

Punto de inflexión: la escuela entre el presente y el futuro

Ponto de inflexão: a escola entre o presente e o futuro

Inflection point: the school between the present and future

Thiago Henrique Barnabé Corrêa - Universidade Federal do Triângulo Mineiro | PPGE / UFTM | Uberaba | MG | Brasil. E-mail: correa.uftm@gmail.com | 

Juan Carvajal Fernández - Escuela Primaria Villa Las Peñas | Professor de Matemática | Mulchén | Chile. E-mail: juancarvajalf@gmail.com | 

Carlos Bravo Reyes - Universidade Autônoma Gabriel René Moreno | Tecnología educativa - Ciencias de la Educación | Santa Cruz de la Sierra | Santa Cruz | Bolívia. E-mail: cbravo@catedradigital.info | 

Resumen: Producto de una investigación postdoctoral y de discusiones promovidas en eventos internacionales de la Red Académica Verano TIC, este artículo fue creado a partir de la inquietud de tres investigadores (de Brasil, Chile y Bolivia) y parte de la suposición de que la escuela es, o al menos debería ser, un espacio dinámico de transformación. Así, buscamos discutir los posibles desarrollos y caminos que surgen en la construcción de un nuevo diseño de sociedad y por qué no decir, de escuela. En términos generales la pandemia de Covid 19 reveló narrativas, respuestas, incertidumbres y desajustes, en un estado generalizado de crisis dentro de la crisis. A partir del testimonio de tres maestros experimentados de la educación básica, a quienes se les pide que reflexionen sobre los cambios de la escuela a lo largo de los años, este artículo trae una discusión basada en diferentes autores de la educación y áreas relacionadas. Cabe mencionar que este se basa en el enfoque cualitativo, adoptando análisis de los testimonios a partir de ocho preguntas que guían el diálogo con los maestros. Teniendo en cuenta las reflexiones planteadas, que abre una ventana a debates profundos sobre la escuela y su futuro pos Covid 19, existe la urgencia de un trabajo colectivo para pensar en el modelo de escuela y formación que queremos y necesitamos.

Palabras clave: Tareas cotidianas en la escuela. Contemporaneidad. Modernidad líquida. Pandemia.

Resumo: Produto de uma pesquisa de pós-doutorado e de discussões promovidas em eventos internacionais da Rede Acadêmica Verano TIC, este artigo foi criado a partir da inquietude de três pesquisadores (do Brasil, Chile e Bolívia) e parte do pressuposto de que a escola é, ou deveria ser, um espaço dinâmico de transformação. Assim, buscamos discutir os possíveis desdobramentos e caminhos que surgem na construção de um novo desenho da sociedade e, porque não dizer, de escola. De um modo geral, a pandemia de Covid-19 revelou narrativas, respostas, incertezas e desencontros, em um estado geral de crises dentro da crise. A partir do depoimento de três professores experientes da educação básica, os quais são convidados a refletir sobre as mudanças da escola ao longo dos anos, este artigo traz uma discussão a partir de diferentes autores da educação e áreas afins. Vale ressaltar que este se baseia na abordagem qualitativa, adotando a análise dos depoimentos a partir de oito questões que norteiam o diálogo com os professores. Tendo em vista as reflexões promovidas, que abre uma janela para profundos debates sobre a escola e seu futuro pós Covid-19, se faz urgente um trabalho coletivo para pensar o modelo de escola e de formação que queremos e necessitamos.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Contemporaneidade. Modernidade líquida. Pandemia.

• Recebido em 27 de agosto de 2021 • Aprovado em 27 de setembro de 2021 • e-ISSN: 2177-5796

DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2021v23n3p721-740>

Copyright © 2021. Conteúdo de acesso aberto, distribuído sob os termos da Licença Internacional da Creative Commons – CC BY-NC-SA – Atribuição Não Comercial (<https://br.creativecommons.org/licencas/>) – Permite distribuição e reprodução, desde que atribuam os devidos créditos à publicação, ao autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Abstract: Product of postdoctoral research and discussions promoted in international events of the Academic Network Verano TIC, this article was created from the restlessness of three researchers (from Brazil, Chile and Bolivia) and starts from the assumption that the school is, or at least should be, a dynamic space of transformation. Thus, we seek to discuss the possible developments and paths that arise in the construction of a new design of society and, why not say, of school. In general terms, the Covid 19 pandemic revealed narratives, responses, uncertainties and imbalances, in a generalized state of crisis within the crisis. Drawing from the testimony of three experienced teachers of basic education, who are asked to reflect on the changes in the school over the years, this article brings a discussion based on different authors from education and related areas. It is worth mentioning that this is based on the qualitative approach, adopting analysis of the deposition from eight questions that guide the dialogue with the teachers. Taking into account the reflections raised, which opens a window to in-depth debates about the school and its future after Covid 19, there is an urgency for collective work to think about the school and training model that we want and need.

Keywords: Daily school. Contemporaneity. Liquid modernity. Pandemic.

1 Introducción

En el contexto de los desafíos contemporáneos de la escuela pública, la génesis de esta investigación pasa por la inquietud de la experiencia como formador de maestros que, a partir de experiencias académicas y estudios sobre la actividad escolar, he puesto a prueba las percepciones y creencias sobre el papel de la educación en la (trans)formación humana, especialmente en tiempos de grandes cambios e inestabilidad (crisis) que obliga a ejercitar nuestra capacidad de esperanza (FREIRE, 2014). En la dilución de nuestra vida cotidiana, la escuela como lugar de formación es uno de los entornos afectados por este impulso pandémico que nos obliga a la (re)invención e innovación didáctico-pedagógica.

Aunque este espacio exprese una riqueza cultural y complejidad con respecto a los nodos del tejido social, siendo objeto de nuestra mirada curiosa, no podemos dejar de reconocer, críticamente (no como denuncia, sino como reflejo), los efectos deletéreos de la escuela - sobre la creatividad, la libertad de pensamiento y el placer en conocer, cuando, simplemente ignora los mentefactos [vivencias y pensamientos] (D'AMBRÓSIO, 2000) de quienes yacen en esta cama de *Procasto*.

