



# magister

Más de 65 años formando profesores

# LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR



Infantil - Primaria - Secundaria - FP - EOI - Conservatorio

[www.magister.es](http://www.magister.es)

[info@magister.es](mailto:info@magister.es)

912.986.418

# Realiza los Cursos Homologados que te interesan con Condiciones Especiales

A tu medida:



HORAS/CRÉDITOS  
A TU MEDIDA



MODALIDAD  
100% ONLINE



CONDICIONES  
ESPECIALES



CERTIFICADO  
UNIVERSITARIO  
INLCUIDO



GARANTIZADOS

Listado Orientativo:

[Pincha Aquí](#)

Técnicas Para Motivar El Aprendizaje En El Aula  
La inteligencia emocional en las distintas etapas educativas  
La Atención a la Diversidad en Infantil, Primaria y Secundaria  
Uso de Tablets en el Aula  
Resiliencia en el Ámbito Educativo  
La Enseñanza Bilingüe en Inglés en las Distintas Etapas Educativas  
La Pizarra Digital. Utilización y Aprovechamiento Didáctico  
Google Docs: Aplicaciones a la Docencia  
Las Competencias en el Sistema Educativo  
Didáctica de la Historia del Arte en Secundaria  
El Descubrimiento del Medio en Infantil y Primaria  
La Acción Tutorial en Ed. Infantil, Primaria y Secundaria  
Tratamiento Transversal de la Educación en Valores  
Las Grandes Áreas Geográficas del Mundo Actual en el Currículo de la ESO y Bachillerato  
La Geografía de España Según el Currículo de ESO y Bachillerato  
La Historia Contemporánea de España Según el Currículo de ESO y Bachillerato  
Recursos didácticos para la atención de los alumnos en educación infantil, primaria y secundaria  
La Colaboración y Participación de la Familia en la Escuela en las Distintas Etapas Educativas  
Alumnos de Alta Capacidad. Identificación e Intervención en las Etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.  
La Competencia Humanística: La Competencia Social y Ciudadana en Educación Infantil, Primaria y Secundaria  
La Psicología Evolutiva en las Etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria: El Desarrollo Motor, Afectivo-social, Lingüístico y Cognitivo  
El Método Montessori  
La Educación en el Hogar

Manejo del Bullying en el Ámbito Educativo  
Neuroeducación  
Coaching Educativo Aplicado a Infantil, Primaria y Secundaria  
Problemas y dificultades de aprendizaje en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria  
La prevención y mediación de conflictos en el aula  
La intervención con alumnos con trastorno generalizado del desarrollo en las distintas etapas educativas  
Orientación y Tutoría en la Educación  
La Metodología Aplicada a la Educación  
Diseño y Utilización de Cursos E-learning  
Didáctica de la Historia en la ESO y en Bachillerato  
Las Redes Sociales Aplicadas a la Docencia  
Habilidades Sociales y Comunicativas en el Ejercicio de la Función Docente  
Plataformas Web de Gestión Escolar y Sistemas Operativos No Propietarios.  
Diseño Web y Herramientas de Internet Aplic. a la Docencia  
La Competencia Cultural y Artística en Educación Infantil, Primaria y Secundaria  
La Evaluación en Educación Infantil, Primaria y Secundaria  
El Uso de las Tecnologías en la Clase. Uso de Power Point  
La Didáctica del Lenguaje en el Ámbito de las Competencias Educativas  
Técnicas y Dinámica del comportamiento y de la conducta del alumno de Infantil, Primaria y Secundaria  
La evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en las etapas de infantil, primaria y secundaria  
La intervención educativa desde la competencia de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal  
El desarrollo madurativo en la edad de educación secundaria obligatoria y bachillerato. Repercusiones en el ámbito educativo  
Nuevos Retos y Enfoques Educativos

**PROHIBIDA TODA REPRODUCCIÓN  
RESERVADOS TODOS LOS DERECHOS**

Copyright MELC, S.A., 2020

***Reservados todos los derechos. De conformidad con lo dispuesto en el art. 534-bis del Código Penal vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reprodujeran, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte sin la preceptiva autorización.***

*Autor: Instituto Neurológico Integral Beremia*

## **DATOS DEL CURSO**

### **DESTINATARIOS**

- Profesores de Educación Infantil y Primaria de todas las especialidades.
- Profesores de Educación Secundaria de todas las especialidades.
- Profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía.
- Profesores de Orientación Educativa.
- Profesores universitarios.
- Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad.
- Pedagogos y psicopedagogos.
- Personas interesadas en la docencia.

### **MODALIDAD**

- 100 % a distancia. Metodología on-line.

### **DIRECCIONES DE LOS CENTROS DE REFERENCIA**

MAGISTER. Gta. Cuatro Caminos 6, 28020, Madrid. Teléfono: 912 98 64 18

## CONTENIDOS

---

### INTRODUCCIÓN

➤ **MÓDULO I: LAS TEORÍAS DE LA DESESCOLARIZACIÓN EN PERSPECTIVA HISTÓRICA Y SU PRESENCIA EN LA ACTUALIDAD**

- 1.1. El Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca, México
- 1.2. Del gran impacto en los años setenta al ostracismo de la crítica a la escolarización en los años ochenta
- 1.3. La desescolarización y los nuevos paradigmas pedagógicos

➤ **MÓDULO II: IVAN ILLICH Y LA SOCIEDAD DESESCOLARIZADA**

- 2.1. Biografía de Ivan Illich
- 2.2. Principales ideas educativas de Ivan Illich
- 2.3. Noción de aprendizaje en la obra de Ivan Illich
- 2.4. Las ideas de Illich en el siglo XXI

➤ **MÓDULO III: JOHN HOLT Y EL MOVIMIENTO DEL HOMESCHOOLING**

- 3.1. John Holt: sus inicios como maestro
- 3.2. Giro radical de Holt tras su viaje al CIDOC de Cuernavaca
- 3.3. John Holt y el movimiento del homeschooling

➤ **MÓDULO IV: MODALIDADES DE LA EDUCACIÓN EN CASA: HOMESCHOOLING Y UNSCHOOLING**

- 4.1. El homeschooling
- 4.2. El unschooling
- 4.3. La educación en casa en clave discursiva

➤ **MÓDULO V: LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR EN ESPAÑA**

