

Hebert Elias Lobo Sosa



Universidad de Los Andes (ULA) Mérida.
helobos.brasil@gmail.com

Ana Carolina Pacheco Millan



Universidad de Los Andes, Venezuela
pachecomillananacarolina@gmail.com

Manuel Antonio Villarreal Uzcátegui



Universidad de Los Andes, Venezuela
mavu8473@gmail.com

Gladys Marleny Gutiérrez Nieto



Universidad de Los Andes, Venezuela
gladysg37@gmail.com

DE LA ESCUELA QUE TENÍAMOS A LA ESCUELA POR VENIR: ¿QUÉ PERDURA Y QUÉ CAMBIA CON LA PANDEMIA?

RESUMEN

El mundo entero ha sido impactado por la pandemia del COVID-19 y sus efectos colaterales; aparte de los sistemas de salud y el entramado económico de cada país, los sistemas educativos tradicionalmente presenciales y las instituciones que los soportan, escuelas y universidades, han sido los más afectados. Se han transformado los procesos de enseñanza, incluyendo lo que hacía el profesor, las actividades de construcción del aprendizaje por el estudiante y el rol de los padres y el resto de la familia. Todo esto ha abierto un gran debate, en el que participan miles de educadores e investigadores a nivel mundial. Se realiza un análisis documental retrospectivo, con el objetivo de establecer qué aspectos de la escuela perdurarán o cambiarán en la escuela por venir.

Palabras claves: Escuela, Pandemia, Análisis documental.

FROM THE SCHOOL WE HAD TO THE SCHOOL THAT COMES: WHAT REMAINS AND WHAT CHANGES WITH THE PANDEMIC?

ABSTRACT

The entire world has been impacted by the COVID-19 pandemic and its collateral effects. Along with the health systems and the economy of each country, the educational systems, traditionally face-to-face and the institutions that support them, schools and universities, have been the most affected. Transforming the teaching processes, including what the teacher does, the activities for the construction of learning by the student and the role of the parents and the rest of the family. All this has opened a great debate, with the participation of thousands of educators and researchers worldwide. A retrospective documentary analysis is carried out, with the aim of establishing what aspects of the school will change or will last, in the school to come.

Keywords: School, Pandemic, Documentary analysis.

Submetido em: 11/03/2021

Aceito em: 04/04/2021

Publicado em: 26/06/2021

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p1038-1065>



1 INTRODUCCIÓN

El mundo entero está viviendo un período de grandes dificultades y dolorosas consecuencias producidas por la pandemia de la COVID-19. Todos los aspectos de la vida humana han sido impactados y todas las organizaciones sociales han sido puestas a prueba. Las pérdidas de vidas humanas no cesan, al contrario, acontecen a un ritmo más acelerado, las redes sanitarias de atención siguen al borde del colapso, las actividades económicas, sobre todo las industriales y comerciales, se han visto seriamente constreñidas y, entre otras, las actividades educativas, desde marzo y abril del año 2020, se están desarrollando casi por completo a distancia, o están paralizadas, en medio de enormes dificultades y carencias.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estima, durante 2020, una pérdida de dos tercios del año académico en todo el mundo, debido a los cierres de la COVID-19. Las expectativas de regularización de las actividades lucen lejanas de cumplirse, aunque en la Reunión Global sobre la Educación convocada por la UNESCO en octubre de 2020, “los gobiernos y socios se comprometieron a proteger los presupuestos de educación y a centrar la recuperación en la reapertura segura e inclusiva de las escuelas, sin olvidar el apoyo a los profesores, el desarrollo de habilidades y la conectividad para todos” (UNESCO, 2021). Lo único cierto, es la dramática realidad que revelan los datos publicados en el mapa interactivo de la UNESCO:

Un año después del inicio de la pandemia de COVID-19, más de 800 millones de estudiantes, equivalente a más de la mitad de la población mundial estudiantil, siguen enfrentándose a importantes interrupciones en su educación, desde el cierre total de las escuelas en 31 países hasta la reducción de los horarios académicos en otros 48 (*ibid.*)

Es un momento de incertidumbres para todas las naciones. Pese a ciertos discursos y actitudes irresponsables y negacionistas, la mayoría de las personas admite la gravedad de la situación y cifran todas sus esperanzas en la ciencia que, luego de una carrera contra reloj, en menos de un año desde la declaración de la pandemia de COVID-19, ha logrado producir en distintos laboratorios, varias vacunas que podrían significar el control de la pandemia y el regreso, en cierta medida, a la “vida normal”.

No es posible adivinar el futuro, tal vez lo sea prever su probable evolución, imaginar escenarios posibles que respondan a un análisis de situaciones y múltiples variables. No es posible asegurar cómo funcionará la escuela en el futuro, cuáles de sus características prevalecerán o cambiarán. A primera vista, la escuela está viviendo una coyuntura que favorece las innovaciones; lo que significaría, pese a su tradicional

renuencia al cambio, que la escuela que está por venir nunca será la misma que tuvimos antes de la pandemia.

Las respuestas escolares a la emergencia (MARINELLI et al., 2020; CARDINI et al., 2020), aunque plagadas de improvisaciones, marcaron una diferencia en los modos de desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, afectando los roles tradicionales de la escuela, la familia, el profesor y el alumno. La crisis llevó la escuela a las casas, la hizo visible, con todas sus carencias de organización, métodos y recursos; simultáneamente los problemas familiares, como nunca, se hicieron presentes en las aulas; las penurias económicas, las desigualdades tecnológicas y de formación de los padres completaron el panorama.

Todo ello en medio de una situación de profundo estrés, producto del aislamiento social compulsivo, la merma de fuentes de ingreso familiar y, en muchos casos, por el contagio del grupo familiar o la pérdida de alguna persona cercana por causa del virus (ALOMO et al., 2020). Después de tal contingencia es difícil imaginar volver, sin más, a la “normalidad” escolar, debería ser motivo de preocupación, que al final de la pesadilla, la educación se encuentre en el punto de siempre, con los mismos problemas, soluciones y resultados, vale decir, la escuela de siempre.

Es necesario entonces, contribuir en ese esfuerzo por avizorar la escuela que está por venir, porque ella, antes de ser la escuela del futuro, será la que se construya a partir de ahora. Así, como hay fuerzas que pugnan para conservarla y otras para cambiarla, ajustada a intereses particulares, también se deben aunar fuerzas para que su transformación esté alineada con los intereses de la humanidad, incluyendo en ellos la preservación del planeta.

El propósito de esta investigación documental es colocar la coyuntura actual, con un inmenso potencial de cambio, en la perspectiva histórica de los más importantes teóricos de la educación y la pedagogía. Si la escuela que tenemos debe ser cambiada y perfeccionada, ajustándola a los avances tecnológicos del siglo XXI, resulta interesante repasar las grandes propuestas, destacar aquellos puntos álgidos, contrarios al estatus y por ello nunca realizados, desde Comenio y Rousseau hasta Freire y Morin, pasando por innumerables filósofos, psicólogos, sociólogos, pedagogos, maestros y educadores, que propusieron teorías o vivieron experiencias que contienen buena parte de las expectativas de reforma de la educación en todos sus niveles.

Además, dar una mirada en algunos de los debates en curso, discusiones organizadas para analizar la crisis y el futuro de la educación, para encontrar en ellas

puntos de contacto, cuestiones comunes a los paradigmas pedagógicos del pasado que hoy se hacen presentes para avizorar el futuro de la escuela.

2 METODOLOGÍA

El enfoque metodológico de esta investigación documental (COLLS, 1994; BERNAL et al., 2015) implicó la recolección y análisis de información sobre la concepción y evolución de la escuela en occidente, preferentemente de fuentes primarias (libros, artículos, discursos, entrevistas, filmes, etc.), procurando, a partir de sus planteamientos teóricos, interpretar las claves del proceso histórico cultural que confluye en la conformación de la escuela que tenemos, para avizorar la escuela necesaria, la escuela del futuro. Para este fin, se aplicaron cuatro criterios que permitieron situar la investigación en una ruta confiable para la selección y análisis del material objeto de estudio:

1) La investigación documental realizada es cualitativa, desarrollada mediante la lectura, reflexión e interpretación de la realidad teórica contenida en los textos, vinculándola a su contexto histórico y proyectándola en el marco general de evolución de la escuela como institución sociocultural. 2) Aunque toda traducción es, por si misma, una interpretación del texto original, se consideran como fuentes primarias las ediciones de obras traducidas a idiomas diferentes al original. 3) La selección de los autores, considerados para el análisis en este trabajo, aunque parezca arbitraria, responde a criterios de reconocimiento intelectual, de los más influyentes teóricos de la educación y la pedagogía occidental. Se agregan, para el análisis, documentos organizados o respaldados por organismos multilaterales (UNESCO, UNICEF, BID, OEI), se revisaron opiniones y propuestas aún en construcción. 4) Sólo se recogen fragmentos muy limitados de los textos originales debido a la extensión para la publicación de este artículo; sólo lo esencial, para tener una visión de conjunto de la evolución del pensamiento pedagógico que define la escuela que conocemos y la que se avizora.

