellectual activity. But beliefs are presented to us with a different character. We do not arrive at them after a labour of understanding; instead they already operate deep within us when we set out to think about something. This is why we do not usually formulate them, but instead are happy to allude to them as we generally do with all that is reality itself for us. Theories, in contrast, even the most truthful ones, exist only while they are being thought: hence they must be formulated (Ortega y Gasset, 1983, p. 384).

This shows us that everything we are able to think in reality already occupies a secondary place if we put it into relationship with our true beliefs. “We do not think about them now or then: our relationship with them comprises something much more efficient; it consists of ... having them at all times, without pause” (ibid., p. 386).

Language has this capacity to be a belief and to express and communicate ideas:

We forget too readily that language is already thought, doctrine. When using it as an instrument for more complex ideological combinations, we do not take seriously the primary ideology that it expresses, that it is. When, by chance, we cease to concern ourselves with what we wish to say through preestablished turns of phrase and we pay attention to what they tell us for their own account, we are surprised by their incisiveness, their perceptive uncovering of reality. (ibid., p. 393)

If we forget the depth and the roots of our belief, we cannot think it. A theoretical reflection that does not consider in depth one's individual thinking that appears in language itself remains blind to an irreplaceable knowledge and it remains blind even to itself.

Aristotle, according to Nussbaum's interpretation, recognises that "To set down the phenomena is not to look for belief-free fact, but to record our linguistic usage and the structure of thought and belief which usage displays the *phenomena* does not mean finding facts stripped of beliefs but registering new linguistic uses and the structure of thought and beliefs that they reveal" (Nussbaum, 2015, p. 319).

Consequently, accompanying new generations in the task of embracing and reconsidering the origin and facilitating their *innovation*, requires an in-depth consideration of language; an in-depth consideration of its meanings, its metaphors, its structure, its way of expressing and

arguing, its metalanguage. True profound novelty with a deep and sincere response cannot be provided if we do not truly consider language in depth. A generation that does not take what it receives seriously cannot provide a renovation that contains the density that what is received houses or that can respond to it. Therefore, it will be necessary to take this legacy seriously. Taking it from its reference points, reading it from its moment. Literature, with its historical path, must not be pushed aside by the study of grammar, for example.

And, the first thing to recognise is that there is no single form of language, just as there is no single form of rationality. The great mathematician and *grandfather of computing*, Charles Babbage, once wrote to the poet Alfred Tennyson:

In your otherwise beautiful poem, one verse reads:

"Every moment dies a man, every moment one is born".

I need hardly point out to you that this calculation would tend to keep the sum total of world's population in a state of perpetual equipoise, whereas it is a well-known fact that the said sum total is constantly on the increase.

I would therefore take the liberty of suggesting that, in the next edition of your excellent poem, the erroneous calculation to which I refer should be corrected as follows: "Every moment dies a man, and one and a sixteenth is born". I may add that the exact figures are 1.167, but something must, of course, be conceded to the laws of meter. (Ahearn, 2012, p. 53)

The letter is probably part of a joke between members of the Royal Society, but it reflects two complementary forms of rationality: the scientific-mathematic and the poetic-existential. Both are profound, both true, both absurd if one reads the other with a closed mind.

Both forms of rationality enrich the human being, they are typical of it, but they blind humanity if one attempts to interpret the world without the other. Teaching how to decide which matters pertain to each one is part of the rigour of an expanded rationality, of an open reason. To do so, it is necessary to distinguish between *problems* and *mysteries*, as Marcel (1987) helped us to do. What is clear is that language tackles, sets forth, describes, explains, and comprehends both problems and mysteries, both argumentative rationality that can handle formal mathematical logic and comprehending or approaching the mysteries of life.