5.1. Recepción de las teorías de la desescolarización en España

5.2. El boletín *Crece Sin Escuela*

5.3. La constitución de la ALE y la respuesta del Tribunal Constitucional

➤ **MÓDULO VI: LA EDUCACIÓN EN CASA: ENTRE LA PEDAGOGÍA LÍQUIDA Y LA PEDAGOGÍA LIGERA**

6.1. Las teorías de la desescolarización y la pedagogía ligera

6.2. La educación en casa y la pedagogía ligera

6.3. La educación en casa como síntoma de un futuro pedagógico posible

## **BIBLIOGRAFÍA**

# PREPARACIÓN DE OPOSICIONES

MAESTROS - SECUNDARIA - FP - EOI - CONSERVATORIO - INSPECCIÓN

Centro Líder en Aprobados con Plaza



## A tu medida:



### MODALIDAD

Presencial, Semi-Presencial, Videoconferencia en Directo o Sólo Material



### PAGOS

Mes a mes, desde 90€ al mes con el material incluido



### MATERIAL INCLUIDO EN EL PRECIO



### PLATAFORMA ONLINE



### CLASES ONLINE

En Directo o Grabadas



### CLASES PRESENCIALES

En más de 30 Provincias

50% en la Matrícula

[PINCHA AQUÍ](#)

## Maestros:

- Ed. Infantil
- Inglés
- Audición y Lenguaje
- Música
- Primaria
- Pedagogía Terapéutica
- Ed. Física
- Francés

## Secundaria:

- Biología y Geología
- Ed. Física
- Dibujo
- Lengua y Literatura
- Tecnología
- Filosofía
- Francés
- Informática
- Geografía e Historia
- Matemáticas
- Física y Química
- Inglés
- Música
- Economía
- Orientación Educativa



También Conservatorio de Música, FP, EOI e Inspección Educativa

# GRADOS OFICIALES

 TÍTULOS OFICIALES  Desde 2 CUATRIMESTRES  Semi-Presencial u ONLINE

- ✓ Grado de Infantil desde Diplomatura de Infantil
- ✓ Grado de Primaria desde:
  - Diplomatura de Educación Primaria
  - Diplomatura de Educación Musical
  - Diplomatura de Educación Física
  - Diplomatura de Educación Especial
  - Diplomatura de Audición y Lenguaje
  - Diplomatura de Lengua Extranjera
- ✓ Grado de Pedagogía

**BECAS DISPONIBLES**

[PINCHA AQUÍ](#)



## MENCIONES

**PARA MAESTROS DE CUALQUIER UNIVERSIDAD**

 Desde 1 CUATRIMESTRE  Semi-Presencial u ONLINE

- ✓ Mención de Inglés.
- ✓ Mención de Francés.
- ✓ Mención de Alemán.
- ✓ Mención de Audición y Lenguaje.
- ✓ Mención de Pedagogía Terapéutica.
- ✓ Mención de Educación Física.
- ✓ Mención de Música.

**BECAS DISPONIBLES**

[PINCHA AQUÍ](#)

# MÁSTERES UNIVERSITARIOS

- ✓ **Dirección** y Gestión para la Calidad de Centros Educativos
- ✓ **Orientación** e Intervención Psicopedagógica
- ✓ Enseñanza **Bilingüe**/Bilingual Education
- ✓ Procesos Educativos de **Enseñanza** y aprendizaje
- ✓ **Tecnología** Digital Aplicada a la Práctica Docente
- ✓ **Competencias** Docentes Avanzadas
- ✓ Educación **Secundaria**
- ✓ Enseñanza de **Español** para **Extranjeros**
- ✓ **Prevención** de Riesgos Laborales
- ✓ Formación de Profesores de Español como **Lengua Extranjera**
- ✓ Atención a la **Diversidad** Educativa y Necesidades Educativas Especiales
- ✓ **Psicopedagogía**
- ✓ Dirección y **Transformación Digital** de Centros Educativos
- ✓ **Problemas de Conducta** en Centros Educativos
- ✓ **Atención Temprana**
- ✓ Necesidades Educativas Especiales y **Educación Inclusiva**



## PRÁCTICAS

Presenciales, Online o sin Prácticas



## PAGOS

Fraccionado sin intereses o Descuento por Pago Único



## BECAS

Hasta el **40%**



## DURACIÓN

2 Cuatrimestres

[PINCHA AQUÍ](#)

No dudes en contactar con nuestro Equipo de Orientación que te proporcionará la información que necesites sin compromiso

## INTRODUCCIÓN

---

Con el fin de explorar el fundamento teórico de la educación en casa, es necesario abordar en un primer momento lo que supusieron las teorías de la desescolarización en el debate pedagógico del siglo XX. Así, las teorías de la desescolarización que emergen en los años sesenta y setenta se constituyeron como una corriente crítica contra las instituciones escolares cuyo objetivo fue cuestionar su predominio en las sociedades occidentales y frenar su proliferación en el resto de los países del mundo. Dos autores de referencia fueron Ivan Illich y John Holt. Illich es el autor del libro más representativo de la desescolarización, que fue *La sociedad desescolarizada* y Holt es considerado un referente obligado del movimiento de la educación en casa a nivel internacional.

La principal expresión pedagógica de la crítica a la escuela es, actualmente, el movimiento de la educación en casa, o *homeschooling / unschooling*; un movimiento que reúne a millones de familias en todo el mundo y que en España ha ido ganando seguidores de forma creciente en las últimas décadas. Este movimiento, en última instancia, supone una expresión de nuevas formas de entender y desarrollar la educación que está ganando presencia dentro del imaginario pedagógico del siglo XXI. De ahí que un posible análisis de este fenómeno sea a partir de su conceptualización entre la pedagogía líquida y la pedagogía ligera.

En este curso vamos a indagar en profundidad en estos conceptos de la mano de nuestro experto Jon Igelmo Zaldívar.

**Jon Igelmo** es Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Deusto y Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Entre 2002 y 2006 trabajó en diferentes proyectos educativos con comunidades indígenas del sur de México. Ha sido becario del Programa de Formación de Personal Investigador del Gobierno Vasco (2008-2011) para la realización de su tesis doctoral, con la que obtuvo el Premio Extraordinario.



Su tesis doctoral tiene por título: *"Ivan Illich en el CIDOC de Cuernavaca (1963-1976). Un acontecimiento para la teoría y la historia de la educación"*. Este trabajo fue defendido en 2011 en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Finalizada la tesis, ha trabajado como investigador posdoctoral en las universidades de Queen's (Canadá) y Deusto, con el Programa de Formación de Personal Investigador Doctor del Gobierno Vasco y el Programa Juan de la Cierva del Ministerio de Economía y Competitividad.