3 LA ESCUELA ¿ESPACIO PARA APRENDER O CONTROLAR?

3.1 La escuela en sus orígenes.

La escuela siempre ha tenido el propósito de perpetuar ciertos aspectos culturales en cada época y sociedad. Es, en muchos aspectos, un mecanismo masivo de control social, donde el Estado la amolda a sus necesidades sociales, políticas y económicas.

Los modelos educativos están pensados y dirigidos a garantizar la instauración de algunas premisas de comportamiento.

La escuela, desde la época del “despotismo ilustrado” a finales del siglo XVIII en Europa, cuando surge por primera vez la idea de una educación pública, gratuita y obligatoria, como respuesta de las monarquías absolutistas al agitado clima de cambio que recorría Europa a raíz de la Revolución Francesa, tenía como objetivo moderar el descontento e imponer unas ideas favorables al régimen desde la infancia. Así, consiguieron que sus súbditos fuesen dóciles, obedientes y formados con ideas conservadoras y nacionalistas, ideales para las guerras que asolaban el continente en esa época (NORO, 2010).

Tras todo este movimiento socioeconómico y político, se erigió un discurso educacional basado en las ideas de los teólogos y pedagogos Wolfgang Ratke (Ratichius) (1571 - 1635) – y de Jan Amos Komensky (Comenius o Comenio) (1592 – 1670). El primero propugnó un modelo que transforma la enseñanza sacralizada de la iglesia católica en las escuelas cristianas, bajo las consignas: “¡Ningún niño sin escuela” y “¡Educación para todos!” confirmando la fe protestante luterana, el estudio de la naturaleza y las lenguas maternas.

Fue incansable en el empeño de presentar su “Método”, en instalar programas escolares y producir libros escolares. En todos los encuentros, conversaciones y negociaciones, partía siempre de una frase, contenida también en el “Memorial de Frankfurt”, escrito en 1612: ¡es fácil aprender! (HOFF, 2000, p. 2)

Además, abriendo el camino para la sociedad burguesa, muestra la escuela bajo la tutela del estado y la educación universal, pública, obligatoria, gratuita, aprovechando recursos y tiempo y definiendo “el arte de enseñar” intuitivo y útil para todos los oficios y trabajos del campo.

Este arte de enseñar es entendido, con utilidad, para todos los oficios y trabajos del campo – y en ellos es aplicado - que comienzan a tener la misma configuración; y muestra buen método y buena información de cómo se deben usar las herramientas y como deben ser preparadas” (RATKE, 1622 *apud* HOFF, 2006, p. 2)

Ratke, junto a Francis Bacon, fueron las fuentes de inspiración de Comenio, considerado el padre de la didáctica y autor de numerosas obras, entre las que resalta su “Didáctica Magna” (1998), publicada por primera vez en 1632, que condensa los orígenes del modelo educativo que a lo largo de los años se impuso en toda Europa y luego en el resto del mundo, prevaleciendo, hasta ahora, en varios aspectos. Respecto a su obra, Jean Piaget señaló que su *Didáctica Magna* y sus tratados especiales conformaron el inicio de una ciencia de la educación y una teoría de la didáctica como disciplina autónoma (Piaget, 2010, p. 34-35)

Comenio ofrece la didáctica como un arte capaz de “enseñar todo, a todos” en un proceso gradual, cíclico y permanente en una innovadora estructura escolar basada en niveles, según cuatro grupos etarios (maternal, infantil, adolescente y joven), pues “todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir” (COMENIO, 1998, p. 45). Los alumnos son moldeables como la cera, su proceso debe ser fácil, iniciarse tempranamente y ser agradable al aprendiz.

Para Comenio, no debe discriminarse a nadie de ese proceso, como seres racionales “no sólo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primados, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas” (*ibid.*, p. 22). Así, en oposición a todas las tradiciones culturales recomienda integrar a las mujeres a las escuelas desde temprana edad, pues “no existe ninguna razón por la que el sexo femenino [...] deba ser excluido en absoluto de los estudios científicos” (*ídem*). Además, la educación “es un proceso que acompaña toda la vida de la persona y sus múltiples adaptaciones sociales” (*ibid.*, p.14).

El legado del pensador checoslovaco es la concepción de la educación como un proceso productivo, lo que encajaba perfectamente con el acelerado surgimiento del capitalismo, envuelto en su metáfora de la escuela anunciada (Didacografía) y la imprenta (Tipografía), considerada la mayor revolución tecnológica en esa época.

Las ideas de Ratke y Comenio influyeron en la conformación de los sistemas educativos de Europa y, por consiguiente, de América. Hoy día, independientemente del desarrollo histórico y cultural de los países del Norte, Centro y Sur América; los sistemas educativos están divididos en diferentes niveles, con modelos de organización escolar para atender el mayor número de alumnos con el menor costo posible, con educación gratuita y obligatoria para varios niveles, con un currículo formal que orienta y define el trabajo pedagógico y utilizando como principal recurso el manual o texto escolar.

3.2 La escuela tradicional y sus características.

Durante los siglos XVIII y XIX, se desarrolla un modelo de escuela en Europa y América marcado por el surgimiento del capitalismo como medio de producción y modelo socioeconómico predominante, el liberalismo como pensamiento político insurgente y las tendencias científicas y pedagógicas que tenían como propósito preservar y transmitir el conocimiento, además de sacar el mayor provecho de la naturaleza, mediante la formación de mano de obra adecuada a las necesidades del mercado.

De ese modo, aspectos del modelo original fueron reforzados y otros debilitados. Ideas, como la de considerar a los alumnos como el centro del proceso educativo, o la de aprender haciendo desde su propio contexto, presentes en la obra de Comenio, fueron distorsionadas o sustituidas por ideas opuestas (proceso centrado en el profesor y aprendizaje memorístico y descontextualizado). Otras, al contrario, fueron fortalecidas, como las del método y el orden. Todo el proceso educativo, para ser efectivo debe apegarse a un método de enseñanza estricto y preestablecido por el Estado y el fin primordial de la educación es la preservación del orden social.

El papel de la escuela, como institución social, es la de brindar la educación básica (idioma, valores socioculturales, religión y/o devoción a los principios predominantes, conocimientos fundamentales de la ciencia y la naturaleza), pública y masiva, en la que el maestro asume su práctica pedagógica desde una posición de poder y autoridad, conferida por el Estado y la familia, como agente transmisor de conocimientos, en su misión de preparar intelectual y moralmente a sus alumnos.

Hasta bien entrado el siglo XX, tal autoridad incluía la posibilidad de utilizar métodos coercitivos y crueles para imponer en los alumnos la disciplina y obediencia. Estos tenían la obligación de aprender (memorizar) y cumplir estrictas reglas, so pena de ser sometidos por sus preceptores a agresiones verbales y físicas, en una retorcida interpretación de ideas como esta: “Por todos los medios hay que encender en los niños el deseo de saber y aprender” (COMENIO, 1998, p. 51) y en clara contradicción con sus recomendaciones: “con tal procedimiento, que se verifique sin castigos ni rigor, leve y suavemente, sin coacción alguna y como de un modo natural” (*ibid.* p. 30).

Para Ferrière (1947) esa escuela de principios del siglo XX supone que todos los niños se interesan por igual en todas las materias de la enseñanza, y para nada toma en consideración las diferencias individuales o de grupo. Los programas y métodos tradicionales ahogan la energía, el impulso vital del niño y consiguen justamente lo contrario de lo que se proponen. El alumno considerado un ser sin luz, vacío de conocimientos exigía el diseño de un método educativo cuyo fin es llenarlo, como a un recipiente. Estas características extremas fueron atenuándose con el tiempo, aunque esa imagen, de un docente impositivo, autoritario y paternalista, subyace y permanece, aún hoy día, en las prácticas educativas.

La escuela provista de un método funcionaría como una máquina, cuyos engranajes (elementos), funcionando bien y en armonía, producirían los resultados anunciados.

La expresión máquina de educar, es una analogía generosamente utilizada por diversos autores (Foucault: 1989, Querrien: 1979, Varela-Alvarez Uria: 1991, Sarlo: 1998, Pineau, Dussel, Caruso: 2001, Mumford: 1982, 1986), y hace referencia [sic] estandarización metódica de la tarea educativa y de los procedimientos para alcanzar mejores resultados con un esfuerzo más automatizado. La escuela es la máquina moderna de educar porque representa la sustitución de la práctica artesanal de la educación, es decir de la mera creatividad e inspiración, el cuidado y la perfección de los pedagogos. (NORO, 2010, p. 113-114).

En este modelo, el currículo es visualizado como un conjunto de contenidos formados por los conocimientos científicos y valores sociales, con verdades inalterables, muchas veces sin conexión con el entorno de la escuela y las vivencias de los alumnos. Basado en una lógica racionalista, el aprendizaje es escaso e irreflexivo; el maestro enseña un poco de todo, en partes aisladas, con explicaciones descriptivas, con un aprendizaje repetitivo, memorístico y, a veces, intrascendente.