So, the language to be cultivated must be that which addresses problems and that which considers mysteries. These rationalities complement each other without any need to come into conflict. They enrich each another by showing the need to maintain the mystery and wonder in science and technology, as well as the need to ensure rigorous argumentation regarding what concerns existence. This fruitful and coherent dialogue is part of the inheritance of our own history, which schools must jealously protect. Ortega's vital reason or Zambrano's poetic reason are two magnificent attempts among others to limit the domination of instrumental reason over a broader

reason, attempts that might come to nothing without the committed involvement of teachers. Logic and grammar, like semantics and semiotics are fundamental axes for rationality and for cultivating intelligence.

Distinguishing between problems and mysteries, transcending a reductionist and instrumental reason, must be accompanied by the cultivation of language in the field of social and political life. Language, which is the

protean place dwelling of thought, is the great resource for naming, defining and understanding things, "that which is", reality itself. But language loses its epiphanic and innovative power, its unveiling and declarative force, when social relationships and community links are hidden and disappear. Language then, as Wittgenstein observed, "marches in the void". (Uña, 2014, p. 17)

Language must abide by its values, by the links through which it is rooted as a dwelling place that provides it with the sap that feeds meanings, but it must also be aware of its limits and the possibility of other languages that expand the outlook and depth when considering reality in different ways.

Furthermore, language can become totalitarian as it seeks to contain reality in itself and does not allow itself to be exceeded, completed, expanded by it:

But certainly for the present age, which prefers the sign to the thing signified, the copy to the original, fancy to reality, the appearance to the essence, ... for in these days illusion only is sacred, truth profane. Nay, sacredness is held to be enhanced in

proportion as truth decreases and illusion increases, so that the highest degree of illusion comes to be the highest degree of sacredness. (Feuerbach, preface to the second edition of *The Essence of Christianity*, cited by Debord, 1967, p. 7)

Language acts as an *external teacher* (García Baró, 2018), as the legacy deriving from others that illuminates reality for us. It is also an *inner teacher*, insofar as it shapes us and helps us to understand who we are and what paths open up before us. Nonetheless, insofar as it is separated from reality and from one's self and from the other it becomes a pure illusion, it ceases to act as an external and inner teacher and becomes a totalitarian conception, in control.

3. Crossroads for language in a digital world

In July 2020, alarm bells sounded. After a delay of several months in publishing the data, the results for Spanish students in the most recent reading evaluation by the *Programme for International Student Assessment* (PISA) had dropped 19 points compared with the previous edition giving the lowest figure in 14 years and putting Spain below the mean of the countries of the European Union and OECD (MEFP, 2020).

Although some technical explanations were offered that might cast doubt on the validity of these results (OECD, 2019), the truth is that they intensified the feeling, which had been persistent since the first international evaluations, of the low performance of Spain's stu-

dents in reading comprehension, in command of language. This has undergone large variations over the different editions of the test, but, in general, has always been below the mean of the OECD states, with small numbers of students achieving the highest performance levels (MEFP, 2020, p. 14).

With regards to the action of families specifically, the latest PISA report shows that "without detracting from the efforts of formal education to reduce social inequalities, the socioeconomic and cultural situation of families is still the most reliable variable for predicting school attainment" (ibid., p. 28). Accordingly, students from advantaged socioeconomic groups have a mean performance in reading that is significantly higher than that of students from disadvantaged groups. Across the OECD countries as a whole, the mean score for the former group is 88 points higher than for the latter. In Spain this difference is 74 points (ibid., pp. 29-31).

These results from the PISA report were published in the peculiar circumstance of the obligatory lockdown resulting from the Covid-19 pandemic, with students at home supposedly following online teaching, something that has led to calls for better training in digital competence, not just for teachers and students, but also for families. Also regarding this competence, if the lockdown experienced in 2020 has made one thing clear, this is the significant impact of family conditions on students' chances, aggravated by the so-called digital divide.

The concurrence of the publication of the PISA results with lockdown and calls for better digital training inspired a debate: we demand greater digital capacity among students, while we leave them in a state of illiteracy with regards to reading. But is this really a dichotomy? Let us consider another current phenomenon: “post-truth”, a term chosen in 2016 by the Oxford University Press as its word of the year. Post-truth has been defined as “a result of societal mega-trends such as a decline in social capital, growing economic inequality, increased polarization, declining trust in science, and an increasingly fractionated media landscape” (Lewandowsky et al., 2017, p. 353). It offers a distorted reality that is manipulated to influence public opinion through emotions.