Ha publicado artículos en revistas académicas internacionales como Educational Theory (Estados Unidos), The Journal of Ecclesiastical History (Reino Unido), International Studies in Catholic Education (Reino Unido), Praxis Educativa (Brasil) y Utopía y Praxis Latinoamericana (Venezuela). En lo referente a revistas españolas, ha publicado en: Educación XX1, Bordón, Teoría de la Educación, Espacio Tiempo y Educación, y Foro de Educación. Ha coordinado y escrito libros para editoriales como la University of Toronto Press, FahrenHouse, Enclave de Libros y Morata.

En la actualidad, es Profesor Ayudante Doctor en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense y codirector del grupo "Cultura Cívica y Políticas Educativas". También es editor de la revista Foro de Educación y de Encounters in Theory and History of Education.

## MÓDULO I

---

### **LAS TEORÍAS DE LA DESESCOLARIZACIÓN EN PERSPECTIVA HISTÓRICA Y SU PRESENCIA EN LA ACTUALIDAD**

---

Un primer acercamiento a las teorías de la desescolarización podría realizarse diciendo que constituyen un conjunto de ideas y alternativas educativas realizadas al inicio de los años sesenta del siglo XX. Estas ideas contenían una fuerte crítica contra las instituciones escolares con el objetivo de cuestionar su predominio en las sociedades occidentales y frenar su proliferación en el resto de los países mundo. Quienes participaron e impulsaron las teorías de la desescolarización concluyeron que las instituciones educativas, lejos de ser herramientas que ayudaban al cambio social, eran un obstáculo para el mismo. Entre los autores que publicaron estudios y trabajos que hoy pueden ser incluidos dentro de esta corriente de pensamiento están: Ivan Illich, Everett Reimer, Paul Goodman y John Holt.

Es cierto que la crítica a las escuelas y a las instituciones educativas ha existido desde que los primeros sistemas educativos escolares iniciaron históricamente hace más de doscientos años. De ahí que las teorías de la desescolarización como corriente crítica de pensamiento pedagógico contengan un conjunto de nociones que permiten delimitar histórica y teóricamente sus principales tesis y aportaciones. El propio término de la desescolarización, de hecho, fue un neologismo que emerge por primera ocasión en el libro de Ivan Illich titulado *Deschooling Society*, que se comercializa por primera vez en 1971.

En función de las ideas propias que caracterizaron a las teorías de la desescolarización, es posible decir que autores como Illich, Goodman, Holt y Reimer compartieron un posicionamiento crítico a partir del cual analizaron las instituciones educativas como espacios institucionales perjudiciales, incoherentes, capciosos y decadentes. A partir de un estilo directo, que en la actualidad puede resultar incluso agresivo para el lector del siglo XXI, identificaron con el desempeño escolar la labor de destrucción cultural que se estaba llevando a cabo en las instituciones educativas. De hecho, llegaron a plantear que, a su evidente contribución al empobrecimiento de la cultura en distintas zonas geográficas, había que sumar que la expansión de las escuelas amenazaba con

diseminar sus efectos nocivos para la autoestima de los individuos por el mundo entero a la sombra de los grandes planes de desarrollo impulsados tanto por las potencias políticas y económicas como por los organismos supranacionales, tales como el Banco Mundial, la Iglesia Católica, el Fondo Monetario Internacional, la UNESCO o la Alianza para el Progreso. A lo que hay que añadir que, según estos autores, la estructura meritocrática que impulsaban las instituciones educativas fomentaba, en última instancia, la ignorancia y la incapacidad psicológica moderna. Los seres humanos escolarizados perdían la capacidad de solucionar sus propios problemas, se convertían en seres dependientes de recetas institucionales que diseminaban entre los individuos la idea de que el aprendizaje podía ser cuantificado, previsto y valorado en función de estándares análogos. Como resultado, desde la desescolarización se concluyó que los espacios escolares, lejos de ser herramientas de primer orden para el cambio social, cultural, político y económico a nivel mundial, eran más bien el principal obstáculo para todo intento de transformación de las estructuras propias de los sistemas que gobernaban la vida en occidente.

### **1.1. El Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca, México**

Un primer acercamiento al desarrollo de las teorías de la desescolarización implica hacer mención a la ciudad de Cuernavaca. En esta población, ubicada apenas a 50 kilómetros del Distrito Federal de la Ciudad de México, fue fundado al inicio de los años sesenta el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC). Fue este un espacio de pensamiento y crítica de las instituciones modernas que tuvo una repercusión internacional notable en la segunda mitad del siglo XX. En 1963, con Valentina Borremans como directora e Ivan Illich como coordinador académico, abrió sus puertas un centro de estudio y documentación cuyo centro de interés fueron los cambios que se estaban produciendo en América Latina, pero también a nivel mundial, en la cultura, la tecnología, la religión o la educación, y cuyos efectos se consideraban de gran magnitud en lo que a la forma de imaginar la vida y la convivencia de los seres humanos se refiere.

En los años sesenta llegaron a la ciudad de Cuernavaca figuras intelectuales de gran impacto a nivel internacional. En las instalaciones del CIDOC se encontraron pensadores de vanguardia de todo el mundo con el objetivo de investigar y dialogar sobre problemas relacionados con la expansión de la modernidad industrial y su aparato institucional. La crítica que emergió fue de gran importancia para entender el impacto de las

transformaciones que estaban aconteciendo a nivel planetario una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial. No es de extrañar que representantes de los movimientos sociales más destacados de la región latinoamericana se involucraran en los debates del CIDOC. Es así como el centro dio cobijo a una generación de intelectuales contrahegemónicos, muy cercanos a la corriente de la contracultura. América Latina se presentaba, entonces, como uno de los espacios políticos de experimentación más destacados a nivel internacional. Tanto es así que en el centro de Cuernavaca se diseñaron con gran detalle posibles alternativas a las instituciones existentes. Esta capacidad para detallar alternativas era el resultado de la urgencia con que se pensaban que iban a tener que producirse cambios irreversibles en el modo en que las sociedades organizaban la vida de los seres humanos. Era un tiempo en el que todo parecía indicar que las tendencias dominantes durante décadas, o más bien siglos, estaban cambiando a gran velocidad.