El método pedagógico, es el del discurso expositivo del preceptor, quien detenta la sabiduría incuestionable (magistrocentrismo), su único referente es el manual escolar, que contiene todo lo que el alumno debe aprender en cada ciclo (enciclopedismo); responde ante las autoridades escolares y su comportamiento, dentro y fuera de la escuela, debe ser ejemplar y emulado por sus alumnos.

Los estudiantes se limitan a escuchar y responder si son cuestionados, su aprendizaje es dependiente del maestro y de su apego al método; cualquier falencia es atribuible sólo a sus debilidades, nunca al maestro o al método, que son infalibles por naturaleza. No son consultados sobre la planificación o el diseño de actividades, o cualquier asunto en el desarrollo del proceso, tampoco sus padres, quienes deben ocuparse de garantizar el refuerzo de valores, la realización de tareas y la preparación para los exámenes.

Los objetivos del aprendizaje son enunciados en función de los propósitos y acciones del maestro y no, de las acciones y desarrollo de habilidades del alumno; la evaluación de lo aprendido tiene carácter reproductivo, memorístico y cuantificable, de modo que los estudiantes deben recordar y responder, sin reflexión o crítica alguna.

3.3 La escuela nueva. Teoría y praxis.

La escuela nueva no es un modelo alternativo y homogéneo, sino más bien, un conjunto muy diverso de propuestas que surgen como respuesta a las limitaciones y resultados del modelo tradicional.

No se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a reвер las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios que la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron, relacionándose con otros, muy numerosos, relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social (FILHO, 1964, p. 4)

Según García (1991), se pueden distinguir varias etapas temporales, asociadas a autores y movimientos de cambio pedagógico, en diversos países. La primera, en la que destacan J. J. Rousseau, O. E. Pestalozzi, E. Froebel, L. Tolstoi y E. Key sería la “más idealista, romántica e individualista”. Para Rousseau (1973, p.95) “la educación nos viene de la naturaleza, de los hombres o de las cosas”. Fröebel como Pestalozzi, asume que hay que educar al hombre para que vea la naturaleza como un sistema completo, integrado y con un fin determinado del cual forma parte (FRÖEBEL *apud*. BOWEN, 1992, p. 427).

La siguiente es una etapa más sistemática y operativa que, en EUA, se asocia a J. Dewey, teórico de la *pedagogía progresiva americana*, quien, desde una perspectiva filosófica pragmática, elabora una propuesta sobre la escuela y la práctica pedagógica, que impactaron reformas educativas de muchos países. El principio es aprender haciendo, por lo que, las actividades manuales y creativas cobraron protagonismo en el plan de estudios y se empezó a animar a los niños a experimentar y pensar por sí mismos, en el rol de decidir de manera conjunta el destino del grupo al que pertenecen. Aquí, la experiencia adquiere mayor significado porque moviliza no solo el intelecto, lo cognitivo, sino también la sensibilidad, lo afectivo de los individuos. (DEWEY, 1977; 2004).

En Europa, la Escuela Nueva aparece vinculada al desarrollo de las experiencias pedagógicas innovadoras y a los pensadores que acuden a los congresos organizados por la *Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle* (LIEN) a partir del año 1921. Destaca en ellos, la presencia de A. Ferrière quien realiza el discurso inaugural en el primero realizado en Calais, Francia (FERRIÈRE, 1923), M. Montessori, creadora de las *Casas del niño* en Italia, donde la individualidad, creatividad y la libertad del alumno son las bases pedagógicas (VALLI, 1925), el supervisor escolar R. Cousinet creador del método de trabajo libre por equipos (COUSINET, 1925) y el suizo E. Claparède.

Otros, como O. Decroly, creador de la *Escuela de L'Ermitage* en Bélgica, quien diserta sobre la libertad del alumno, ampliamente debatida en Locarno (1927) junto a M. Johnson (1927), A. Adler (1927), D. Katzaroff y P. Bovet, explican como el camino a seguir con el alumno es “permitirle que muestre sus tendencias favorables, dejarle libre para que le vaya bien” (DECROLY, 1927) y ayudarle a descubrir el mundo, sólo entonces, surgirán los elementos para definir el temperamento del niño. El francés Bovet (1927), quien presidía el Congreso, enfatiza que la libertad no puede ser el objetivo final, ni en la moral, ni en la política, ni en la educación. Al contrario, la libertad es el medio que hace viable el desarrollo pleno del niño (BOVET, 1927).

La tercera etapa de la Escuela Nueva se caracteriza por una fundamentación más rigurosa en la psicología científica, representada por K. Lewin (1929) y H. Wallon (1922; 1939) (*socio-afectividad*); C. Freinet (1936) (*materialismo escolar*) y J. Piaget (*cognitivismo*). Habría que incluir otros autores, como L. Vygotsky (*interaccionismo sociohistórico*), A. Maslow y C. R. Rogers (*humanismo*), cuyos trabajos tienen también un impacto significativo en las corrientes pedagógicas más contemporáneas.

En el Congreso de 1936 de la LIEN en Cheltenham destaca el discurso pragmático de Freinet, pedagogo francés, fundador del movimiento Escuela Moderna, quien critica duramente a los teóricos que sólo producen sueños irrealizables.

Hasta el día de hoy, os han presentado al niño, como profesores, nos gustaría para nuestra comodidad; es muy bueno si el niño tiene tal o cual lógica, pero [...] se trata de partir del niño como es, con sus defectos, sus cualidades, su lógica y su ritmo y no nos corresponde a nosotros decirlo: no lo es. Somos profundamente realistas; tomamos a los niños como son y sobre eso construimos nuestra pedagogía (FREINET, 1936)

La Escuela Nueva surge en un contexto social, económico y político tormentoso; caracterizado por el acelerado crecimiento industrial asociado al cambio de siglo, las dos guerras mundiales que asolaron Europa y Asia y el proceso de profundas transformaciones en las relaciones internacionales, en la estructura sociodemográfica de las naciones (hábitats rural y urbano) y en la familia (nuevos roles que comienzan a asumir sus miembros). Las expresiones de renovación como respuestas a la educación tradicional son tantas que no es posible hacer referencia a todas.

Una referencia general es el contenido del manifiesto para "*L'Ecole Nouvelle et le Bureau International des Ecoles Nouvelles*", redactada por Ferrière y publicada en 1925, del cual se citan apenas algunos trechos:

La EN es un laboratorio de pedagogía práctica que se propone servir de orientación a las escuelas oficiales, sirviéndose de las corrientes modernas de la psicología. [...] La Escuela Nueva está situada en el campo, porque éste constituye el medio natural del niño [...] La Escuela Nueva practica la coeducación de los sexos, pues, cuando se aplicó en condiciones materiales y espirituales favorables, tuvo resultados morales e intelectuales sorprendentes. Deben ser posibles los trabajos libres [...] Desarrollar el juicio más que la memoria [...] La enseñanza está basada sobre hechos y experiencias [...] La enseñanza está basada en el interés espontáneo de los niños [...] El trabajo individual consiste en una investigación, sea entre los hechos, sea en los libros, periódicos [...] El trabajo colectivo consiste en una ordenación o elaboración lógica en común de documentos particulares. [...] La educación moral se realiza por dentro y por fuera, es decir, por medio de la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad. [...] El sistema representativo democrático se aplica para la organización administrativa y disciplinaria [...] No se conciben las recompensas y sanciones positivas más que como motivos para desarrollar la iniciativa. [...] Los castigos o sanciones negativas están en relación directa con la falta [...] La educación de la razón práctica entre los adolescentes consiste principalmente en reflexiones y estudios que se refieren a la ley natural del progreso individual y social [...] La Escuela Nueva prepara al futuro ciudadano no solamente con vistas a la nación, sino también a la Humanidad (FERRIÈRE, 1925).

La mayoría acogió estos principios fundamentales, pero, en los sucesivos congresos realizados por la LIEN, quedó para debate una idea que, aún hoy, despierta polémica: "Las escuelas nuevas no tienen método, y si tienen alguno es el de la

naturaleza”. (FERRÈIRE, 1971, p.15). Así no se le da un carácter al niño, se le permite adquirir uno; tampoco se hacen entrar nociones en la cabeza del niño, se le debe colocar en condiciones de conquistarlas. La renuncia a cualquier método era todo lo opuesto a la escuela idealizada por Comenio. El método era la piedra angular de la escuela tradicional, una necesidad en el esquema de control por parte del Estado sobre todo el proceso de formación escolar.

3.4 La escuela nueva en América Latina.

En Latinoamérica, el movimiento de la Escuela Nueva se denominó Escuela Activa, pues “se asume que el principio más importante y significativo es aquel según el cual la escuela debe propiciar la actividad del niño [...] a fin de centrarse en los intereses de éste y hacer más eficaces la enseñanza y el aprendizaje” (NARVÁEZ, 2006, p. 631).