Es indiscutible que la palabra educación tiene una representación noble en la vida de las personas, siendo utilizada en dos procesos distintos pero convergentes: el desarrollo del *ser* humano y la educación escolar (PAIVA, 2011). Sin embargo, vale decir que este último proceso ha sido objeto de debates y críticas masivas, mientras que:

las escuelas son tratadas como un tipo de agencia de entrega, que debe enfocarse en los resultados y prestar poca atención al proceso o contenido de lo que se entrega. Como resultado, los propósitos de la escolarización se definen en términos cada vez más instrumentales, como un medio para otros propósitos (YOUNG, 2007, p. 1291).

Así, concebida culturalmente como el locus para la promoción de la enseñanza y el aprendizaje, existe un consenso en que la escuela presenta un desajuste temporal, en contenido y forma, ante los cambios en la sociedad y sus necesidades. No es raro escuchar las críticas que la escuela del siglo veintiuno todavía trabaja en el modelo y con los métodos de principios del siglo veinte. Al asumir el oxímoron de que la escuela actual es obsoleta, nos vemos impulsados a pensar en el eco tono de los significados de ambas palabras [educación y escuela], para no limitar la idea de educación al proceso escolar. Con eso, pretendemos en este artículo centrar, a priori, una cuestión estructurante: ¿Cuál es el significado de la escuela de hoy?

2 La escuela de ayer, hoy y mañana

Contemporánea y pertinente para nuestros cambios personales y nuestra correlación (con el mundo y con la gente), la pregunta que guía el trabajo de Young (2007) nunca ha sido tan necesaria ya que las tareas cotidianas de la escuela se transformó, sobre todo durante la pandemia, en un cotidiano extra-escolar, es decir, fuera de la escuela y en entornos virtuales. Esta nueva condición de vida impactó al sistema en su conjunto, diluyendo creencias, rutinas y relaciones establecidas, obligando a sus autores a tener inseguridades, además de sentirse más solos en este colectivo aislado.

Dado lo anterior y los cambios en el *habitus* de nuestra vida cotidiana, la pandemia que azota al mundo cataliza una transformación de paradigma sin precedentes que, según el historiador francés Jérôme Baschet, nos lleva, de hecho, cultural y socialmente, al siglo 21. En esta perspectiva, las características de una nueva Era, en que se refiere a la interacción humana y su relación con el conocimiento, comienzan a gestarse, fundando un orden social diferenciado.

Desde visiones extremadamente radicales sobre la escuela (Ivan Illich) hasta las visiones que subrayan la necesidad de una institución humanista (Antonio Gramsci y Paulo Freire), realmente abierta a la conquista de la libertad, no podemos dejar pasar la oportunidad de pensar en este espacio y su papel en la construcción de una sociedad con valores morales de compromiso colectivos, lo que incide en la noción de ciudadanía que tenemos y cómo la ejercemos. En este sentido, creemos que la escuela es uno de los posibles entornos potenciales para la promoción de valores de solidaridad, fraternidad, reciprocidad, respeto por los demás, generosidad y conciencia: colectiva, ética y ambientalmente activa (SANTOS; SCHNETZLER, 2010; CORRÊA; BARBOSA, 2018). Así, necesitamos pensar que el papel de la escuela tiene una correlación con el concepto de vida históricamente situada. Este paralelismo que la convierte en un espacio que asegura que las personas (con)vivan mejor es lo que legitima el ¿por qué vamos a la escuela?

De la misma forma, es urgente pensar en la atribución de los maestros en este proceso que, en la búsqueda de la educación en tiempos inciertos, crean nuevas tácticas de supervivencia y acción (CERTEAU, 1994), ahora en la educación virtual/remota.

2.1 Justificación y objetivo

En términos generales la pandemia reveló narrativas, respuestas, incertidumbres y desajustes, en un estado generalizado de crisis dentro de la crisis (HENRIQUES; VASCONCELOS, 2020), que se encuentra con la advertencia de Bucci (2009) por acciones que ponen al ser humano como un instrumento cada vez más desechable, existencial y materialmente irrelevante.

Frente al contexto en que vivimos, el cual tiene incidencia en los distintos ámbitos de la sociedad, así como en la forma en que nos relacionamos con el planeta y entre nosotros, nos vemos obligados a reconocer la universalidad de ciertos principios éticos, cuya vigencia no se limita a la cultura del dominio, con el derecho a la vida en el epicentro de este contexto global. Esta percepción también proyecta los derechos humanos como derechos naturales que se basan en el principio de preservar la vida, sin distinción (CANIVEZ, 1991).

En materia de educación, este debate tiene la formación humana y con ella, el papel de la escuela y sus componentes personales. En el desafío de pensar qué modelo de generación queremos dejar para el planeta, el tema en debate se concibe al presentar una expresiva y actual relevancia investigativa.

Paralelamente, el artículo parte de la suposición de que la escuela es, o al menos debería ser, un espacio de transformación. Así, buscamos discutir los posibles desarrollos y caminos que surgen en la construcción de un nuevo diseño de sociedad y por qué no decir, de escuela. Una escuela que, como ya señaló Anísio Teixeira, va más allá de la “misión” de enseñar contenidos, ideas o hechos y que proporciona la adquisición de actitudes, ideas y sentido crítico; de acuerdo con lo que defiende Chassot (2010, p. 55):

Nuestra mayor responsabilidad es [...] asegurarnos de que nuestros estudiantes se conviertan, con la enseñanza que hacemos, en hombres y mujeres más críticos. Soñamos que, con nuestra educación, los estudiantes pueden convertirse en agentes de cambio, para mejor, del mundo en el que vivimos.