Entre los nombres más destacados de quienes viajaron al centro coordinado por Illich están los de Erich Fromm, André Gorz, Peter Berger, Michael Maccoby, John Womack, Enrique Dussel, JeanPierre Dupuy, Susan Sontag, Gabriel Zaid o Ramón Xirau. La comunidad de intelectuales que llegó a reunirse en Cuernavaca fue significativa e hizo del CIDOC un espacio para el libre encuentro de personas que buscaban estudiar temas específicos de fundamento, en buena medida, subversivo. Para la organización de las actividades académicas no había un currículum mínimo establecido, tampoco había grados que cursar, ni se dispendiaban certificados a quienes asistían a las reuniones. No se imponían prerequisites para participar en los seminarios a los estudiantes de todo el mundo que viajaron hasta México para conocer las diferentes ideas que fueron objeto de análisis. Al mismo tiempo el CIDOC era una experiencia de carácter cosmopolita, baste mencionar que las sesiones de trabajo podían transcurrir en español, francés, inglés, alemán o portugués. En poco tiempo, el centro se convirtió en una importante referencia para quienes, en los años sesenta, habían participado en movimientos sociales. Es cierto que, en ocasiones, el CIDOC llegó a ser mitificado como espacio de enfrentamiento de los fundamentos del sistema industrial moderno. En buena medida, sectores de la izquierda más crítica encontraron en esta línea de crítica una vía para continuar enfrentando al capitalismo imperante a nivel mundial. Sin embargo, para los sectores que miraban lo que sucedía en Cuernavaca desde el lado opuesto del espectro político, lo que sucedía en el centro coordinado por Illich no era más que un encuentro de frívolos intelectuales desencantados con las opiniones de la izquierda más utópica que se conformaban con

abrir debates, de temas fundamentalmente intelectuales, sin implicarse en ayudar directamente a quienes se mostraban más vulnerables dentro del sistema. En función de esta mirada, el CIDOC era un espacio privado donde se debatían en perspectiva teórica los problemas que afectaban a los sectores más empobrecidos a nivel mundial, una especie de islote intelectual de corte elitista donde se frivolizaban con una selección de temas, en apariencia, transgresores.

Una fecha de gran importancia para ubicar el desarrollo de la crítica a la escolarización abierta en el CIDOC es 1967. Ese año, en las instalaciones del centro, Everett Reimer inició la organización de un seminario cuyo fin era estudiar el desempeño de las instituciones educativas. Lo que pretendía Reimer era centrar el análisis en las problemáticas de la expansión de la escolarización obligada como pilar fundamental del desarrollismo imperante, especialmente en América Latina. El título con el que empezó a funcionar el seminario fue *Alternatives in Education*. En su inicio fue un grupo pequeño de personas interesados por esta temática los que participaron en este seminario. Poco a poco este espacio fue ganando una fama notable y comenzó a ser evidente que este era un tema que despertaba gran interés tanto a nivel político como a nivel económico y educativo. En 1970, la presencia de autores que estaban explorando esta misma línea de estudio en los Estados Unidos fue notable. Es por eso que a partir de esta fecha puede certificarse el hecho de que un destacado grupo de figuras que representaban la pedagogía crítica radical norteamericana participó activamente en el seminario abierto por Reimer. Este fue el caso principal de Paul Goodman y John Holt, quienes no dudaron en asistir a los seminarios del CIDOC y en ser muy activos en los diálogos abiertos en materia educativa en el seminario *Alternatives in Education*.

En 1976 el CIDOC finalizó su andadura como un proyecto independiente y ciertamente original en lo que al desarrollo de ideas alternativas se refiere. Tres años antes, en 1973, el equipo directivo del centro vio inviable la continuidad del proyecto y desarrolló un plan para el cierre del centro. Se consideró que, para entonces, todo lo que se había propuesto hacer ya estaba hecho. Las principales líneas de crítica al mundo industrial moderno ya estaban debatidas, por lo que era el tiempo de seguir otros caminos más allá del debate académico y la discusión intelectual. El propio Illich era también consciente de que, en no pocas ocasiones, el CIDOC había proyectado una imagen equivocada de su desempeño. Su vinculación con sectores radicales de la izquierda nunca fue un fenómeno con el que Illich se sintiera del todo cómodo. Esta imagen, en buena medida, ponía en riesgo la independencia del centro a corto plazo, y un riesgo evidente era que el mismo espacio

que había enfrentado teóricamente los procesos de institucionalización que se estaban operando a nivel mundial fuera institucionalizado. Ante este riesgo la única opción era cerrar el CIDOC.

## **1.2. Del gran impacto en los años setenta al ostracismo de la crítica a la escolarización en los años ochenta**

En la década de los setenta, a nivel académico, la comunidad internacional de la pedagogía observó con gran interés la línea de crítica planteada desde el CIDOC. En las publicaciones académicas, la prensa, los panfletos divulgativos y volúmenes editados en distintos países, la desescolarización fue una temática de gran impacto. Tanto en Europa como en los Estados Unidos, destacadas revistas publicaron numerosos monográficos y estudios específicos en relación con las ideas centrales de esta generación de críticos con las instituciones educativas. Los libros de Holt, Reimer, Illich y Goodman fueron citados y analizados con detalle. Sus tesis centrales fueron debatidas en las principales universidades del mundo. Si uno de los objetivos de quienes se reunieron en Cuernavaca en los años sesenta y setenta en el seminario *Alternatives in Education* fue generar un debate a nivel mundial sobre el desempeño de las escuelas, se puede decir que lo lograron con creces. La crítica a la escuela se instauró como una posibilidad en el seno de las sociedades desarrolladas y su contribución a la resolución de los problemas más acuciantes quedó en entredicho. Es cierto que, en este debate de gran impacto, el foco no estuvo tanto en el fundamento metodológico y la aproximación teórica que sostenían la crítica planteada, sino que las ideas se articularon más bien en torno al sentido último de la escuela en aquellas sociedades que reivindicaban su propia modernidad. Resultó significativo el hecho de que revistas estadounidense de gran tradición intelectual como *Social Policy* o *Saturday Review* dedicaran números específicos a divulgar lo que desde la desescolarización se estaba planteando.

Por su parte, en el contexto español destaca la atención prestada por la revista *Cuadernos de Pedagogía* a la crítica a la escuela y, en especial, a la figura de Ivan Illich. Cabe destacar un primer artículo de 1975 escrito por Estanislao Pastor y José María Román, que bien puede ser considerado como el primer trabajo que atiende las tesis centrales de la desescolarización en España. La intención del texto era presentar los principales puntos teóricos sobre los que se sostenía esta corriente crítica con las

escuelas. El título del trabajo publicado en el número 5 de la revista fue “El movimiento de la ‘educación liberadora’”.