En Brasil, se tienen como principal representante de la Escuela Nueva al pedagogo Anísio Spínola Teixeira (1900-1971); considerado el creador de la escuela pública en Brasil (BUARQUE, 2020). En 1930, suscribe el *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, junto a otros 25 educadores, incluyendo a Fernando de Azevedo (1894-1974), que aplicó la sociología a la educación y reformó la enseñanza en São Paulo en los años 30; el profesor Lourenço Filho (1897-1970), autor de la obra *Introducción al estudio de la escuela nueva* (FILHO, 1964) y la poetisa Cecília Meireles (1901-1964).

En dicho manifiesto ya se distinguía un proyecto de renovación educacional avanzado para Brasil. Allí se referían a asuntos ampliamente discutidos en Brasil, “desde la autonomía moral del estudiante a la equiparación de maestros y profesores en remuneración y trabajo” (*ibid.*). Aunque fue duramente criticado por los defensores de la escuela privada, su influencia se extendió por décadas en los sectores más progresistas de la sociedad, particularmente en los educadores de la nueva generación como Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes y Paulo Freire (FERRARI, 2008). Más tarde, en abril de 1958, Texeira publica para los medios una proclama cargada de sentimiento por el estado de la educación en Brasil, de la cual se destacan algunos extractos:

Estoy en contra de la educación como proceso exclusivo de formación de una élite, que mantiene a la gran mayoría de la población en un estado de analfabetismo e ignorancia. Me repugna saber que la mitad de la población brasileña no sabe leer y que, en este momento, más de 7 millones de niños entre 7 y 14 años no tienen escuela. Me repugna saber que de los 5 millones que están en la escuela, solo 450,000 logran llegar al cuarto grado, todos los demás están mentalmente frustrados e incapaces de integrarse en una civilización industrial y alcanzar un nivel de vida de simple decencia humana. [...] Me escandaliza ver que, en una población de sesenta millones en marcha hacia la civilización industrial, solo un millón de personas han completado la educación secundaria y solo 160 mil tienen educación superior [...] (Teixeira, 1958).

En Venezuela, las ideas de la Escuela Nueva fueron lideradas por el “maestro” Luis Beltrán Prieto Figueroa, uno de los estudiantes universitarios que conformaron la “generación del 28” que enfrentó a la dictadura gomecista que, igual que Texeira en Brasil, lideró las luchas libertarias, ocupó cargos de relevancia en los gobiernos democráticos y fue perseguido y exiliado por las dictaduras militares. Tuvo contacto con Adolfo Ferrière y Lorenzo Filho. Junto a Padrino, escribió en 1940:

Para los maestros venezolanos la escuela renovada no consiste sólo en una transformación de métodos y procedimientos. Estos apenas son medios. Para nosotros la escuela renovada es la creación de un espíritu. Si la escuela antigua fue expresión de regímenes autocráticos, la educación renovada, que aspira a incorporar a todos los hombres a la vida libre de la colectividad, es democrática, y por tanto pide la intervención de los alumnos a su propia educación, dejando al maestro la función de guía inteligente. (PRIETO FIGUEROA; PADRINO, 2018, p. 58)

Junto a otros educadores, fundaron en 1932 la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria y escribieron múltiples ensayos sobre sus propuestas de cambio en la *Revista Pedagógica*. Allí Prieto Figueroa (1933), muestra su parecer sobre los alcances de la escuela nueva; alaba los avances de la escuela europea y norteamericana, donde colaboran padres y maestros y se usan nuevos métodos pedagógicos, pero también expresa lo siguiente;

[...] han convertido la escuela en taller o en una sucursal preparatoria de éste. Allí se atiende preferentemente el aspecto económico de la cuestión. Se fabrican buenos obreros, pero desprovistos de espiritualidad [...], urge también la capacitación espiritual [...]. Que el niño aprenda a pensar, a vivir su propia vida (PRIETO FIGUEROA, 1933, p. 6).

En México, la Secretaría de Educación Pública (1923), bajo el liderazgo de José Vasconcelos y la influencia teórica de J. Dewey, publicó las *Bases para la organización de la escuela primaria conforme al principio de la acción*; sin embargo, aunque fue aprobada, poco de ella se materializó a escala nacional por falta de recursos presupuestarios.

Así mismo, en 1923, Eulalia Guzmán, directora del *Departamento de Campaña Contra el Analfabetismo* publicaba un folleto titulado *La Escuela nueva o de la acción*, en la que presentaba las propuestas educativas de los principales teóricos de la escuela nueva y reconocía, como ejemplo, la *Escuela Francisco I. Madero*, dirigida por Arturo Oropeza, en la cual, “cada niño trae consigo su vida escolar para ir la desarrollando paulatinamente a la vista de su maestro, que, más bien es el espectador de sus actos para que los apruebe, los modifique, los mejore, etc.” (*ibid.*, p. 21).

Tenía delante de mí realizada en tierra mexicana la escuela que soñó León Tolstoi y que ha hecho Tagore en la India: la racional escuela primaria agrícola, que debiera formar el ochenta por ciento de los colegios en nuestros países, sueño mío ella desde hace quince años [...] Serán esos que es para mí lo más grande en medio de las actividades humanas: los hombres de la tierra, sensatos, sobrios y serenos por el contacto con aquella que es la perenne verdad. Harán una democracia menos convulsionada y menos discursadora que la que nos ha nacido en América Latina, porque hay que decir mil veces este lugar común: la pequeña propiedad aplaca la rebeldía, da dignidad a la vida humana y hace el corazón del hombre propicio a las suavidades del espíritu. (MISTRAL *cit. in* MORAGA, 2017, p. 22).

Varios viajes de O. Decroly a Uruguay, Bolivia, Argentina, Colombia y Brasil, tuvieron eco en educadores y pensadores. Como ejemplo, la obra del maestro uruguayo Jesualdo Sosa, quien relata su experiencia de maestro rural a lo largo de un año, con un lenguaje entre el ensayo y la poesía, en su libro *Vida de un Maestro* (SOSA, 2005), publicada por primera vez en 1935, en donde se dirige a sus alumnos para decirles:

Yo siempre espero mucho de ustedes, porque ustedes están llenos de fe, y no religiosa, precisamente. El principio de la creación está en la fe. Por eso, tanto he obtenido del niño como creador. Negarlo como tal, no es un error, es un absurdo. Y el niño crea, cuando está lleno de fe. En todo niño hay dos geniecillos despiertos, siempre. Uno, para entenderse con las cosas de afuera, con las cosas que reclaman los sentidos. Y el otro que se relaciona con todo lo que ustedes SIENTEN adentro. Estos dos geniecillos están enlazados por un *¿iré a jugar?...* (SOSA, 2005, p. 28)

4 LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA

4.1 Educación de la segunda mitad del siglo XX

Con el estallido de la segunda guerra mundial, el impulso original del movimiento Escuela Nueva se perdió para siempre. La expectativa de detener otra conflagración bélica mediante la educación, vehículo de la paz, sólo dejó un clima de profunda decepción. Al terminar la guerra se crea la ONU, se suscribe la declaración de los derechos humanos y se genera un ambiente de optimismo pedagógico, lo que la educación podría hacer para mejorar la sociedad, que abarca la década de los años 50.

Surge la UNESCO el 16 de noviembre de 1945, en Londres y, un año después, la UNICEF el 11 de diciembre de 1946, en Nueva York, de modo que los debates e iniciativas internacionales, en materia de educación, se asocian, de allí en adelante, a las gestiones de estos organismos multilaterales. La idea que comienza a prevalecer, a partir de la teoría de capital humano, es que el desarrollo de la educación contribuirá grandemente al desarrollo económico de las naciones. Se inicia un período de elaboración de políticas y planes consensuados a nivel internacional (CARREÑO RIVERO *et. al*, 2003). En la constitución de la UNESCO se le asigna a la educación, el papel de gestora de la paz, del respeto a la justicia, a la ley y a los derechos humanos.

Durante la década de los sesenta, se impone un pesimismo pedagógico, asociado a: a) la distribución de la renta producto del capital humano no había impactado las condiciones socioeconómicas en la mayoría de los países y la pobreza había aumentado; b) una marcada tendencia a disminuir los puestos de trabajo disponibles, se produce una desvalorización de los años de estudio, una subutilización de personal con formación académica por encima de la requerida en los empleos que desempeñan (*ídem*).

Se inicia una crisis educativa que genera críticas, desde perspectivas muy diversas, a la educación y a la escuela, como institución que ya no es capaz de garantizar el cambio social. En todo el mundo surgen planteamientos críticos, no a la educación, sino a la sociedad que le da origen. Varios sociólogos destacan por sus críticas; el maestro brasileño Paulo Freire, el austríaco Iván Illich y el francés Pierre Bourdieu.

Para Pierre Bourdieu las principales instituciones socializadoras son la familia y la escuela. En las sociedades capitalistas, las relaciones educativas son fundamentalmente relaciones de comunicación, luego, la comprensión de lo que es comunicado depende de los conocimientos previos, por ejemplo, en la apreciación de las obras de arte explica que "la escuela tiene como función social la de "ocultar los mecanismos ideológicos de la reproducción de las condiciones de mantenimiento del orden social" (BOURDIEU; PASSERON, 1980, p. 18). En las escuelas se imponen los contenidos culturales sistematizados y legitimados por el Estado, a través de los programas escolares, con el propósito de homogeneizar, mediante normas y contenidos, el *habitus* de la clase dominante: "el sistema educativo debe producir sujetos seleccionados y jerarquizados de una vez para siempre y para toda la vida (BOURDIEU; PASSERON, 2006, p. 104).