One key element in understanding post-truth in the media is fake news. During the Covid-19 pandemic not only have health, economic, and social systems been put at risk, but false and manipulated information has proliferated, so much so that the World Health Organization has said that one of its objectives was to fight against the “infodemic”. This term refers to an excess of information on a subject that, mixed with fear, speculation, and rumours, is amplified and distributed to a global audience through the use of technologies (García-Marín, 2020). The spread of the “infodemic” has caused numerous problems for public health (Zarocostas, 2020).

Reading competence cannot be ignored in relation to these types of phenomena that surround current life. It can no longer

be regarded only as the capacity to enjoy dusty volumes of old classics languishing on library bookshelves. Instead the OECD defines it as a set of strategies that enable students “to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (MEFP, 2020, p. 8). Nowadays the information that makes this social knowledge and participation possible mainly reaches us through digital media, and it is significant that in Spain young people’s low reading competence scores run in parallel with the population’s general difficulties with distinguishing the truthfulness of information. In a survey carried out by Ipsos in 27 countries, 57% of Spanish people admitted that they had sometimes believed a false news story, making them the Europeans most prone to falling into this trap (Ipsos, 2018).

Of course, it is not just a matter of introducing digital resources into education, as though a magical effect from exposure to them could be expected. Instead, much of this effect depends on how these resources are used and some indiscriminate forms of exposure in everyday activity can in fact have an outcome opposite to the one desired (Vázquez-Cano, 2017; Fernández-Gutiérrez et al., 2020; Vázquez-Cano et al., 2020). There is a real risk that idolising the digital will give new wings to the modern hostility towards language and the old “bookish pedagogy” in contrast with direct experimentation with things, denounced by the German educationalist Otto Friedrich Bollnow. This hostility, according to Bollnow, can only come from a weak comprehension of the mutually generative

relationship between words and things and of the central place of language in the constitution of the human being:

Man only becomes himself through language. He only rises above the vacillating time by virtue of the freely chosen bond to the word that transcends time. The dignity of language as a medium of education is, ultimately, based on this. (Bollnow, 1974, p. 206)

But this bond which Bollnow discusses nowadays has distinctive characteristics. One of the terms that best defines the current social, technological, and cultural advances and changes is *convergence culture*. This term refers to the “flow of content across multiple media platforms, the cooperation between multiple media industries, and the migratory behaviour of media audiences who would go almost anywhere in search of the kinds of entertainment experiences they wanted” (Jenkins, 2008, p. 14). In convergence culture, the frontiers between consumer and producer are blurred and the individual is constantly invited to intervene.

In the field of education there is a media and educational convergence: spaces and moments of learning converge at the same time and formal, non-formal, and informal educational settings merge. Communicative capacity is still worked on in educational institutions. However, there are contexts that are not included. Simply having access to a device connected to the internet now makes communicative practices continuous and constant. There are millions of texts and pieces of data on the internet and there is an exponential

increase in interlocutors, making it very difficult to know all of the factors — provenance, accuracy, intention, etc. — needed to be able to interpret the language. Interpreting this information is already complex, but we must add the multimodality of texts, in which meaning can only be understood by combining the word with the image, audio, animation, or intertextuality and hypertextuality, which oblige us to construct the discourse, and even the hybridisation of textual genres (Cassany, 2012).

An awareness of the importance of language in education can help us to re-discover its potential and pay sufficient attention to it as it has too often been subjected to multiple distractions. Basic language skills such as reading and writing cannot be left to chance, inside or outside school. Multiple literacy is a task where real and virtual learning environments must converge. We will now consider how to cultivate language for adolescents in the most important educational spaces — the home, the school, and the city — in the specific case of a world immersed in networks.