Señalamos que la ebullición que genera la temática de este trabajo se ha nutrido de la reflexión sobre el artículo de Michael Young (2007): '*¿Para qué sirven las escuelas?*' Con eso, en sinergia con innumerables obras, unas vacías y otras interesantes, que aportan nuevas perspectivas a este debate, como es el caso del primer libro de la colección *Pedagogías en Acción*

- *'El sentido de la escuela'*, organizado por Nilda Alves y Regina Leite García (2000) -, que trae de vuelta la discusión sobre la crisis escolar, en la perspectiva de una crisis global, ética, cultural, social, institucional, económica y paradigmática que no dan cuenta de la complejidad del mundo contemporáneo.

Motivado por una presencia curiosa frente al mundo (FREIRE, 2002) así por el deseo y fuerte atracción de navegar el océano de incertidumbres de la educación, este artículo tiene como objetivo traer el testimonio de tres maestros con más de 30 años de experiencia en la educación básica (escuelas públicas) a fin de presentar sus puntos de vista y experiencias de quienes aportan, construyen y tejen la historia de este valioso ambiente en diferentes momentos.

Considerando el cierre de las escuelas en la pandemia, la dificultad para encontrar maestros con esas características y dispuestos a participar de la investigación fue un factor limitante. Eso nos obligó a recurrir a contactos puntuales de escuelas en la región de uno de los autores.

Al revisar la nutrida literatura disponible respecto a la educación y la escuela, es pertinente traer a la discusión teórica la voz de aquellos maestros y maestras que han transitado toda una vida en el aula y que pueden referirse con propiedad a los cuestionamientos a los cuales hoy se emplaza a la escuela. Docentes que una y otra vez han experimentado las reformas y contrarreformas promovidas desde arriba, dictadas tal cual manual de instrucciones. Indudablemente, sus aportes constituyen péndulos de discusión que permiten lanzar el debate, por tratarse de voces que surgen desde el propio centro escolar, desde la médula misma de la escuela. Con claridad, este ingrediente, resulta en una potencia superlativa que permite escudriñar los cuestionamientos desde la teoría en directa referencia a la práctica.

2.2 Los maestros-constructores de la investigación

Como parte de este trabajo, tenemos la contribución de tres maestros brasileños con amplia experiencia en el magisterio que siguen actuando, incluso durante la pandemia. Para preservar sus identidades, este artículo adoptará nombres ficticios en sus referencias.

La primera maestra, la cual llamaremos 'Flora', ha trabajado como educadora durante 57 años en la educación primaria y media. Flora vive en la ciudad de Uberaba, Minas Gerais - Brasil. Formada en Pedagogía y Literatura por la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la

Universidad de San Pablo (USP), Flora es, desde 2007 hasta ahora, profesora de portugués en el sistema escolar estatal (escuela básica).

La segunda maestra que llamaremos ‘Claudia’, vive en Itumbiara, Goiás - Brasil, y ha trabajado como docente en la educación primaria (primeros años) en la escuela pública. Claudia es licenciada en Pedagogía por la Facultad de Educación Augusto Neves Reis; y, en Geografía por la Universidad Estatal de Goiás (UEG), con especialización en educación y alfabetización de la primera infancia. El tercer maestro lo llamaremos ‘Beto’ y vive en Uberaba, Minas Gerais - Brasil. Beto tiene 40 años de experiencia, veinte de ellos como director de escuela. Su formación es licenciatura en Educación Física, Pedagogía y especialización en metodología de la Enseñanza y Gestión pública.

En un principio, seis maestros estaban interesados en participar, sin embargo, la inestabilidad del escenario global ante la pandemia dificultó este contacto. Con eso, todos los testimonios fueron obtenidos de forma remota (video llamada) - con una duración promedio de 40 minutos -, transcritos, y sus fragmentos puestos en diálogo con los interlocutores que forman parte de este trabajo como aporte teórico.

La naturaleza de la investigación parte del principio que dar voz a los maestros que tienen una larga estancia en la escuela es, en palabras de Schmidt (2014), como mirar a través de la cerradura para intentar vislumbrar, utilizando sus narrativas para comprender las múltiples facetas de la escuela y sus personajes.

Cabe mencionar que este artículo se basa en el enfoque cualitativo, adoptando análisis de los testimonios a partir de ocho preguntas que guían el diálogo con los tres maestros.

- 1) *Objeto de crítica, muchas personas afirman que la escuela está obsoleta, desactualizada. ¿Cuál es tu mirada a este discurso?*
- 2) *Según tu experiencia, ¿para qué sirven las escuelas?*
- 3) *¿El significado de la escuela del pasado es el mismo que el de hoy?*
- 4) *Teniendo en cuenta su experiencia, ¿por qué la escuela no se considera interesante y atractiva para los estudiantes?*
- 5) *¿Cómo ha influido la tecnología en la cultura de la escuela y los estudiantes?*
- 6) *En su opinión, ¿qué debería cambiar en la escuela?*
- 7) *¿Cuál es su percepción sobre el futuro de la escuela, profesores y alumnos?*
- 8) *Finalmente, ¿cuáles fueron las razones que le hicieron dedicar tantos años ejerciendo la docencia?*

Estas preguntas fueron elaboradas considerando tres ejes temáticos: 1. Concepciones sobre la escuela actual y las críticas a su obsolescencia; 2. Mirada al pasado de la escuela; y, 3. ¿Qué esperar del futuro de la escuela y de la escuela del futuro?

Aunque la última pregunta de las ocho no forma parte de ninguno de los ejes descritos, se decidió insertarla para conocer las verdaderas razones que mantienen los tres docentes en su actividad, incluso en medio de las críticas que recibe la escuela y el contexto en el que vivimos.

Es objetivo de esta investigación que el discurso de los tres maestros construya una relación con otras realidades escolares, con el fin de promover reflexiones y despertar en los lectores el sentimiento de necesidad de cambio intencional y receptivo.