Siguiendo lo expuesto por los autores, lo que representaban autores como Illich o Goodman era una forma de enfocar la crítica desde un posicionamiento de fundamento histórico que bien podía estudiarse en paralelo a algunos planteamiento de la Escuela Nueva, sobre todo en la medida en que, en ambos casos, el punto de partida era generar un nuevo paradigma a partir del cual repensar la educación y sus espacios. Según se menciona en el artículo, los trabajos que se estaban llevando a cabo en Cuernavaca eran de gran relevancia para la pedagogía internacional. De hecho, llegaban a comparar el CIDOC con la experiencia que había supuesto para la primera mitad del siglo XX el Instituto Jean Jacques Rousseau que inició sus actividades en 1912 en Ginebra y donde trabajaron juntos referentes de la pedagogía a nivel mundial, como Jean Piaget, Ernst Scheneider y Hélène Antipoff. Poco tiempo después, apenas unos meses, también en *Cuadernos de Pedagogía* fue publicado un monográfico dedicado al estudio de las ideas de Ivan Illich, quien era considerado el principal referente de la desescolarización. De hecho, este monográfico tomaba como referencia la visita del propio Illich a la redacción de *Cuadernos de Pedagogía* en Barcelona. El título del número especial fue “Dossier Freire/Illich” y fue publicado en el número de julio y agosto de ese año. En este número, junto con la entrevista a Illich, se incluía un interesante artículo de Rosiska Darcy de Oliveira y Pierre Dominice que tenía por título “Illich-Freire: pedagogía de los oprimidos. Opresión de la pedagogía”.

Transcurrida una década desde que los autores referentes de la desescolarización publicaron sus principales ideas en importantes libros, el impacto de sus tesis críticas con las escuelas quedó reducido a un lugar marginal en el contexto de la pedagogía. En los años ochenta otros autores apostaron por unas líneas de crítica no tan radical y que no ponía su foco en las instituciones en sí, sino más en la organización de los planes de estudio, la posibilidad de generar proyectos críticos de inclusión de las minorías sociales o incluso posibilidades de generar espacios de prácticas democráticas en el seno de las instituciones educativas cuyo autoritarismo tanto había sido criticado tiempo atrás. Los años ochenta son un tiempo en el que, además, desde la economía se observó el potencial que la educación tenía como un servicio inmaterial que podía entrar al mercado y que ofrecía la posibilidad de invertir mucho capital sin dañar el medio ambiente. Como resultado, la crítica a las instituciones escolares ya no encontró un terreno fértil donde seguir expandiéndose debido al propio giro conservador que operaron los gobiernos de

las principales potencias económicas al inicio de los años ochenta. Entre los principales hitos de este resurgir conservador destacan las presidencias de Reagan en los Estados Unidos, Thatcher en Gran Bretaña o el papado de Karol Wojtyla dentro de la Iglesia Católica. Todo lo cual explica, en parte, el escaso impacto de las teorías críticas con la escuela una vez terminada la década de los setenta.

Como resultado, tras los años ochenta, los autores más representativos de la desescolarización quedaron encasillados como intelectuales contrarios al desarrollo económico, el progreso social y el bienestar occidental. Fueron etiquetados como pensadores utópicos que pretendían volver a una pedagogía ancestral, embaucadores anticuados, conspiradores de la modernidad, bohemios pasados de moda o incluso resentidos de un sistema cuya capacidad para reinventarse con éxito era aparentemente manifiesta tras cada tiempo de crisis. Las tesis de la desescolarización fueron, en parte, simplificadas y encasilladas en un lugar reducido entre las diferentes formas de concebir el desempeño de las instituciones educativas en el marco de la modernidad. Los manuales para la formación de los futuros maestros hacían eco de la desescolarización, pero siempre en un formato esquemático que no ayudaba a profundizar en el sentido que sus ideas tuvieron en el contexto en el que fueron desarrolladas.

De tal manera, con el fin de entender la pérdida del impacto que autores como Illich, Holt, Reimer o Goodman experimentaron en el contexto académico internacional de la pedagogía, es necesario tener en cuenta que, en cierto modo, fueron estos mismos autores los que marcaron una distancia significativa con relación al debate que sus trabajos habían ocasionado. En el caso de Goodman fue clave el hecho de que falleciera en 1972, por lo que no pudo dar continuidad al debate en torno a la crítica frontal a las instituciones educativas que justo en este momento estaba en su momento más candente. Por su parte, Holt trató de estructurar una organización internacional que diera apoyo a los padres y madres que no querían escolarizar a sus hijos. Era esta una línea más propositiva y, en parte, coherente con la crítica articulada de los espacios escolares. Gracias a Holt comenzaron a tomar forma movimientos como el *homeschooling* o *unschooling* que hoy tienen una fuerza notable y que cada vez más despiertan el interés de quienes investigan en el campo de la educación. No obstante, Holt falleció en 1985, precisamente cuando las ideas trabajadas en el CIDOC de Cuernavaca tenían menos relevancia a nivel internacional.

El caso de Everett Reimer es también de interés. Tras la publicación de su conocido libro *La escuela ha muerto* en 1971, no volvió a publicar más trabajos que abordaran esta temática. Tampoco se mostró interesado en debatir el modo en que había sido recibido su libro en diferentes contextos y espacios académicos. Reimer falleció en 1988 y desde entonces han sido muy escasos los estudios realizados sobre este autor cuyo libro fue uno de los más importantes en función del éxito de ventas alcanzado en la segunda mitad del siglo XX en materia educativa. Si se atiende a la circunstancia concreta de Ivan Illich, es importante tener en cuenta que fue, de todos los que desarrollaron las teorías de la desescolarización, el que alcanzó una mayor fama y reconocimiento tras la publicación de su libro *La sociedad desescolarizada* en 1971. En los años siguientes a la publicación de su afamado libro, Illich dejó a un lado su interés por las instituciones educativas y en más de una ocasión incluso buscó aclarar que su verdadero interés estaba en buscar comprender, en perspectiva crítica, la modernidad como fenómeno histórico. Es conocido que en 1973 publicó el libro *Energía y Equidad* cuyo objeto de estudio eran los medios de transporte, y en 1975 su libro *Némesis Médica*, centrado en la medicina y la conceptualización del cuidado de la salud en las sociedades modernas.