Iván Illich, que desarrolló su vida pastoral en Latinoamérica, recorriendo y conociendo las profundas desigualdades y los movimientos sociales emergentes, por su parte, es tildado de anarquista, pues sus críticas a las instituciones socioculturales, en general, no tiene signo o identificación política, ya sea conservador o progresista, socialista o capitalista. No basta cuestionar el modo de producción, si es el industrialismo (común a los gobiernos socialistas y capitalistas) el causante de los graves desequilibrios que enfrentamos; propugnaba la desescolarización pues "hemos llegado a percatarnos de que, para la mayoría de los seres humanos, el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela" (ILICH, 2011), en esto, coincide con Everet Reimer (1974), con quien tuvo una relación intelectual estrecha, que dio lugar al libro *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*, publicado en 1970.

Estas ideas, no prosperaron como lo preveían sus autores, aunque fuese legítimo el cuestionamiento del sistema, que se empeñaba en que los estudiantes, y el resto de la sociedad, confundieran las nociones de *educación* y de *escuela* hasta fusionarlas y homologarlas. Con ello, se instalaba la idea sobre la escuela, de que la única educación legítima era la que ella proveía.

Paulo Freire, considerado el más importante teórico de la educación latinoamericana, pues su influencia en educadores e investigadores de la pedagogía de todo el mundo es incuestionable. En su obra *Pedagogía del oprimido* (FREIRE, 1985),

escrita en 1972, plantea la educación liberadora, como alternativa a la “educación bancaria”, que se ocupa de acumular conocimientos sin reflexión crítica y está diseñada para mantener las relaciones de profunda desigualdad social entre opresores-oprimidos. Para ello, es necesario el reconocimiento, la toma de conciencia de las mayorías oprimidas y, a partir de eso, el compromiso de lucha por su propia liberación.

Freire ha inspirado experiencias escolares, donde el elemento principal es que el alumno aprende de su propio contexto, en torno a los problemas que lo abruman, a su familia y comunidad. Se debe enseñar para la autonomía, asumiendo el profesor el papel de mediador, de organizador de un proceso que surge en el aula, pero que se extiende al entorno sociocultural, que analiza las causas de la opresión. Educar exige un educador comprometido dispuesto a enseñar y no sólo a transferir conocimientos, que respete los conocimientos y experiencias del alumno, pues no hay docencia sin discencia, no hay enseñanza sin aprendizaje (FREIRE, 2004).

Mas adelante, en las tres últimas décadas del siglo XX, la UNESCO promovió el análisis de los problemas educativos impulsando numerosos estudios e informes, de los cuales los más importantes son los denominados: *Aprender a ser: la educación del futuro* (FAURE et al., 1972) y *La Educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (DELORS et al., 1997).

En el primero se hace un análisis crítico de la situación de la educación, y se muestra una situación catastrófica en muchos sentidos, sobre todo en los países más pobres y poco industrializados. Se comenta con esperanza la presencia de “hechos portadores de porvenir”, como: la utilización de energías populares, los avances de la ciencia y la tecnología, las prácticas escolares innovadoras, la diferenciación entre educación y escuela, la preeminencia del aprendizaje sobre la enseñanza, el reconocimiento de las fases psicopedagógicas (Vygotsky y Piaget), las experiencias de interdisciplinaridad. El objetivo de la educación sería la formación integral del ser humano y debería desarrollarse bajo los cuatro postulados incluidos en la presentación del informe:

1. Por encima de las divergencias y de los conflictos transitorios, es fundamental la solidaridad de los gobiernos y los pueblos, 2. La creencia en la democracia, concebida como el derecho de cada uno de los hombres a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir. La clave de una democracia así concebida es la educación [...] 3. El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos: individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños. 4. La educación para formar a este hombre completo [...] sólo puede ser global y permanente. [...] se trata de [...] prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de “aprender a ser” (FAURE et al., 1972)

El informe liderado por Delors, coincide en su espíritu con el anterior, pues se propone “trascender la visión puramente instrumental de la educación” para lograr “la realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser” (DELORS *et al.*, 1997, p. 76). Destaca el papel de las emociones, pues el sistema educativo ha dado prioridad a las dimensiones cognitivas, a las que están relacionadas con el conocimiento olvidando las dimensiones afectivas. Se definen los cuatro aprendizajes fundamentales en torno a los cuales debe organizarse, para que, a lo largo de toda la vida, cada individuo cuente con los llamados “pilares del conocimiento”: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos*, y *aprender a ser*.

Como corolario del fin del siglo XX, la UNESCO pidió a Edgar Morín que, desde la perspectiva del “Pensamiento Complejo” expresara sus ideas sobre la educación del futuro, por lo cual nace la obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (MORIN, 1999), que constituye un compendio de sugerencias para superar la visión epistemológica cartesiana, con la cual las ciencias pretenden conocer y explicar todos los fenómenos naturales y socioculturales, organizadas en saberes, según siete ejes conceptuales, a saber:

Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión: educar sobre los procesos bio-psico-culturales que conducen al conocimiento; *los principios de un conocimiento pertinente*: educar desde una perspectiva compleja, desde la interdisciplinaridad; *enseñar la condición humana*: formación integral del hombre en todas sus dimensiones (física, biológica, síquica, cultural, social e histórica); *enseñar la identidad terrenal*: educar sobre la responsabilidad como ciudadanos del mundo; *enfrentar las incertidumbres*: educar para afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y para modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino; *enseñar la comprensión*: educar para la tolerancia, para valorar la diversidad; *la ética del género humano*: educar en la antropo-ética, en la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie; para vivir y convivir en democracia y equilibrio con la naturaleza (MORIN, 1999).

4.2 La Escuela Actual. Entre carencias e innovaciones.

La escuela del siglo XXI, aquella que teníamos hasta la declaración oficial, por parte del Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), el doctor Tedros Adhanom Ghebreyesus, de la pandemia provocada por el coronavirus (COVID-19), la cual disparó las alarmas mundiales por su rápida propagación y sus tasas de

morbilidad y mortalidad tan elevadas, era (es) una mezcla, en mayor o menor grado, de las características de la escuela tradicional, ya comentada, con algunas trazas diferentes, asociadas a las ideas de la escuela nueva o de la escuela crítica.

Cuatro siglos después de la publicación en 1632 de la Didáctica Magna de Comenio y su propuesta de “enseñar todo, a todos” durante toda la vida, la ONU aprueba: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015, Cfr. ONU, 2018), entre los cuatro objetivos para un desarrollo sostenible que hacen parte de la Agenda 2030.

Una síntesis de las metas para el 2030 de este cuarto objetivo es:

Asegurar que todas las niñas y niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos. [...] acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad. [...] acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad. [...] aumentar el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias [...] técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento. [...] eliminar las disparidades de género en la educación [...] asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible [...] instalaciones educativas [para] las necesidades de niños y personas con discapacidad [...] aumentar oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo. (ONU, 2018)

En ese mismo año, se publicó el último gran esfuerzo de la UNESCO para repensar la educación, antes de la pandemia de la COVID-19, denominado *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* (UNESCO, 2015). Allí se concibe la educación como un elemento primordial de marco mundial integrado de los objetivos de desarrollo sostenible. Se define la educación como un *bien común esencial*, que puede y debe ser disfrutado por todos. Reconoce que el mundo está todavía muy lejos de alcanzar los estándares educativos dibujados por tales informes y, en correspondencia con la agenda 2030 de la ONU, sus claves están vinculadas al *desarrollo sostenible*, para enfrentar la vulnerabilidad, la desigualdad, la exclusión y la violencia en el interior de las sociedades.

También se exploran las ideas de *Aprender a aprender* y la *adquisición de competencias*, que denotan la capacidad de utilizar el conocimiento y que además forman parte de los debates académicos internacionales. Se revisan experiencias educativas innovadoras y los potenciales *nuevos espacios de aprendizaje*, los cursos masivos y abiertos en línea (MOOC) y las redes sociales para derivar en las *redes de aprendizaje*.

4.3 La escuela de emergencia. Cuando el futuro nos alcanzó.

Hacia mucho tiempo que la humanidad no conocía una crisis sanitaria de semejantes proporciones, tan sólo la literatura o el cine, nos recordaban episodios de nuestro pasado, casi olvidado, o de un premonitorio, lejano y fantástico futuro. De un

momento a otro, ocurrió un cambio drástico en las vidas de todos; desde quienes enfermaron, perdieron su empleo, cerraron su negocio, aislaron en sus casas por largos períodos o ya no recibieron clases en sus escuelas y universidades.

Los efectos de la pandemia fueron **tan repentinos como inesperados**. Cuadernos, carpetas, libros y materiales escolares quedaron bajo llave en casi todo el planeta. Los docentes y los alumnos quedaron alejados, esforzándose por sostener —de alguna manera y desde sus hogares— el vínculo que los caracterizaba. (CARDINI, 2020, p. 16).