Considerando que este artículo hace parte de una investigación postdoctoral y un trabajo colectivo, seleccionamos algunos fragmentos narrados por los maestros, lo que permitió fundamentar el diseño de cinco análisis: dos generales (1. *La necesidad de un cambio paradigmático*; 2. *¿La escuela del futuro o el futuro de la escuela?*) y tres dirigidos a los discursos de cada maestro (3. *Una Verdad Incómoda sobre la Escuela*; 4. *La Ubicuidad del Conocimiento y el papel de las tecnologías en la escuela que viene*; 5. *El Rol de los Maestros en la Modernidad Líquida - Hacia un Nuevo Paradigma Educativo*).

3 La escuela en cuestión

3.1 La necesidad de un cambio paradigmático

Si consideramos que la función de la escuela es “permitir que los jóvenes adquieran conocimientos que, para la mayoría de ellos, no pueden ser adquiridos en casa o en su comunidad”, como lo presenta Young (2007, p. 1294), no es difícil encontrar razones que justifiquen su obsolescencia, ya que el acceso a este “poderoso” conocimiento ya no es exclusivo de este nicho. Ahora, estamos a un *clic* de distancia de los estudiantes, en formatos considerados más atractivos que las clases tradicionales.

Con los cambios generado por las Tecnologías Digitales (TD) hay un momento de transición en la educación que requiere la comprensión mejorada y cuidadosa de estas nuevas formas de enseñar y aprender (MELLO, 2009), así, el uso de tecnologías interactivas en la

actualidad, independientemente de su modalidad, es algo tan necesario como la pizarra y tiza en el pasado (TORI, 2001).

Al ser interrogada sobre la obsolescencia de la escuela (pregunta 1), la profesora Flora trae un discurso muy interesante que llama la atención en varios aspectos:

Pensando en la escuela, en general está obsoleta y desactualizada: primero, porque los muros que rodean las escuelas, a menudo coronados por varios alambres de púas, transmiten la idea de separación entre la escuela y las comunidades, entre la escuela y la vida ahí afuera, haciendo parecer que el estudiante se aleja de los problemas reales de la vida cotidiana, en lugar de prepararse para intervenir en la comunidad [...]. En segundo lugar, el contenido de las asignaturas aún dista mucho de la vida real. Es decir, el plan de estudios consta de varias áreas, que hoy deberían ser conectadas [...]. En tercer lugar, la mayoría de las escuelas aún conservan la misma organización espacial: pupitres alineados, todos orientados en la misma dirección. Esto se traduce en una concepción desfasada, donde el maestro es el centro, un ser superior, investido de autoridad, que se encarga de imponer un sistema de trabajo. Y depende de los alumnos escuchar, hacer lo que se requiera y, en las pruebas (exámenes), devolver el material tal y como lo recibieron.

La narrativa de la profesora Flora generó un gran impacto, una vez que mostrase una realidad indiscutible de las escuelas públicas brasileñas, aunque es obvio, se ha vuelto en una trivialidad. Al analizar este fragmento, se puede pensar en innumerables preguntas, pero se puntúan dos. La primera pregunta que tiene la práctica docente al cuestionarse el 'qué' enseñar y para 'qué' enseñar, convirtiendo el conocimiento escolar en conocimiento útil para preguntas que abordan la realidad del alumno. En este sentido, estamos hablando de un aprendizaje que ofrece al alumno un repertorio para pensar e intervenir en su contexto.

Además de esta idea, creemos que es función del docente pensar en la utilidad de lo que se enseña, juntando contenidos de tal manera que contribuyan para que el alumno lea el mundo, y su complejidad, a fin de interpretarlo. Eso porque la escuela nos obliga, en gran parte del tiempo, a contestar las preguntas con una única respuesta preestablecida como correcta, incompatible con la vida, la cual se revela como un ejercicio constante de dudas, errores y posibles respuestas a problemas complejos y se restringe a contenidos curriculares en las áreas de las Matemáticas, Química o Biología, entre otras.

En cuanto al espacio físico, la escuela tiene una dimensión disciplinaria, como ha señalado Foucault, pero que se ajusta hoy al formato de una sociedad de producción y performance (FOUCAULT, 1987; HAN, 2015). En este nuevo horizonte Han (2015) trae que el análisis del poder de Foucault no es, en sí mismo, capaz de describir los cambios psíquicos y topológicos que se produjeron con la transición de una sociedad disciplinaria a una sociedad del

desempeño. Aún sobre la estructura, la organización escolar y la forma de pensar fragmentada mantiene al ser humano alejado de lo único que le da sentido, que es la vida. Al mostrar que la escuela aleja al alumno de eso, la profesora Flora alerta sobre el desplazamiento del *ser* en el mundo de la totalidad para comprender el mundo, lo que genera la parálisis del alumno ante situaciones de su ambiente que no están preestablecidas y listas. Esto está en línea con uno de los fragmentos narrativos de la profesora Claudia:

Cada vez más la escuela está obsoleta, porque todo ha cambiado, evolucionado, menos la escuela, que insiste en enseñar con prácticas que no son innovadoras, donde los niños no son sujetos activos de su aprendizaje, siendo simplemente niños que repiten y repiten sin pensar lo que es; lo están haciendo, creando personas que, muchas veces, no son capaces de pensar por sí mismas y están paralizadas por situaciones nuevas.

Es importante decir que la escuela cumple su función cuando le da a los estudiantes condiciones y experiencias para que descubran lo que les da placer, de la misma manera, descubriendo sus fortalezas y debilidades, cuando aciertan o fallan. En otras palabras, la escuela no es una inversión para la vida, sino una inversión en la persona. De esta forma, serviría entonces a la escuela estar apoyada en las ideas de Aristóteles, para contribuir al florecimiento pleno (*Areté*) del niño y de la niña, para que alcancen la excelencia de su propia naturaleza. Con eso, el papel de la escuela está directamente vinculada a una reflexión sobre el ser y estar en el mundo y saber cómo lidiar con nuestras ambivalencias. Con esto, lo que justifica a la escuela no es el conocimiento y saber que allí se enseña, sino su búsqueda, así como lo que se hace con ese conocimiento, las ambivalencias del ser humano. Creer que la escuela prepara a los jóvenes para eso, nos da la falsa impresión de negar tal condición, así como nos da la impresión de vaciar cualquier otra justificación plausible para la función de la escuela, que no es a de formar el ser perfecto.