En las dos primeras décadas del siglo XXI es posible percibir cierto resurgir del debate sobre las tesis principales de la teoría de la desescolarización. Se han desarrollado nuevas perspectiva de aproximación a los libros centrales de la crítica a la escuela que es importante tener en cuenta. Si bien durante los años ochenta y noventa, como ya se ha señalado anteriormente, se omitió por lo general los trabajos de autores como Illich, Holt, Reimer y Goodman, en las dos últimas décadas en diferentes partes del mundo hay un renacido interés por sus trabajos. Baste mencionar que en el caso de Illich, habiendo transcurrido casi cinco décadas desde la publicación de *La sociedad desescolarizada*, sus tesis han encontrado un importante grupo de intelectuales mexicanos que están buscando dar seguimiento a estos planteamientos. Así, Javier Sicilia, Gustavo Esteva, Braulio Hornedo o José María Sbert son actualmente quienes más están haciendo por reivindicar la obra de Illich en México. Desde su perspectiva, muchas de las ideas desarrolladas en libros como *La sociedad desescolarizada* son de especial vigencia en América Latina y merecen ser rescatadas con el fin de centrar algunos de los debates más acuciantes en materia pedagógica en la actualidad. Una publicación muy importante para este fin ha sido la revista *Ixtus* en cuyas páginas es posible encontrar estudios de gran calidad sobre la obra de Illich. Especialmente interesante en este sentido es el número 28 del año 2000, en el que se publicó el monográfico titulado "Ivan Illich, la arqueología de las

certidumbres”. Posteriormente, ha sido la revista *Conspiratio* dirigida por Javier Sicilia la que ha dado continuidad a esta tarea intelectual.

En los Estados Unidos es posible encontrar nuevos enfoques pedagógicos con acercamientos de gran interés a las teorías de la desescolarización. Aquí destaca especialmente la denominada como ecopedagogía, una corriente pedagógica que parte de planteamientos muy cercanos a la pedagogía crítica norteamericana, pero que ha desarrollado un marco teórico de crítica muy próximo al articulado en su día por muchos de los autores que participaron en los debates del CIDOC. Entre quienes han buscado dar forma teórica a la ecopedagogía destaca Richard Kahn y su libro *Critical Pedagogy, Ecoliteracy & Planetary Crisis. The Ecopedagogy Movement* es una obra de referencia al respecto. Lo que plantea Kahn es recuperar la desescolarización en el siglo XXI teniendo en cuenta el escaso interés que ha suscitado, precisamente, durante los años ochenta y noventa. Kahn defiende la posibilidad de retomar la crítica a la escuela de autores como Illich y Goodman en relación con los trabajos de Paulo Freire, con el fin de construir una crítica de fundamento dialéctico que atiende en clave pedagógica muchos de los desafíos que hoy conforman y sustentan la lucha por la emergencia climática.

No obstante, la atención que hoy suscita la crítica a la escuela planteada hace ya cincuenta años, no puede limitarse a un plano académico o intelectual. Tanto es así que las posibilidades pedagógicas que ofrece la desescolarización están siendo exploradas por movimientos que están buscando replantear algunas de las tesis y alternativas a la escuela presentes en la obra de Illich, Reimer, Holt o Goodman. Aquí destacan el *homeschooling* o *unschooling*, la herramienta web 2.0 y la propuesta alternativa de fundamento indígena al capitalismo neoliberal.

Como ya se ha mencionado, un autor que es referencia obligada para el *homeschooling* a nivel internacional es John Holt. En sus libros no solo articuló una crítica radical a las escuelas, sino que exploró las posibilidades de alternativas viables al tiempo que los niños y niñas estaban encerrados en el aula escolar. La revista *Growing Without Schooling*, fundada en 1977, es una publicación de referencia a nivel histórico en la medida en que sirvió de espacio común para miles de familias que, a partir de los años setenta, pretendieron no escolarizar a sus hijos. Aunque es cierto que las raíces pedagógicas del *homeschooling* que Holt contribuyó a organizar pueden remontarse hasta finales de los años setenta, no fue hasta los años noventa que se presentan como movimiento bien estructurado. Fue entonces cuando, a nivel geográfico, la práctica del

*homeschooling* alcanzó una implantación destacada en casi todos los países de occidente. Las cifras muestran que millones de familias han optado por esta práctica educativa con el fin de evitar la escolarización de sus hijos. Asimismo, es también relevante el debate pedagógico que se ha abierto en las últimas décadas entre quienes practican la educación en casa. El frente destacado lo constituyen quienes recientemente han reubicado su posición respecto a la dirección de corte ideológico que venían tomando el propio movimiento del *homeschooling* y han dado inicio a un posicionamiento más pedagógico a partir de ubicar su práctica dentro del *unschooling*.

### 1.3. La desescolarización y los nuevos paradigmas pedagógicos

Merece la pena, igualmente, atender los trabajos de quienes están intentando investigar los nuevos paradigmas educativos abiertos a la sombra de los más recientes y desarrollados avances tecnológicos en el campo de la comunicación y la información. Aquí destaca la expansión de las herramientas de la versión 2.0 de Internet. Y lo interesante es que es posible detectar acercamientos a este fenómeno que toman como referencia los postulados ya expuestos por los autores de la desescolarización. Esta nueva versión de Internet ha supuesto un aliciente para cuestionar el modo en que el fenómeno de las redes sociales abre nuevas perspectivas posibles para la pedagogía, el aprendizaje y la educación. Como resultado, hay autores que están encontrando en las teorías más beligerantes con las instituciones escolares un referente desde el cual interpretar las nuevas posibilidades pedagógicas que se están abriendo. En el siglo XXI, tomando como referencia algunos de los postulados lanzados en los años setenta desde Cuernavaca, sorprende comprobar el modo en que las ideas pensadas entonces encajan, de alguna forma, en este contexto de cambio.

Finalmente, está la alternativa que toma como referencia la crítica indigenista al capitalismo neoliberal. Desde estos postulados, las teorías de la desescolarización son analizadas en base a las alternativas que desarrollaron y desafían los pilares del sistema económico mundial. De hecho, hay espacios ya constituidos como la Universidad de la Tierra en México, que, de forma explícita, retoman las ideas propias de la desescolarización para su desempeño es este un proyecto, el cual descarta la idea de meritocracia (que históricamente ha quedado inserta en las universidades convencionales) para la organización de sus actividades como “universidad alternativa”. Por lo tanto, en su oferta formativa no hay cursos ni certificados de asistencias, ni ciclos

formativos, ni se ofertan títulos concretos. Lo que busca es un aprendizaje sin la necesidad de profesores o alumnos. Los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo parten del interés bien justificado de cada estudiante. La Universidad de la Tierra está fuertemente vinculada con comunidades indígenas del sur de México y también con movimientos indígenas, como es el de los zapatistas de la región de Chiapas. En la actualidad, este proyecto formativo tiene dos sedes, una en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y la otra en la ciudad de Oaxaca.