Algunas instituciones públicas consiguieron responder apelando a los recursos tecnológicos, sobre todo las universidades con programas de EAD y experiencia en la administración de plataformas virtuales de aprendizaje *Open-source* (*Moodle, Sakai, Chamilo*, etc.). En las escuelas iniciales, fundamentales y media, las repuestas no fueron ni tan rápidas ni tan efectivas. La mayoría, aún hoy, tiene un funcionamiento muy irregular de sus actividades docentes, obligadas a reprogramar los períodos vacacionales y lectivos, por orden de las autoridades educativas, dieron por aprobado el año escolar, sin importar los contenidos cubiertos y evaluados.

La crisis sanitaria develó una realidad subyacente que permea todos los sistemas educativos: las condiciones de desigualdad social impiden a un número muy importante de estudiantes el acceso a la educación por medios digitales, además que los más vulnerables dependen de la escuela para alimentarse; las instituciones no cuentan con la infraestructura, la experiencia y los recursos para gerenciar el proceso de forma remota; los profesores no están preparados para realizar su labor a distancia y mediante herramientas digitales, tampoco cuentan con los recursos y equipos necesarios; los programas escolares continúan siendo los elaborados para una educación plenamente presencial y, finalmente, los padres y el resto de la familia no estaban preparados para afrontar una contingencia de este tipo, aislados en casa. Audrey Azoulay, directora general de la UNESCO, expone:

Los cierres prolongados y repetidos de los centros educativos están teniendo un creciente coste psicosocial para los estudiantes, aumentando las pérdidas de aprendizaje y el riesgo de abandono escolar, lo que afecta de forma desproporcionada a los más vulnerables. (AZOULAY *apud*. UNESCO, 2021)

Desde otra perspectiva, la crisis también multiplicó los desafíos y oportunidades pues, obligó de una vez por todas, a los actores del proceso educativo, a encarar su *alfabetización digital* y percatarse, a través de internet, de las múltiples posibilidades de comunicación y acceso a la información que se tienen.

Actualmente se habla sobre cómo volver a las aulas; se han hecho múltiples intentos en diversos países con resultados desalentadores en la mayoría. Se está gestando un discurso sobre la escuela como el lugar más seguro, después del hogar,

para superar la pandemia. Con certeza “ese regreso será escalonado, interrumpido y marcado por una política sanitaria” (CARDINI, 2020, p. 16). ¿Qué tan seguros estarán los alumnos y profesores, que garantías ofrecen las autoridades, en espacios muchas veces inadecuados y sin servicios sanitarios mínimos? Para permitir un regreso seguro a la escuela, la UNESCO ha pedido que los 100 millones de docentes y educadores del mundo tengan prioridad en las campañas de vacunación (UNESCO, 2021).

Además, también habría que preguntarse ¿será que esa nueva “presencialidad” en las escuelas es simplemente una vuelta a la “normalidad” ?, ¿no se aprenderá nada de esta dura lección recibida?, ¿será que la educación no tendrá un nuevo significado luego de todo lo acontecido?, ¿acaso esa “normalidad” perdida es lo mejor que se puede aspirar?

La UNESCO ha organizado una campaña contraria a esta idea, que cuestiona nuestra percepción sobre lo que debería significar la vuelta a la normalidad en la era post-COVID-19, destacando aspectos muy negativos que marcaban la normalidad antes de la pandemia y contrastándoles con otros que surgieron durante la crisis, considerados normales.

5 LA ESCUELA POR VENIR

Es imposible prever el futuro de la escuela, cómo será transformada, cuáles serán los cambios que se planteen y prevalezcan, si esas renovaciones institucionales serán exitosas y se traducirán en una educación más incluyente, de mayor calidad, con más cobertura y adecuada a las necesidades de formación de los seres humanos en todo el mundo.

5.1 UNESCO. Los futuros de la educación: aprender a transformarse.

Para atender las demandas globales de transformación de la educación, la UNESCO abrió en 2019, el proyecto *Los futuros de la educación: aprender a transformarse*, como “Una iniciativa mundial para replantear cómo el conocimiento y el aprendizaje pueden conformar el futuro de la humanidad y del planeta” (UNESCO, 2020 b). El proyecto es abierto a la participación, por diversas vías, de todo aquel interesado en aportar a la discusión, que debería concluir en noviembre de 2021, con “un informe destinado a compartir una visión de futuro sobre qué es lo que la educación puede llegar a ser, y a ofrecer un programa de acción política” (*ibid.*), organizado por una comisión de alto nivel, presidida por Sahle-Work Zewde, e integrada por diecisiete miembros, entre

quienes destacan los iberoamericanos Cristovam Buarque (Brasil), Elisa Guerra (México), Tarcila Rivera Zea (Perú) y António Nóvoa (Portugal).

Como producto de la primera reunión celebrada en París los días 28 y 29 de enero de 2020, se publica una declaración denominada *Visión y marco de los Futuros de la educación*, en la cual se describen las principales cuestiones, los principios y las visiones que enmarcarán el trabajo de la Comisión.

Mirar al futuro supone que exploremos realidades plurales a través de las distintas comunidades tanto en el Norte como en el Sur. El mundo ha sido testigo de lo que la educación puede lograr. La incertidumbre generada por contextos cambiantes y complejos solo se ve compensada por el compromiso de la mayoría de los agentes y por su convicción de que el conocimiento, la educación y el aprendizaje tienen un papel fundamental que desempeñar en la tarea de trazar un rumbo entre los futuros previstos y posibles, hacia los futuros deseables para la humanidad y el planeta (UNESCO, 2020 c, p. 2)

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, en conjunto con la Fundación Santillana, organizó, en abril de 2020, un primer seminario *online* sobre los Futuros de la Educación enfocadas en América Latina y el Caribe, moderado por Claudia Uribe, directora de la OREALC/UNESCO.

Se plantearon para el debate tres grandes temas; el primero es “la presencia de un escenario con potenciales avances e innovación en el área de la educación a distancia y en el uso de las tecnologías” (OREALC/UNESCO, 2020), el segundo es “la necesidad de avanzar hacia sistemas educativos resilientes y flexibles que estén preparados ante futuras nuevas crisis” (*ibid.*) y el tercero es el de desarrollar una nueva mentalidad para desencadenar un cambio de paradigmas cuyo centro sea la interdisciplinariedad y la intersectorialidad” (*ibid.*), lo que haría viable la posibilidad de transformar los sistemas educativos.

Allí, Nóvoa habla de la *metamorfosis* de la escuela desarrollando dos aspectos centrales: 1) nueva perspectiva del currículo que debe ser interdisciplinar, integrado, humanista, multidimensional, con referencia de la *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015), donde las disciplinas son esenciales, como medios para comprender el mundo y sus complejas interrelaciones y 2) la situación de los profesores, su autonomía profesional, su libertad, atacada por razones políticas e ideológicas en muchos países, pero también, por las plataformas digitales que los convierten en simples aplicadores de herramientas digitales.

En junio de 2020 se publicó el primer informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación, denominado *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública* (UNESCO, 2020 d), en el cual se plantean y

desarrollan nueve ideas claves “para una acción concreta actual que impulsará la educación más adelante”:

Comprometerse a fortalecer la educación como un bien común [...] Ampliar la definición del derecho a la educación para abordar la importancia de la conectividad y el acceso al conocimiento y la información [...] Valorar la profesión docente y la colaboración de los maestros [...] Promover la participación y los derechos de los estudiantes, los jóvenes y los niños [...] Proteger los espacios sociales que ofrecen las escuelas a medida que transformamos la educación. La escuela como espacio físico es indispensable [...] Poner tecnologías libres y de código abierto a disposición de los docentes y estudiantes [...] Asegurar la impartición de conocimientos científicos básicos en el plan de estudios. [...] Proteger la financiación nacional e internacional de la educación pública. [...] Fomentar la solidaridad mundial para poner fin a los niveles actuales de desigualdad (*ibid.*, p. 5-6)

5.2 La Escuela que Viene: Reflexión para la acción.

Proyecto adelantado por la Fundación Santillana, a lo largo del año 2020, coordinado por Miguel Barrero, director de esa Fundación, Alejandra Cardini, directora de Educación de CIPPEC, Alfredo Hernando, creador del proyecto Escuela21, y Carlos Magro, presidente de Educación Abierta, con el objetivo “de acompañar un proceso de participación y reflexión colectiva que busca la mejora de la educación y de la escuela. [...] Un proyecto para construir en el presente el futuro de la escuela que está por venir” (Fundación Santillana, 2020, p.8).

Con encuentros *online*, desarrollaron los primeros tres ciclos de debate y reflexión, con la participación simultánea de más de 7.000 espectadores de 30 países, denominados: *La escuela digital: ¿qué nos deja la pandemia?*, *Evaluación de los aprendizajes* y *El sentido de la escuela*. Desarrolladas en formato *webinar*, con panelistas invitados y un moderador que, además organiza una síntesis y un correlato en forma de artículo.