3.2 ¿La escuela del futuro o el futuro de la escuela?

Para Chassot (2010), la escuela contemporánea deja de ser el centro radiante de la información, donde el maestro también fue legitimado por los conocimientos que poseía y ratificaba. Aun así, según Chassot, lo que sucede hoy es exactamente lo contrario, porque el conocimiento llega a la escuela de todas las formas y con las más diferentes cualidades. Estas consideraciones demuestran incluso la importancia funcional que debe tener la Educación en el

proceso de aprendizaje al ayudar a los estudiantes a discernir y reflexionar sobre los valores que les son significativos (SANTOS; SCHNETZLER, 2010).

En la misma dirección, el sociólogo español Manuel Castells (2014) advierte que en la era de la red, el papel de la escuela y por qué no decir el del maestro, es otro. Aunque el citado investigador refuerza que la escuela tiene dos roles, el de transmitir los valores dominantes de la sociedad (formas de poder) y el de informar a los estudiantes (formas de aprendizaje), su crítica se dirige a la organización escolar en la producción de una pedagogía basada en la transmisión de información, ignorando que el 80% de la misma está contenida en Internet. Ante ello, Castells defiende la necesidad de formar maestros que ayuden a los estudiantes a crear criterios para buscar y combinar dicha información en sus proyectos personales y profesionales, teniendo la escuela una nueva función, la de dar poder intelectual; diferente a la actual, que, según el sociólogo, se basa en el principio de formar personas pasivas, egoístas y sumisas.

Sobre esta discusión, el profesor Beto trae (pregunta 5) una lectura del perfil de los estudiantes que reafirma lo señalado por los autores antes mencionados. Para el profesor Beto:

Cada vez más alumnos llegan a la escuela familiarizados con la velocidad de las noticias y la información que recibe en la red social. Sin embargo, no saben cómo lidiar con ellos. Creo que la escuela necesita usar esa red de información como fuente; usar la internet con los alumnos sin miedo, transformando sus clases en experiencias más prácticas.

Silva (2010, p. 43) agrega a las palabras del profesor Beto, al decir que, con el avance de las tecnologías educativas se requiere una postura del docente dentro y fuera del aula que no es la de informador, sino la de “facilitador” pedagógico, que debe apuntar sobre todo, a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, con el objetivo de la orientación dentro del aula. Lamentablemente, aún se evidencia la gran resistencia de los profesores más antiguos a aceptar este movimiento, donde muchos condenan la tecnología como algo que va a interrumpir sus clases, desconociendo o ignorando las potencialidades de este recurso.

Según la profesora Claudia:

La tecnología es una herramienta muy importante para la escuela [...] El conocimiento llega hoy de una manera diferente a la que se impone en la escuela. El alumno tiene acceso a diversas formas de cultura de una manera muy rápida y esto fue gracias a la tecnología. [...] Lamentablemente, creo que si la escuela no se adapta a las nuevas tecnologías, deja de ser solo la transferencia de contenidos y valora los conocimientos que el alumno trae consigo, seguirá siendo un espacio de pocos encantos.

El aspecto que la profesora Claudia menciona es que, en la escuela de hoy, comprender y dominar los contenidos específicos del currículo no es condición *sine qua non* para que los estudiantes se sientan convencidos que lo que se enseña en la escuela es de gran utilidad o incluso, garantizará su aprendizaje si no fuera por los exámenes.

Aunque han surgido obras que revelan la inquietud y el pensamiento sobre la escuela contemporánea y más recientemente, *en el contexto de* pandemia, aún notamos la dificultad que tenemos para resignificar y “profanar” la escuela, trascendiendo la idea de una institución que se convierte en una escalera instruccional y de preparación para la vida. Esta cristalización nos ayuda a conocer aspectos más profundos del tejido social que nos permiten ver no solo un nuevo modelo de escuela que se libera de la simple transposición de lo que se hace en clases presenciales, con adornos instrumentales, sino un nuevo modelo de vida y convivencia (menos competitivo y exclusivo). Esta discusión corrobora al discurso de la profesora Flora (pregunta 2), que defiende una educación para la vida colectiva; para el reconocimiento de la alteridad.

En mi opinión, las escuelas deberían servir como un intercambio entre profesores y estudiantes, un intercambio de conocimientos y experiencias. Donde el alumno debe desarrollar todo su potencial, su creatividad, su búsqueda de conocimientos y promover la integración social, el cooperativismo, el respeto a sí mismo y a los demás.

Esto nos lleva a pensar que el papel que tiene la escuela en la preparación de una generación armónica es el de correlación con la concepción de la vida (de ser y estar en un mundo que no es mío; sino un bien común), que se sitúa históricamente. Este paralelismo que hace de la escuela un espacio social es lo que asegura que las personas convivan mejor, legitimando por qué vamos a la escuela.

Como se expresa en el reciente documento de la Comisión Internacional sobre el futuro de la Educación (UNESCO), “*Educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*”:

Las escuelas son formas de vida colectiva [...] “Son lugares clave para convertirnos en lo que queremos ser. Fundamentalmente, las escuelas también son lugares donde podemos encontrarnos con personas que son diferentes a nosotros, de las que aprendemos, y que amplían nuestra comprensión de las diferentes formas de manifestar nuestra condición humana (UNESCO, 2020, p. 16).

Como se puede percibir, sin mucho esfuerzo, es que la escuela contemporánea se ubica en la zona de choque de generaciones (aislada y resistente al cambio versus estudiantes conectados

con el mundo y que piensan diferente) mientras su obsolescencia se ve agravada por la dinámica cultural. Este choque epistemológico entre un docente nacido en el siglo pasado, con una formación curricular de tradición francesa y con asignaturas en el modelo prusiano, no sirve para preparar a los estudiantes del nuevo siglo.