4. The spaces of language in adolescence: the Home, the School, and the City

4.1. Cultivating language at Home

It has been said that “learning to inhabit requires a phenomenological comprehension of the home and how the human being configures itself in this externalisation of interiority; ultimately, seeing the home as a space for shaping

habits” (Amilburu et al. 2018, p. 109). The home, and also the language spoken and taught in it, is a way of shaping habits and specifically cultivating the interiority that is expressed, explained, and understood.

Adolescents have to find a more personal, singular, unique way of cultivating language in this space. Interiority is expressed in the home from early childhood, and so the home must be the special space for stories, narrative, extended conversation, confidence. *Times and spaces* in which the adolescent can find herself in private and *alone with her own interiority* are necessary to do this, and, language emerges in this interiority as an inner teacher, from which the adolescent tries to comprehend herself. An adolescent’s room is not like a child’s. The child’s door is open to the rest of the house or if it is closed, it is closed from outside. In preadolescence, the door starts to be closed from within. The adolescent has to delve into her interiority and consider it in greater depth. This interiority must be capable of solitude accompanied by language, the teacher that helps her understand herself. When her language is richer, more interconnected, deeper, and more meaningful, the questions with which she shuts herself in her room will be deeper and will have the potential to be answered from the self with the values of the heritage and productiveness language can offer. Adolescents without words are adolescents without questions, alone in solitude, alone before the angst of growing and confronting their own autonomy. This is how they can come to take refuge in solutions without answers.

The adolescent who inhabits the home does not just inhabit the room; in the shared spaces of the home she must be able to find casual conversation, questions about life and about the world. It is the site of the network of comments, questions, discussions, concerns; the place of reading and shared films, reflecting out loud with someone who speaks and listens, someone who debates and interpellates, who lifts her gaze, expands it, and returns her question. For the adolescent, the living room where communal life takes place is not the place of the discourses of others, what she has still not seen, what she has still not heard, it cannot be imposed by lecturing her. The adolescent’s outlook now seeks horizons outside the family space, not inside it. But these can come from a bookshelf, told or narrated through the stories of others, or emerge from a screen to be shared from there.

If we could think of another fundamental place in the house for adolescents, this would be the kitchen. Here, they can work out decisions and concerns for which they seek solutions while their attention appears to be focussed on something else. The tranquillity offered by the option of being in silence when she wants because her attention is focussed on the task, without needing excuses while the next word emerges, means she can speak of what is important as though it were casual and stop speaking about it as if she had never spoken.

Taking care of these times and spaces means not being seduced by the impertinent and suggestive outside of social net-

works. Therefore, we must limit time and space for mobile phones and tablets but for an adolescent the fundamental thing is not this limitation, but rather that the alternative is full of productive company or solitude, ultimately, meaningfully shared words.

Although networks can invade the space of the home to excess, it is also true that they can form a space that extends the home. Friends have a WhatsApp group and so does the home. In it, the adolescent can find possibilities for beneficial communication in the setting of the home. This is more her space, and in here it can be easier to share and comment on events, jokes, and memes that reflect visions and opinions. Respecting this space to enrich debate, to be able to express diverse opinions *as between peers*, will favour discourse, discussion, and opening the us of the family to the world.

If conversation, narrative, debate, sharing literature and films, are magnificent occupations for adolescents in the space of the home, enquiry and negotiation are no less so. Enquiring into a question, starting from life itself, from observing and seeing the everyday, concerning oneself with a question, as the Little Prince did in Antoine de Saint-Exupéry's novel, without ever forgetting the question, is one of the fascinating tasks of sharing life with a child and with an adolescent. Sharing this passion with children and adolescents is not just a fundamental educational task but it also rejuvenates the adult's outlook and is the starting point for new discoveries. The everyday cannot overwhelm this

fascination, the curiosity of someone who is coming into life with new questions. Negotiation is another of the fundamental questions of education in the family space. Providing the best arguments to convince, persuade, offer the most advantageous agreement, seek consensus or the most suitable way of finding a win-win situation... Enquiry and negotiation occur in the everyday and especially in play. Play, with its handling of feelings and emotions, at the same time as the word, agreements, alliances, or coalitions, teaches how to relate to others, especially in the home space.