Como síntesis del ciclo *el sentido de la escuela* destacamos algunos trechos del artículo de Magro (2020):

Nos han hecho falta solo unos días para comprender el papel insustituible que juegan las escuelas [...] La escuela nos da aire. Justo el aire que tanto echamos hoy de menos en esta escuela confinada [...] No vamos a la escuela solo para adquirir los aprendizajes establecidos en el currículo [...] Nos han hecho falta solo unos días para comprender la imposibilidad de escolarizar los hogares [...] No tenemos que reinventar la escuela, pero sí preguntarnos por el sentido de la escuela [...] sea cual sea el futuro de la escuela, éste debe garantizar que la escuela siga siendo un lugar para construir lo común [...] El futuro de la escuela no está escrito. Nos pertenece a todos (Magro (2020), p. 84-87)

Surge como resultado de todo este proceso también un decálogo de principios sobre la escuela por venir, que se resume a continuación:

Defendemos la escuela como un lugar de esperanza y posibilidad. [...] Afirmamos que la escuela es insustituible, pero que la escuela sola no puede. [...] Apostamos por impulsar una metodología y evaluación de los aprendizajes que se centren en [...] estudiantes, maestros y sus relaciones [...] Creemos que los propósitos y objetivos educativos son los que deben guiar la transformación hacia una escuela digital [...] Reconocemos diferentes escuelas digitales [...] Es necesario contemplar las diversas realidades locales y las necesidades particulares de cada estudiante, de cada escuela y de

cada nivel educativo [...] Distinguimos diferentes formas de desigualdad [...] en las diferentes posibilidades de acceso a conectividad y dispositivos, como también en las habilidades digitales de estudiantes y las oportunidades de acompañamiento familiar [...] Animamos a la autonomía, a la flexibilidad, a los proyectos de innovación y a dotar con los recursos necesarios para cada escuela [...] Sostenemos que en la escuela ante todo educamos [...] Las escuelas son comunidades, las escuelas son los alumnos y los docentes [...] Estamos seguros de que la escuela que tiene sentido es la que tiene sentido para todos y todas. La escuela que es capaz de atender las diversidades existentes, y ofrece a todas las personas las máximas oportunidades para desarrollarse en todos los ámbitos de la vida. Imaginamos la escuela como un lugar de emancipación, que fomenta una enseñanza socialmente justa y no deja a nadie atrás (Fundación Santillana, 2020, p.116-125).

5.3 Otras miradas.

Existen innumerables experiencias innovadoras construidas antes de la crisis pandémica. Nombrando sólo las referidas en varios reportes de Alfredo Hernando Calvo del proyecto *Escuela21*, definido como “es un viaje alrededor del mundo visitando las escuelas más innovadoras, con el objetivo de crear una publicación que defina las claves de su transformación y éxito” (HERNANDO, 2021), podemos tener una idea de esto:

La *Korean Educational Development Institute (Kedi)*, que según los autores del reporte, se trata del instituto para el desarrollo educativo de Corea del Sur, el país con los mejores resultados académicos del mundo. La sede del *Kedi* es el epicentro de la innovación educativa internacional. Combina la integración del *b-learning* en las actividades organizadas por los profesores con la generación de comunidades de aprendizaje protagonizadas por los alumnos.

En Finlandia tienen a *Innoomia*, que es una escuela donde prima el aprendizaje basado en proyectos con estrategias de *blended learning* gracias a su estructura digital. Los profesionales del mundo laboral se vinculan con proyectos y estrategias creativas y sus estudiantes asumen roles como aprendices y emprendedores reales, más que como estudiantes o alumnos. La mayor parte del día los alumnos eligen cómo y sobre qué área trabajar concertando su plan personalizado de aprendizaje con los profesores.

En el Instituto *High Tech High* de San Diego, California, los alumnos de secundaria aprenden y piensan con sus manos. Algunos construyen un brazo electrónico mientras otros elaboran cálculos para el diseño de un puente. Son proyectos reales que marcan su evaluación y su portafolio de aprendizaje. También en EUA, los alumnos de la escuela *Quest to Learn*, en Nueva York, se han desplazado hasta la Antigua Grecia en una máquina del tiempo. Con estrategias lúdicas, los profesores hacen del conocimiento algo divertido y hermoso.

6 CONCLUSIONES

La pregunta central del estudio documental realizado ¿Qué perdura y qué cambia con la pandemia? tiene, a la luz del análisis de los hitos históricos de la educación, una primera observación importante; pues, pese a las diferencias del contexto histórico, sociocultural, de los autores protagonistas de cada punto de inflexión o de las ideas de cambio planteadas, comienza con un cuadro catastrófico de la educación; a partir del cual, se impone una especie de *desiderátum*: ha llegado el momento de cambiar la escuela (o la educación, premisas que se confunden en muchos casos) por un modelo mejor (más eficiente, más humano, más inclusivo, etc.). Es como si los problemas, nunca resueltos, deben ser replanteados cada tanto, procurando soluciones.

En esa descripción utópica de lo que tendría que ser la escuela, de su sentido sociocultural, de las características del proceso que en ella se desarrolla, de lo que se debería enseñar, o aprender, y cómo hacerlo; igualmente encontramos múltiples coincidencias que indican que la búsqueda de una escuela que cumpla verdaderamente con los objetivos, con las demandas y con los requerimientos que tiene la sociedad, en cualquier lugar y en cualquier tiempo, representa, en su esencia, la aspiración universal de la humanidad de alcanzar un mecanismo para preparar a sus hijos, a sus descendientes, a las nuevas generaciones para enfrentar un futuro que siempre luce incierto, tratando de aprovechar lo mejor posible las condiciones y recursos con que cuenta.

Salvo Ilich y otros partidarios de la desescolarización, hay consenso en la necesidad de preservar la escuela, no como una edificación, pero si como una institución fundamental para la educación en cualquier sociedad, la escuela abierta, vinculada a los problemas del entorno, comprometida en coadyuvar a la solución de los problemas, la escuela de las comunidades educativas, de aprendizaje, de los estudiantes, que no responda sólo a los intereses del estado, la escuela conectada digitalmente, perdurará cambiando.

Desde Ratched y Comenio, se pueden destacar varios elementos que luego se repiten, a lo largo de los años, hasta nuestros días: la educación pública, obligatoria y permanente para todos; que se vincula además a la educación inclusiva. Igualmente, tendremos coincidencias en las propuestas sobre la educación para toda la vida, como un proceso que no se detiene, que siempre está presente, que comienza en la familia y la comunidad, que continúa en la escuela, pero que antes, durante y después de ella permanece. El proceso educativo es consustancial a la sociedad y a la interacción del ser

humano con el mundo que lo rodea, luego las ideas naturalistas de Rousseau concurren a lo largo de los discursos de la Escuela Nueva, la Escuela Activa, la Escuela Crítica y en cada uno de los documentos de la UNESCO que hemos revisado.

Otro aspecto relevante, surge cuando Comenio coloca la tecnología más importante de su época (la imprenta), no solamente en términos de su utilidad, para producir recursos (libros, manuales escolares), que auxilian el aprendizaje de todos los niños, sino que crea una metáfora de la máquina y el proceso escolar, que recuerda las expectativas exageradas en diferentes épocas en torno a teorías y avances tecnológicos y su impacto en la educación. La radio, el cine, la televisión y otros medios de comunicación masivos (*mass-media*); los computadores y otros aparatos audiovisuales y, desde hace unos 20 años, el internet y las tecnologías de la información y la comunicación derivadas, han representado cada una en su momento, para muchos, la esperanza de superar las falencias de la educación, con resultados conocidos.

En todos los movimientos renovadores se declara al estudiante como centro del proceso, se habla de autonomía, de creatividad de los alumnos, de diferenciación y comunicación entre los alumnos, de estudio individualizado y personalizado, pero también de cooperación, solidaridad y trabajo colaborativo.

Es preciso también, llamar la atención sobre una ausencia común en todos estos documentos y propuestas. Se promueve una educación de calidad que está asociada a los espacios de aprendizaje, es decir, a las condiciones con que cuenta el estudiante en sus aulas, laboratorios e infraestructura tecnológica, para lo cual, se definen metas, se reclaman inversiones y recursos, mientras que del profesor nadie comenta, pues, en ese movimiento de colocar al alumno como protagonista central del proceso, se ha terminado por colocar al profesor en la periferia, casi como un actor del cual se puede prescindir.

Se exige al profesor que sea un maestro, planificador, administrador, orientador e investigador en una o varias disciplinas, que garantice una docencia calificada, que sea innovador y maneje las tecnologías necesarias en cualquier tiempo, que sea dedicado y socialmente comprometido. Todo esto, porque mientras se desvaloriza su importancia en el proceso educativo, va perdiendo gradualmente el reconocimiento social (que lo tuvo junto al médico y el sacerdote o pastor, en los pueblos y pequeñas ciudades) y ahora mismo es el profesional peor pagado en la mayoría de los países occidentales.