También según Setzer (2014), nuestra visión no puede reducirse a la obsolescencia tecnológica de la escuela, sino a la obsolescencia humana. Así, rescatando la idea de Castells (2014), y asumiendo la conjetura de Setzer sobre la adquisición de nuevas conciencias, podemos pensar la siguiente pregunta como provocación que este artículo deja: ¿Cuál es la actitud que debe/debería asumir la escuela [componentes personales] en la construcción de valores que contemplen intereses más altruistas?

Cada día que pasa, tenemos la impresión de que la obsolescencia de la escuela (técnica y psicológica) está programada. En otras palabras, la escuela fue formateada para ser obsoleta a fin de garantizar una sociedad depredadora; lo que necesitamos cambiar, diseñando una nueva escuela - justa, democrática y sostenible (REIGOTA, 2020; 2008) -, así como una nueva ecología social: la de vivir, convivir y trascender en el proceso de significar el "*yo en el mundo*".

3.3 Flora: una verdad incómoda sobre la escuela

La escuela ha tenido tradicionalmente un rol de custodia, de control social, de clasificación y promoción (RINCÓN-GALLARDO, 2019). Al igual que la mayor parte de las instituciones actuales, es una estructura rígida, poco flexible, jerárquica, vertical y burocrática. Frente a los cambios acelerados que se experimentan en la modernidad líquida (BAUMAN, 2013), la escuela parece estar fosilizada. La evidencia muestra que en las crisis, las estructuras rígidas colapsan, sólo se adaptan y sobreviven las flexibles ¿Qué tan flexible es la escuela de hoy?

Algunos autores más radicales han llegado a sostener que la educación y por extensión la escuela, busca básicamente la obediencia, la pasividad y la sumisión. Incluso postulan que la educación es perversa, deshumanizante e idiotizante (NARANJO, 2007). Frente a este lapidario diagnóstico, la escuela como institución parece estar condenada a su desaparición. Al igual como lo planteaba el filósofo español José Ortega y Gasset, quizá a la escuela le pasa que no sabe lo que le pasa. Frente a esa incertidumbre, el futuro puede resultar amenazante.

El rol tradicional de la escuela, de custodio del conocimiento hoy parece no ser tal. El foco en la enseñanza, clases frontales, evaluación sumativa, expectativas por cubrir un currículo predeterminado desde el nivel central, asignaturas, horarios y especialmente esta separación clara entre escuela y comunidad (FARRELL; MANION; RINCÓN-GALLARDO, 2017), en alusión directa a lo planteado previamente por la profesora Flora, constituyen formas anquilosadas de entender la escuela en una complejidad vertiginosa que no espera.

Pareciera que la medicalización de la educación, hecha carne en la escuela, trata de encajar, a como dé lugar, al niño o niña al sistema educativo. Al respeto, está claro que las estructuras dirigidas a controlar totalmente lo que piensan y hacen los seres humanos terminan finalmente por sucumbir (BIESTA, 2011). Surge la interrogante ¿Es realmente la escuela un lugar en donde se promueva la libertad?

3.4 Claudia: la ubicuidad del conocimiento y el papel de las tecnologías en la escuela que viene

La profesora Claudia instala además un tema que para gran cantidad de maestros resulta ser una amenaza inminente, la pérdida de la propiedad del conocimiento. Tradicionalmente este se concentró en los centros del pensamiento (academia, escuela). Hoy en día, su ubicuidad hace tambalear a la escuela, que ve como este llega de diferentes maneras, formas y nomenclaturas al centro escolar. Claramente los saberes dejaron de ser monopolio exclusivo de las escuelas y la academia.

Este es, a juicio de Bauman (PORCHEDDU, 2007, p. 11), uno de los factores estresores y desinstitucionalizantes de la educación y de la escuela, quien señala:

Todo lleva a contradecir la verdadera esencia de la educación centrada en la escuela que notoriamente prefiere un rígido programa de estudios y una sucesión predefinida del proceso de aprendizaje. En la modernidad líquida, los centros de enseñanza y aprendizaje son sometidos a la presión “desinstitucionalizante” y continuamente son persuadidos de renunciar a su propia lealtad a los “principios del conocimiento” (su existencia, para no hablar de su utilidad, es siempre puesta en duda), valorizando en cambio la flexibilidad de la presunta lógica interna de las disciplinas escolásticas.

No será que los estudiantes sienten que pierden una gran cantidad de tiempo en la escuela tratando de absorber, memorizar y regurgitar información que les resulta ilógica, inconexa y la mayoría de las veces, petrificada en el tiempo.

Otro punto que la maestra resalta es la incorporación de la tecnología en la escuela y como esta puede condicionar las prácticas, inclusive, ser percibida como una amenaza al rol tradicional del docente. Las tecnologías no son el problema; el desafío es aprender a vivir con éstas y pensar sus efectos, ya que el mundo de la escuela parece venir desde muy atrás en este tema.

Los maestros y maestras que sepan relacionarse con las tecnologías, quienes mejor se adapten a interactuar con estas herramientas, mejor evolucionarán. Prensky (2010) plantea que los docentes deben inventar nuevos modos de enseñar, dado que la conformación cognitiva de los nativos digitales no es la misma de quienes se han educado en el pasado. Esto necesariamente implica a la escuela una revisión en las metodologías y reconocer que hay contenidos que están superados, que se siguen enseñando, pero que carecen de relevancia.

Pareciera, a partir del relato construido hasta aquí que la tecnología jugará un papel preponderante en la educación del futuro, pero atención, estas no serán las protagonistas del proceso, el foco estará principalmente dado en la interacción social, aquello que las nuevas máquinas y tecnologías no podrán reproducir, las habilidades humanas, como aprender a construir relaciones y desarrollar la creatividad. En ese ámbito, la escuela tiene algo que decir.