We could carry on and go into greater depth, but the limits of space mean we must consider in depth the complementary space of the school, where the adolescent ceases to be unique in the world and becomes one among many.

4.2. Cultivating language at School

Language and the reading of a tradition, a shared social heritage, a history, and a project beyond the us of the family, is fundamental in adolescence. This is none other than the contrast of what is received from the *humus* of the family and what is perceived from the perspective of a broader us.

The axis of the outlook therefore changes. The adolescent is no longer unique; she is one more person and must learn to live this experience, and also to enjoy it. Enriching oneself in this broader us, being fascinated and allowing oneself to be attracted by the other, is the essential experience of adolescence. Entering into School from the start means receiving

systematicness, order, and rigour and, especially in adolescence, making these the criteria for presenting oneself to the outside world. Here the discussion set out for an us and an other who may not have the same interpretative keys becomes important, thus necessitating an effort of communication. University teachers often encounter texts that students have written from themselves, with great richness, but not to be read by others. This would largely be a fundamental part of the task of the school: teaching how, with the wealth of the shared heritage, to express the novelty each individual brings so that it is understood by the other. To do this, it is necessary to consider monologic and dialogic language, in essays and narrative, but also in debate.

School is the privileged site for rigorously distinguishing what one must confront, which language to use, and the appropriate method for each question. School also has various spaces for this play with language: the solitary desk where one listens to lessons, dissertations, narrations, and so on, or where one writes one's own reflective commentary or tackles a problem with nothing but the clothes on one's back, with what one has brought from home; the shared table for doing group work, debating, negotiating, enquiring with the other; the chair in the assembly hall in which one attends presentations, debates, the spectacle of a lecture, or a production of a play; outings, field trips or visits to museums, the same places are experienced differently with the School than with the family. School cannot neglect distinguishing and culti-

vating each and every form of language. Each one contributes a specific type of discussion and way of relating to the other, to oneself, and to society.

4.3. Cultivating language in the City

Adolescents do not just act at Home or at School; they also create discourses in other media. The will to relate with others means that they encourage each other to participate in different forums, and, unlike in the cases above, they interact with people who are not part of their close environment.

Adolescents are particularly present in certain online settings, for example YouTube, where they often write messages to set out their experiences or to show their opinions (Pérez-Torres et al., 2018). Popular culture encourages participation and the need to form part of a group, and this even has effects on discursive presentation. In adolescent discourse produced in online settings, language use is adapted to a particular genre, and a discourse variety appears that is different to the one used in the school and family settings (Palazzo, 2010). Discourse, resulting from interactions, influences the shaping of their identities and the construction of their ideologies, this notion being understood as a social, dynamic, and plural phenomenon, which is constructed over time in different social environments and in interaction with other people (Gee, 2001).

Networks mean that people's social participation increases. In 2006, the cover of *Time* magazine was a mirror to show

that each one of us was the person of the year. It paid homage to internet users and their potential to form part of the new digital democracy with their voices. We have been given a loudspeaker to transmit our messages; there has been a shift from mere reception of messages to the production of all types.

Isogoria, as the equal use by all of the word, appears to be more protected with the spread of the use of social networks, but the same fate seems not to have befallen *parrhesia*. The ability to speak correctly and the option and commitment to do so frankly do not always combine (Foucault, 2004). Truthful use of the word does not seem to be recognised as an unquestionable and non-negotiable value in the public sphere, and so the word loses its strength, its core, and its creative capacity is emptied. In fact, in a more profound sense, it is possible that *isogoria* itself also loses strength, even in the field of networks. Different voices that are not in line with the politically correct are silenced. They are attacked and exposed to public view for an undefined period of time and the possibility of being listened to and read in context is lost while at the same time the possibility arises that they will be taken out of context and posted where their interpretation might be partial. All of this, in a grim process, silences certain critical voices or those who do not want to run the risk of being subjected to a possible socio-political trial in any place and at any time. Social death on networks and being subjected to public scorn becomes a dissuasive force for many people.