Se ha presentado en este capítulo un acercamiento esquemático a las teorías de la desescolarización en perspectiva histórica con especial atención a su presencia en la actualidad. Se ha prestado especial atención al impacto que las ideas de la desescolarización han tenido desde su aparición en los años setenta. Un recorrido que, en última instancia, bien puede funcionar a modo de espejo en el que muchas de las teorías pedagógicas construidas en las últimas cinco décadas pueden verse representadas, especialmente aquellas que han explorado los márgenes del pensamiento en un área conservadora por definición como lo es el de la educación.

Según lo expuesto, el CIDOC de Cuernavaca se presenta como un centro de referencia para la crítica frontal del desempeño de las instituciones educativas en el mundo moderno. Los debates organizados en torno al seminario *Alternatives in Education* liderado por Everett Reimer son de gran interés al respecto. De tal forma, los espacios de diálogo abierto en Cuernavaca bajo la coordinación de Ivan Illich son una referencia fundamental para conocer una vertiente de crítica a la escuela que fue posible en un momento determinado del siglo XX, siendo una tarea aún pendiente para los historiadores de la educación analizar las condiciones históricas que posibilitaron la crítica radical y frontal contra las escuelas en los años sesenta y setenta. De igual forma, es una tarea histórica pendiente de indagar en el contexto que opacó estas mismas ideas en los años ochenta y noventa. Dos décadas en las que los nombres de Illich, Reimer, Goodman y Holt cayeron en el olvido y en el que sus ideas fueron arrinconadas de forma sistemática.

## MÓDULO II

---

### IVAN ILLICH Y LA SOCIEDAD DESESCOLARIZADA

---

En la segunda mitad del siglo XX, entraron en colisión relatos divergentes sobre el desempeño de las instituciones educativas en las sociedades modernas. El nombre de Ivan Illich es importante para entender la crítica a la expansión de la escolarización que fue posible articular en los años sesenta y setenta. En su obra hay herramientas teóricas para diseccionar el desempeño, a veces paradójico, que las instituciones educativas han llevado a cabo desde entonces. Más de cincuenta años después de que Illich publicara su conocido libro *La sociedad desescolarizada*, aspectos concretos de la postmodernidad dan cobertura a la viabilidad que algunas de sus ideas pueden tener en la actualidad.

Las ideas de Illich fueron de gran importancia dentro de las conocidas como teorías de la desescolarización. Sus libros publicados en los años setenta tuvieron un impacto notable y posicionaron a Illich como uno de los intelectuales críticos de la modernidad más reconocidos del momento. Sus tesis críticas con las escuelas fueron una referencia obligada para quienes pensaban que era el momento de poner fin al relato escolarizador que se expandía a gran velocidad por todo el mundo.

Mucho menos conocidos son los libros que Illich escribió a partir de los años ochenta hasta su muerte en 2002. Es cierto que, entonces, ninguno de sus trabajos se centró en exclusiva en la temática educativa, aunque en sus investigaciones volvió a ofrecer herramientas teóricas y epistemológicas para la crítica al discurso educativo moderno. En este tiempo indagó en el pasado en busca de acontecimientos históricos de gran calado para la consolidación de la noción moderna de educación en el imaginario social. En libros como el *Trabajo Fantasma*, *ABC: Alphabetization of the Popular Mind* o *El viñedo del texto*, Illich plasmó sus principales tesis en este sentido.

#### 2.1. Biografía de Ivan Illich

Ivan Illich nació en Viena en el año 1926. Fue estudiante en los años cuarenta de la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma y finalizó su doctorado en 1950 en la Universidad de Salzburgo. Su tesis doctoral se centró en el análisis de la obra de Arnold

J. Toynbee. En 1951 fue ordenado sacerdote en Roma y antes estuvo desarrollando diferentes trabajos en el Vaticano. En el inicio de los años cincuenta se trasladó a Nueva York donde desarrolló una importante pastoral con inmigrantes puertorriqueños. En 1956 fue nombrado vicerrector de la Pontificia Universidad Católica de Ponce en Puerto Rico. Se mantuvo vinculado con esta institución académica hasta 1960.

Al inicio de la década de los años sesenta y siguiendo sus ideas críticas con la política de la Iglesia Católica decidió dar por finalizado su tiempo en Puerto Rico. Su interés estaba en desarrollar programas formativos para misioneros de Estados Unidos, Canadá y Europa, que estaban interesados en participar en misiones en América Latina. Illich cuestionaba que muchos planes de misioneros respondían a programas políticos que partían de ideas desarrollistas y modernizadoras que interesaba que fueran implementadas en regiones concretas de América. Para mitigar el efecto de estos planes, Illich elaboró una serie de planes formativos para los potenciales misioneros que partían de la autocrítica, la disposición a la escucha y la habilidad para relativizar la propia cultura.

En 1961 Illich fundó el Centro de Investigaciones Culturales en la ciudad mexicana de Cuernavaca. El centro estaba dedicado íntegramente a la formación de misioneros. Ya en 1963 y con los programas de formación de misioneros funcionando de forma exitosa, Illich, junto con Valentina Borremans, funda el Centro Intercultural de Documentación, CIDOC. Este centro se convirtió en un espacio de crítica a las políticas desarrollistas impulsadas especialmente por los Estados Unidos para el desarrollo de América Latina. También fue objeto de crítica el papel que la Iglesia estaba jugando como aliado preferente de los Estados Unidos en el plano de la política internacional. Durante este tiempo, Illich escribió una serie de artículos de gran impacto criticando la posición de la Iglesia Católica en los años sesenta. Sus críticas se centraban en el desempeño de la institución católica ante los interesados movimientos de las potencias industriales en el plano político.

El posicionamiento crítico de Illich respecto a la Iglesia Católica finalizó en 1968. Ese mismo año fue llamado a declarar por la Congregación para la Doctrina de la Fe en Roma. Illich enfrentó un duro interrogatorio que buscaba aclarar las actividades que había realizado con el fin de formar misioneros en Cuernavaca y los vínculos políticos que había establecido en América Latina. También el Vaticano se mostró contrario a las publicaciones que Illich había realizado criticando los planes misioneros de la Iglesia. Aunque se negó a responder al interrogatorio, Illich, a partir de 1968, dejó de criticar a la

institución católica y centró su crítica en las instituciones educativas. A este nuevo tema dedicó la práctica totalidad de sus trabajos publicados entre 1968 y 1971. Su intención era estudiar uno de los pilares fundamentales que sostenía la idea del desarrollo y del progreso en el contexto del mundo secular. De tal manera, su primer libro publicado tras el conflicto desencadenado con el Vaticano fue *La sociedad desescolarizada* de 1971.