3.5 Beto: El Rol de los Maestros en la Modernidad Líquida - Hacia un Nuevo Paradigma Educativo

El profesor Beto nos trae a la discusión el papel del educador en este nuevo tiempo y los desafíos a los que se enfrenta. En la práctica educativa, las escuelas deben abandonar los modelos fuertemente estructurados, sólidos, para dar paso a modelos más líquidos, más flexibles, que permitan dotar a los estudiantes y maestros de la capacidad de aprender, y de aprender de modo rápido, en vuelo.

El propio Bauman (PORCHEDDU, 2007, p. 12) lo plantea claramente:

La educación y el aprendizaje en el ambiente líquido-moderno, para ser útiles, deben ser continuos y durar toda la vida. Ningún otro tipo de educación y/o aprendizaje es concebible; la formación del propio yo, o de la personalidad, es impensable de cualquier otro modo que no sea aquel continuo y perpetuamente incompleto.

Por su parte Prensky (2020), precisa, no se trata sólo de aprender en sí, el aprendizaje es un medio, la cuestión trascendental es conseguir logros para el mundo real y el entender que

desde la educación se pueden conseguir dichos logros en el mundo en el que operamos a diario. En el sentido de lo planteado por la profesora Flora, conectar la escuela y las comunidades a través de la solución de problemas reales.

La escuela debe ser un lugar en el cual las y los estudiantes aprendan a autoconocerse, a resolver problemas de forma creativa, aprendan a pensar de forma crítica, donde mejoren sus comunidades a nivel local y agreguen un valor al mundo, donde desarrollan proyectos en el mundo real, con impacto y resultados allí, en ese mundo, donde forjen su propia visión moral de la vida, dónde el aprendizaje sea vibrante y profundo. Santiago Rincón-Gallardo (2019) lo expresa de una forma muy clara: debemos simplificar prioridades, enseñarles a conocerse a sí mismos, a aprender por su cuenta, a cuidar de otros y mejorar el mundo en el que viven.

La vida no es lineal, es orgánica. La educación y la escuela también. La escuela hoy no está alimentando el espíritu, por el contrario, está alejando a muchas personas de sus talentos, está desencantando en vez de encantar. Está siendo un espacio de tiranía del sentido común, no está nutriendo la energía y pasión por vivir y descubrir lo que se ama hacer. Estamos pagando un alto precio por sacar los sentimientos de la escuela (ROBINSON; ARONICA, 2015).

Para Maturana (1997), el amor es la emoción fundamental que sustenta las relaciones sociales, o sea, la aceptación del otro en su legítimo otro. No es la razón la que nos lleva a la acción, sino la emoción. Los maestros y maestras lo saben muy bien. Las comunidades autopoieticas que se crean y recrean a sí mismas a través del lenguaje, desarrollan sus propios procesos de innovación interna para responder a las demandas del medio. Si este proceso de autopoiesis se detiene, entonces desaparecen. ¿Qué tan autopoietica es la escuela de hoy para seguir existiendo cuando el ambiente se transforma?

Con frecuencia, los centros escolares y sistemas educativos, en su afán de homogenización asfixiante, parecen negar la naturaleza misma de la condición humana (diversidad), dejando de lado el necesario proceso dialógico, ese que permite construir puentes de interacción social que conectan maestro y aprendiz. Este cambio debe ser concebido también desde el lenguaje, ya no más estudiantes ni alumnos, sino aprendices y allí entran todos, incluyendo también, a los maestros. En el aula también se juega la democracia. La cuestión educativa es una cuestión de la democracia (BIESTA, 2011). Las relaciones de poder dentro de la escuela también están tensionadas y cuestionadas.

Estamos transitando desde el paradigma del progreso, ligado al éxito, a la competencia, al poder, a la apariencia, al consumo ilimitado, a la fuerza, el control, una forma binaria de entender el mundo, lineal y sólida, a un nuevo paradigma educativo mucho más próximo a la redarquía, a la cooperación y a la complejidad más flexible, que se construye y reconstruye permanentemente.

Lo que atraviesa el actual paradigma en sus estructuras, relaciones y sentido, es la creencia de que el ser humano se encuentra separado de los demás. La palabra clave es **escisión**. Es la comprensión de que yo estoy separado de la naturaleza y por eso puedo hacer con ella lo que quiera; de que estoy separado de los demás y por eso los puedo dominar; de que estoy separado de mí mismo y por eso me vivo dividido entre lo que pienso, lo que siento y lo que hago. Nos movemos en la relación sujeto-objeto; cosificamos el mundo y hay una estrecha relación entre escisión y voluntad de dominio (ARANGUREN, 2020, p. 112).

En las manos de las maestras y maestros, de las comunidades de aprendizaje y de las escuelas, está la llave de la cerradura a la cual se hizo alusión al comenzar este documento para mostrar a los aprendices que dicha separación (escisión) no es tal. Cuando despejemos ese espejismo, entonces la escuela será un lugar en el que el aprendizaje tenga mucho más sentido, emergiendo así un nuevo paradigma educativo.

Los maestros y maestras son los componentes personales de la educación que están obligados al cambio permanente. En ellos recaen tareas de organización, de enseñanza y educación. Como expresaron los profesores las tecnologías llegaron para quedarse y en un contexto futuro cuando se regrese a la “normalidad” después de la pandemia, es obligado no volver a repetir los mismos procedimientos que convirtieron a la escuela en un local similar a los existentes a principios del pasado siglo.

Finalmente, reconocemos que la presente investigación tiene más preguntas que respuestas, pero cumple, en parte, con la intención de provocar al lector. Así, confiamos en las palabras del profesor doctor José Maria de Paiva (2011, p. 288), que nos alerta:

La educación escolar es un tema que merece la atención de todos, ya que es visto como un instrumento de preparación para una vida fructífera en sociedad. La sociedad, sin embargo, tiene que reevaluar este instrumento exactamente en términos de este objetivo [...]. La sociedad actual necesita que la gente trabaje duro en el tema para que pueda renovarse.