Interacting on social networks is not simple. It requires learning a series of things. Nonetheless, the discourse produced in virtual settings is often ignored by Schools and relegated to the sphere of the everyday and play. In the context of the Home, it can be seen as something unmanageable, something people do not know how to tackle owing to a generational or digital divide. For this participation in social networks to result in responsible public participation, School and Home cannot distance themselves from the interactions that take place in digital settings. Consequently, the first step is to recognise the importance of dialogue with adolescents so they are aware of their interests and surroundings, so they are revealed to us.

5. Conclusion: thinking, reading, and conversing in a world of networks

Austin (1975) highlighted the performative dimension of language, how words are not just an expression but that by being expressed they can produce facts. Language enables us to receive and transmit information, but also to influence other people or be influenced by them. For this reason, language must be dealt with by the Home and the School, which will make adolescents able to use it in the City. However, this is not without risks. One risk is reducing knowledge of language to certain areas of communication without taking into account other contexts that have considerable influence. The digital context must be approached both at Home and at School, and not seen as a minor area of communication where only playful in-

teractions occur. Language in digital settings can enable adolescents to build their identity, but it can also encourage them to contribute to transformative social action with their discourse.

To do this, these discursive practices must have projection in real life as language must be addressed from the real settings in which it is produced. The different textual types must be revealed at School and in the Home, including those that have been neglected because they are regarded as colloquial. It is not a matter of distorting language and excising from it the different practices that adolescents perform so they can be analysed, but instead of giving adolescents the capacity to participate in different fields of communication.

This is the multiliteracies approach (Cope & Kalantzis, 2009), which focusses on training active and creative people who are able to participate in settings where communication is multimodal, rather than working on specific skills and competences (Gutiérrez-Martín & Tyner, 2012). McLuhan (1994), with the apothegm “the medium is the message” noted that the form in which we access a piece of information has more of an effect than the information itself. Therefore, the cultivation of language must be approached with a multiple and global literacy, combining old and new forms of literacy and transcending the walls of the School. It must include media and information literacy, which, as UNESCO (2011) states, are prerequisites for equitable access to information and knowledge.

Language, as we have said, is inherited intelligence, but it is also the thread with which the possible future is woven. We cannot allow ourselves to be distracted from caring for it.

References

- Ahearn, B. (2012). Tennyson and Babbage. *Tennyson Research Bulletin*, 10 (1), 53-65.
- Amilburu, M., Bernal, A., & González Martín, M. R. (2018). *Antropología de la educación. La especie educable [Anthropology of education. The educable species]*. Síntesis.
- Arendt, H. (1972). *Crises of the republic: Lying in politics, civil disobedience on violence, thoughts on politics, and revolution*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bollnow, O. F. (1974). *Lenguaje y educación [Language and education]*. Editorial Sur.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red [Online. Reading and writing on the web]*. Anagrama.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164 -195.
- Debord, G. (1967). *La société du spectacle [The society of the spectacle]*. Gallimard.
- Di Cesare, D. (1999). *Wilhelm von Humboldt y el estudio filosófico de las lenguas [Wilhelm von Humboldt and the philosophical study of languages]*. Anthropos Editorial.
- Fernández-Gutiérrez, M., Giménez, G., & Calero, J. (2020). Is the use of ICT in education leading to higher student outcomes? Analysis from the Spanish Autonomous Communities. *Computers & Education*, 157, Article 103969. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103969>
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la Grecia Antigua [Discourse and truth in Ancient Greece]*. Paidós.
- García Baró, M. (2018). Distinguir para unir [Distinguishing to unite]. In R. Mínguez & E. Romero, E. (Eds.), *La educación ciudadana en un mundo en transformación: miradas y propuestas* (pp. 51-68). Octaedro.