Su labor sólo es exaltada en los discursos vacuos, pues, en ninguno de los objetivos y metas propuestos por la ONU, o en los informes estudiados, aparece reflejado el problema que significa para la calidad de la Educación, para el proceso de cambio y ajuste a los desafíos futuros, para la posibilidad de innovar nuevas formas pedagógicas,

de investigar sobre nuevas formas aprendizaje con los estudiantes. En ninguna parte se refieren a los procesos inherentes a su formación y menos a las condiciones en las que vive, en las que subsiste el profesor y su familia.

REFERENCIAS

ADLER A. Le courage. Son importance dans l'éducation de l'enfant. **Pour l'ère nouvelle**, n. 31, 1927, p. 203-205.

ALOMO, M.; GAGLIARDI, G.; PELOCHE, S.; SOMERS, E.; ALZINA, P.; PROKOPEZ, C. R. Efectos psicológicos de la pandemia COVID-19 en la población general de Argentina. **Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de Córdoba**, v. 77, n. 3, 2020, p. 176–181. DOI: 10.31053/1853.0605.v77.n3.28561.

BERNAL, S.D; MARTÍNES, M.L; PARRA, A.Y; JIMÉNEZ, J.L. Investigación Documental sobre Calidad de la Educación en Instituciones Educativas del Contexto Iberoamericano. **Revista Entramados- Educación y Sociedad**, v. 2, n. 2, septiembre 2015, p. 107- 124.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **La reproducción**: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Ed. Laia. 1980.

BOVET P. La liberté et l'éducation. **Pour l'ère nouvelle**, n. 31, 1927, p. 175-177.

BOWEN, James. Historia de la Educación Occidental: Tomo 3: El Occidente Moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX. México: Herder, 1992.

BUARQUE, Milena. 120 anos de Anísio Teixeira: as ideias do criador da escola pública no Brasil. **BBC News Brasil**. 16 julho 2020. Disponible en: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53367233>

CARDINI, Alejandra. **Escuela digital** ¿qué nos deja la pandemia? in FUNDACIÓN SANTILLANA. La escuela que viene. Reflexión para la acción. Madrid: Fundación Santillana, 2020, p. 16-21

CARDINI et al. **Educación en tiempos de pandemia**: Entre el aislamiento y la distancia social. CIPPEC2, julio del 2020.

CARREÑO RIVERO, M. R.; OSSENBACH SAUTER, G.; SANZ FERNANDEZ, F.; RIVERA BARRO, M. J. **Los sistemas educativos después de la Segunda Guerra Mundial**: crítica a los sistemas de enseñanza. [Audio digital]. **Serie: Educación en Radio 3**. CanalUNED, Madrid, 27 abril 2003.

COLLS, M. **Introducción a la investigación documental**. Mérida, Venezuela: C.P.ULA. 1994.

COMENIO, J. A. **Didáctica Magna**. 8 ed. México: PORRÚA, 1998.

COUSINET R. Une Ecole Expérimentale en France. **Pour l'ère nouvelle**, n. 15, 1925, p. 23-26.

DECROLY O. La liberté et l'éducation. **Pour l'ère nouvelle**, n. 31, 1927, p. 184-190.

DELORS, Jacques *et al.* **La Educación: encierra un tesoro**; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO, 1997.

DEWEY, John. Mi credo pedagógico. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1977

GARCÍA, Emilio. Los modelos educativos. En torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. **Didáctica. Lengua y Literatura**, v. 3, n. 25, 1991, pp. 25-46.

FAURE, Edgar *et al.* Aprender a ser: la educación del futuro. Comisión Internacional de Desarrollo de la Educación. UNESCO, 1972.

FERRARI, Márcio. Anísio Teixeira, o inventor da escola pública no Brasil. **Nova Escola** [artigo digital]. 01 Outubro, 2008. Disponible en: <https://novaescola.org.br/>

FERRIÈRE, A. Discours d'inauguration. **Pour l'ère nouvelle**, n. 8, 1923, p. 73-79.

FERRIÈRE, A. L'Ecole Nouvelle et le Bureau International des Ecoles Nouvelles. **Pour l'ère nouvelle**, n. 15, 1925, p. 2-8.

FERRIÈRE, A. **Transformons l'école**. Quelques directives : Pour les parents et les éducateurs. 2. ed. Paris : J Oliven, 1947.

FILHO, Lorenzo. **Introducción al estudio de la escuela nueva**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1964.

FREINET C. L'imprimerie à l'école. **Pour l'ère nouvelle**, n. 121, 1936, p. 246-253.

TEIXEIRA, Anísio. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro. **Educação e Ciências Sociais**. v.3, n.8, 1958. p.139-141.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía da Autonomia**. São Paulo: Paz y Terra, 2004.

FUNDACIÓN SANTILLANA. **La escuela que viene**. Reflexión para la acción. Madrid: Fundación Santillana, 2020.

HERNANDO, Alfredo. **ESCUELA21**. Un viaje alrededor del mundo visitando las escuelas más innovadoras. 2021. Disponible en: <https://www.escuela21.org/>

HOFF, Sandino. O compromisso com a educação: proposta de Ratke e do neoliberalismo. **Anais**. 23ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, Minas Gerais, 2000.

HOFF, Sandino. A nova arte de ensinar nos inícios da modernidade. **Anais**. 29ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 2006. Disponible en: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT02-2039--Int.pdf>.

ILICH, Iván. **La sociedad desescolarizada**. Colección Exhumaciones. Buenos Aires: Godot. 2011.

JOHNSON M. La conservation de l'enfance et la coéducation. **Pour l'ère nouvelle**, n. 31, 1927, p. 201-203.

LEWIN K. Les types et les lois de la psychologie. **Pour l'ère nouvelle**, n. 52, 1929, p. 251-252.

MAGRO, Carlos. El sentido de la escuela. In FUNDACIÓN SANTILLANA. **La escuela que viene**: Reflexión para la acción. Madrid: Fundación Santillana, 2020. p. 84-87.

MARINELLI et al. **La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID 19**, BID, mayo, 2020.

MORAGA, F. Incluir para formar la nación la "Escuela Nueva" o de la "Acción" en el México Posrevolucionario, 1921-1964. **Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación**. n. 7, jul. 2017, p. 9-46.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO, 1999.

NARVÁEZ, Eleazar. Una mirada a la Escuela Nueva. **Educere**, v. 10, n. 35, oct-dic, 2006, pp. 629-636.

NORO, Jorge Eduardo. Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna: De la escuela sagrada a la escuela profanada. **Investigación y Postgrado**, v. 25, n. 2-3, set. 2010, p. 109-114.

OMS- Organización Mundial de la Salud. Alocución de apertura del director general de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. Disponible en: <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>.

ONU. **La Agenda para el Desarrollo Sostenible**. Asamblea General, Nueva York, 2015.

ONU. **La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible**: una oportunidad para América Latina y el Caribe. (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. 2018.

OREALC/UNESCO. **Seminario web sobre "Los Futuros de la Educación" involucra a la comunidad hispanoparlante en un diálogo sobre los retos y oportunidades de cara al Covid-19**. [Archivo online]. Santiago de Chile, 01 de mayo de 2020. Disponible en: <https://es.unesco.org/futuresofeducation/noticias/>

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana. Coleção Educadores. Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO.2010. 136 p.

PRIETO, Luís Beltrán. La escuela necesita una reforma. **Revista Pedagógica**, n. 5. Venezuela, 1933.

PRIETO, L. B.; PADRINO, L. **La Escuela Nueva en Venezuela**. 1º e. 1940, Biblioteca Pedagógica Simón Rodríguez. Caracas : Fundación Editorial El perro y la rana, 2018.

REIMER, Everett. **La escuela ha muerto**: Alternativas en materia de educación. Barcelona: Barral, 1974.

SOSA, Jesualdo. **Vida de un Maestro**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2005.

UNESCO. **La UNESCO revela una pérdida aproximada de dos tercios de un año académico en todo el mundo debido a los cierres de la COVID-19.** [Artículo online]. Paris, 25 de enero de 2021. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/unesco-revela-perdida-aproximada-dos-tercios-ano-academico-todo-mundo-debido-cierres-covid-19>.

UNESCO. **La nueva normalidad.** [Video online]. Paris, 25 de jun. de 2020 a. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=fGMSzSumex4&feature=youtu.be>, <https://www.youtube.com/watch?v=VWT3XMhVutE&feature=youtu.be>

UNESCO. **Los futuros de la educación: Aprender a transformarse.** [site online]. Paris, abril de 2020 b. Disponible en: <https://es.unesco.org/futuresofeducation/>

UNESCO. **Visión y marco de los Futuros de la educación.** Declaración de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Paris, febrero de 2020 c.

UNESCO. **La educación en un mundo tras la COVID:** Nueve ideas para la acción pública. Paris, junio de 2020 d. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_spa

VALLI, M. L'Esprit de la méthode Montessori. **Pour l'ère nouvelle**, n. 2, 1922, p. 37-99.

WALLON H. Les composantes neurologiques du caractère. **Pour l'ère nouvelle**, n. 52, 1929, p. 254-256.

WALLON H. Culture générale et orientation professionnelle. **Pour l'ère nouvelle**, n. 81, 1932, p. 245-252.