4 Conclusiones

Teniendo en cuenta las reflexiones planteadas en este artículo, que abre una ventana a debates profundos sobre la escuela y su futuro pos Covid 19, existe la urgencia de un trabajo

colectivo para pensar en el modelo de escuela y formación que queremos y necesitamos para las generaciones futuras. Ante esto, las transformaciones de las que carece la escuela no son exclusivas a la formación del profesorado, sino a cuestiones epistemológicas, estructurales, curriculares, pedagógicas y de políticas públicas.

Otro punto que resaltamos se refiere a la ingenua creencia que un currículo influido por la ciencia, la tecnología, la informática y las matemáticas garantizará la excelencia de la educación contemporánea. No podemos perder de vista que la principal materia prima de las escuelas son las personas, por lo que **no estamos formando máquinas; estamos formando gente**. Una escuela que no es sensible a estos temas y no reconoce y considera las necesidades de este espacio de interacción social pierde su sentido humanizador. Cabe señalar que no estamos proponiendo el vaciado de los contenidos escolares, al contrario, estamos abogando por que los contenidos se diseñen de manera que ayuden a los estudiantes a leer, interpretar y hacer del mundo un lugar mejor.

Además, la conectividad que traen los estudiantes a la escuela rompe con el gueto del conocimiento y nos enseña que la escuela no puede ser dogmática. Finalmente, la experiencia reflexiva de este artículo nos lleva a pensar que uno de los primeros propósitos de la escuela es enseñar al alumno a encantarse consigo mismo; sentir placer con lo que el filósofo francés Jean-Paul Sartre ya llamaba la *trascendencia del ego*, en conocerse a sí mismo y reconocer la conciencia que trae sobre el mundo y su actuación en él.

Referências

- ARANGUREN, Luis. **El paradigma del cuidado como desafío educativo**. Espanha: Ediciones SM, 2020.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre la educación en un mundo líquido**: conversaciones con Ricardo Mazzeo. Barcelona: Paidós, 2013.
- BIESTA, Gert. Aprendiz, estudiante, hablante. ¿ Por qué importa cómo llamamos a aquellos a quienes enseñamos? *In*: SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan; LARROSA, Jorge. (ed.). **J. Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2011. p. 149-173.
- BUCCI, Eugênio. Aquilo de que o humano é instrumento descartável: sensações teóricas. *In*: NOVAES, A. (org.). **A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutações**. São Paulo: Sesc, 2009. p. 375-394.

CASTELLS, Manuel. **A obsolescência da educação**. Fronteiras do Pensamento. San Bruno, Califórnia, 7 abr. 2014. 1 vídeo (4:14 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eb0cNrE3I5g>. Acesso em: 5 jan. 2021.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé; BARBOSA, Néstor Adolfo Pachón. Educação ambiental e consciência planetária: uma necessidade formativa. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 35, n. 2, p. 125-136, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7692/5378>. Acesso em: 1 jan. 2021.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática: uma proposta pedagógica para a civilização em mudança. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA, 1. 2000, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2000. Memória da palestra de encerramento do I Congresso Brasileiro de Etnomatemática. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~etnomat/site-antigo/anais/UbiPalesEncerramento.html>. Acesso em: 1 jan. 2021.

FARRELL, Joseph P.; MANION, Caroline; RINCÓN-GALLARDO, Santiago. Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del sur global. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México, v. 47, n. 2, p. 9-40, maio/set. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HENRIQUES, Cláudio Maierovitch Pessanha; VASCONCELOS, Wagner. Crises dentro da crise: respostas, incertezas e desencontros no combate à pandemia da Covid-19 no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/BWWTW6DL7CsVWyrqcmQYVkB/?lang=pt>. Acesso em: 1 jan. 2021.

MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago: Dolmen, 1997.

MELLO, Irene Cristina de. **O ensino de química em ambientes virtuais**. Cuiabá: EDUFMT, 2009.

NARANJO, Claudio. **Cambiar la educación para cambiar el mundo**. Chile: Cuarto Propio, 2007.

PAIVA, José Maria de. Educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 269-288, jan./jun. 2011.

PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. **Propuesta educativa**, v. 14, n. 28, p. 7-18, nov. 2007. Disponível em: http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Porcheddu_PE28.pdf. Acesso em: 1 jan. 2021.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitales. Desafío de la educación actual. **Paradigma**, Venezuela, v. 31, n. 2, Editorial, dez. 2010.

PRENSKY, Marc. Por qué los defensores del “aprendizaje a lo largo la vida” están en lo cierto solo a medias. **Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa**, Espanha, n. 9, p. 1-4, dez. 2020.

REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Environmental education in Brazil and the influence of Paulo Freire. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, Reino Unido, p. 1-13, abr. 2020.

REIGOTA, Marcos Antônio dos Santos. A educação ambiental para além dela mesma. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 13, n. 1, p. 11-22, 2008.

RINCÓN-GALLARDO, Santiago. **Liberar el aprendizaje**: el cambio educativo como movimiento social. México: Grano de sal, 2019.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Escuelas creativas**: la revolución que está transformando la educación. Barcelona: Editorial Grijalbo, 2015.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em química**: compromisso com a cidadania. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

SETZER, Valdemar Waingort. **A obsolescência do ensino**. São Paulo: USP, 2014. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/obsolesc.html>. Acesso em: 4 jan. 2021.

SCHMIDT, Benito Bisso. Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura: biografia e ética. **História**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 124-144, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/GkSkGgJBGzFYRHj8xCckbkG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jan. 2021.

SILVA, Ana Carolina Araújo da. **O ensino de Química via Internet**: uma experiência com a metodologia da webquest. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso - MT, Mato Grosso, 2010.

TORI, Romero. Tecnologias interativas para uma educação sem distância. *In*: ENCONTRO DOS ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA INFORMÁTICA - ENAPO - LINF, 1. 2001, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FFLCH-USP, 2001.

UNESCO. **La educación en un mundo tras la COVID**: nueve ideas para la acción pública. Buenos Aires: Comisión internacional sobre Los futuros de la educación, 2020.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.