- García-Marín, D. (2020). Infodemia global. Desórdenes informativos, narrativas fake y fact-checking en la crisis de la Covid-19 [Global infodemics. Information disorders, fake narratives and fact-checking in the Covid-19 crisis]. *Profesional de la información*, 29 (4). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.11>
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital [Media education, media literacy and digital competence]. *Comunicar*, 19 (38), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Ipsos (2018). *Fake news, filter bubbles, post-truth and trust. A study across 27 countries*. Ipsos.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York University Press.
- Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H., & 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.jar-mac.2017.07.008>
- Marcel, G. (1987). *Aproximación al misterio del Ser: posición y aproximaciones concretas al misterio ontológico [An approach to the mystery of the Self: Concrete position and approaches to the ontological mystery]*. Encuentro.
- McLuhan, M. (1994). *Understanding media: The extensions of man*. MIT Press.
- MEFP (2020). *PISA 2018. Resultados de lectura en España [PISA 2018. Reading results in Spain]*. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Nussbaum, M. (2015). *La fragilidad del bien [The fragility of good]*. Machado Libros.
- OECD (2019). *PISA 2018 in Spain*. https://www.oecd.org/pisa/data/PISA2018Spain_final.pdf
- Ortega y Gasset J. (1983). Ideas y creencias [Ideas and beliefs.]. In *Obras completas, V* (pp. 379-409). Alianza Editorial.
- Palazzo, G. (2009). El ciberespacio juvenil: representaciones sociales del desconcierto, la censura y la aceptación [Youth cyberspace: social representations of bewilderment, censoring and acceptance]. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 41.
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., & Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente [YouTube videos and the construction of adolescent identity]. *Comunicar*, 26 (55), 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Uña, O. (2014). Acción, discurso y metáfora. Sobre el lenguaje en Hannah Arendt [Action, speech and metaphor. On language in Hannah Arendt]. *Barataria Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 18, 15-27. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i18.40>
- UNESCO (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO.
- Vázquez-Cano, E. (2017). Analysis of difficulties of Spanish teachers to improve students’ digital reading competence. A case study within the PISA framework. *Pedagogika*, 125 (1), 175-194. <https://doi.org/10.15823/p.2017.13>
- Vázquez-Cano, E., Gómez-Galán, J., Infante-Moro, A., & López-Meneses, E. (2020). Incidence of a non-sustainability use of technology on students’ reading performance in Pisa. *Sustainability*, 12 (2), 1-15. <https://doi.org/10.3390/su12020749>
- Wittgenstein, L. (1975). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Alianza Universidad.
- Young-Bruehl, E. (2006). *Hannah Arendt. Una biografía [Hannah Arendt. A biography]*. Paidós
- Zarocostas, J. (2020). How to fight an infodemic. *The lancet*, 395, 676. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30461-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30461-X)

Authors’ biographies

M. Rosario González Martín. Licentiate degree and doctorate in Educational Sciences from the Universidad Complutense de Madrid, where she is currently an Associate Professor in the Department of Educational Studies. She is head of the Civic Culture and Educational Policies Group and expert in ethics applied to education and in teaching ethics for engineers. She specialises in

family therapy and other human systems, in psychosomatic medicine, and Lifespan Integration.

 <https://orcid.org/0000-0002-4013-7381>

Gonzalo Jover. Doctorate in educational sciences from the Universidad Complutense de Madrid where he is currently Professor of Theory of Education and Dean of the Faculty of Education. He was an advisor to the Spanish Ministry of Education in the General Secretariat of Universities. President of the Spanish Pedagogy Society (SEP) and a member of the councils of the European Educational Research Associ-

ation (EERA) and the World Educational Research Association (WERA).

 <https://orcid.org/0000-0002-6373-4111>

Alba Torrego. Degrees in Hispanic Philology from the Universidad Autónoma de Madrid and Primary Education from the Universidad de Valladolid. She is currently Assistant Professor in the Department of Educational Studies at the Universidad Complutense de Madrid. Her research interests focus on discourse analysis in digital settings and on media education.

 <https://orcid.org/0000-0002-4083-8727>