La primera edición de *La sociedad desescolarizada* que se conoce fue publicada en la colección del centro de Cuernavaca CIDOC *Cuadernos* a finales de 1970. El título elegido para esta primera edición en inglés fue *The Dawn of Epimethean Man and Other Essays*. Esta primera edición contenía los capítulos centrales de lo que luego se convertiría en uno de los libros más vendidos en el campo de la educación en la segunda mitad del siglo XX. La práctica totalidad de los capítulos del libro tomaban como referencia los seminarios del CIDOC en los que Illich había participado asiduamente desde 1963. Además, muchos de los textos, antes de ser reunidos en formato de libro, habían podido leerse en algunos de los magazines más importantes del momento: *Les Temps Modernes*, *Social Policy* o *The New York Review of Books*. Entrada la primavera de 1971 la primera edición de *La sociedad desescolarizada* fue publicada en inglés por la editorial Harper and Row con el título de *Deschooling Society*. Fueron siete los capítulos que compusieron el libro que, en apenas unos meses, alcanzó un impacto notable.

Es cierto que Illich, a los pocos meses de la publicación de *La sociedad desescolarizada*, se mostró contrariado por las críticas que recibió su libro y por cómo fueron recibidas sus ideas en distintos contextos. El propio Illich pensó que buena parte de la confusión estaba relacionada con el título en inglés que los editores decidieron poner. *Deschooling Society* podía percibirse como una manual para acabar con los sistemas escolares a nivel mundial. Por el contrario, lo que Illich pretendía en sus textos era criticar uno de los pilares, las instituciones educativas, que sostenía el modelo de desarrollo industrial moderno; dos cuestiones que eran muy diferentes y que generaron un importante quebradero de cabeza para Illich. En dos artículos publicados una vez que el libro ya estaba siendo comercializado en las librerías intentó aclarar esta situación. Estos textos fueron *The Alternative of Schooling* publicado en *Saturday Review* en junio de 1971 y *After Deschooling, What?* que fue publicado en *Social Policy* tres meses después. En ambos textos, Illich reclamó que su intención nunca fue eliminar los sistemas educativos, sino que su primer objetivo era liberar a la educación del control del Estado para que pudiera seguir siendo una herramienta de cambio para los movimientos sociales de base y la sociedad civil en su conjunto. En otro texto que presentó en la Conferencia

Internacional de Educación Cristiana en Perú en 1971, señaló que su crítica de la escuela como aparato institucional al servicio del Estado era equiparable a la crítica que ya existía en Estados Unidos para hablar de la separación entre Iglesia y Estado.

A finales de los años setenta, coincidiendo con el cierre del CIDOC en 1976, Illich dio un giro en las temáticas que habían protagonizado sus libros más conocidos. Hasta entonces, además de *La sociedad desescolarizada*, había terminado dos libros que tuvieron también una gran repercusión. En *Energía y Equidad* de 1973 había criticado con firmeza los medios de transporte modernos, y en 1975 había concluido su crítica a las instituciones de saludos con su libro *Némesis Médica*. A partir de entonces, inició una nueva trayectoria intelectual. Ya no volvió a temas anteriores ya estudiados como eran las escuelas, los medios de transporte o los hospitales. Lo que buscó fue estudiar en perspectiva histórica otras cuestiones que entonces no eran tan de actualidad, como era la construcción moderna del género en el mundo occidental, la historia de la mentalidad alfabética o las ideas de Hugo de San Víctor en el siglo XIII.

Illich nunca más volvió a dedicar un libro íntegro a cuestiones educativas, aunque en los textos que publicó en los años ochenta y noventa sí que es posible encontrar matizaciones e incluso rectificaciones sobre algunas de las ideas desarrolladas en *La sociedad desescolarizada*. Llegó a considerar que uno de los problemas que tenía la crítica que había presentado en su conocido libro era que no había analizado con el suficiente detenimiento el hecho de que no era posible tener una idea de educación sin la creencia de base de que el aprendizaje se puede medir. Esta línea de estudio, en realidad, estaba más centrada en analizar el marco o espacio mental que subyacía en el proceso de construcción de la idea de educación dentro de la modernidad.

Con todo, los dos libros que más han contribuido a conocer mejor las ideas de Illich son las transcripciones de las entrevistas que realizó el periodista David Cayley. Tomando como referencia estas entrevistas, fueron publicados dos libros: *Ivan Illich in Conversation* (1992) y *The Rivers North of the Future* (2005). En estos dos libros, el propio Illich, desde una perspectiva biográfica, describe algunos de los momentos más importantes de su vida. En la segunda de las publicaciones mencionadas, es posible encontrar una interpretación teológica del conjunto de su obra. Illich falleció en diciembre de 2002 en Alemania. Entonces colaboraba con un grupo de estudiosos de la Universidad de Bremen. Uno de los trabajos que le tenía ocupado era el manuscrito del libro *The Rivers*

*North of the Future*, que finalmente terminaría David Cayley a partir de los borradores que Illich le había hecho llegar.

## 2.2. Principales ideas educativas de Ivan Illich

Lo que Illich planteó en *La sociedad desescolarizada* fue un estudio crítico de las consecuencias de la expansión de las instituciones educativas a nivel mundial. Su punto de partida fue la relación entre la idea moderna de educación y la escolarización. Llegó a la conclusión de que ambos fenómenos pueden articularse y relacionarse a modo de un mito generador, la educación, y de un ritual, la escolarización. Por medio del mito de la educación se desarrolla el ritual de la escuela. Y como sucede en los rituales más ancestrales, al final es el propio ritual el que, al ser repetido de forma constante, termina sosteniendo y reforzando al mito. Asimismo, Illich constató que fuera del mundo cristiano, en perspectiva histórica, no es posible encontrar como categoría global el concepto de educación desarrollado en su plenitud. Tras observar otras culturas no era posible encontrar una noción análoga. De ahí que cualquier aproximación al fenómeno propio de la escolarización demandaba explorar su origen religioso que ligaba de forma clara la educación con occidente. Con el fin de exponer la idea de educación como mito de gran calado en el mundo moderno, en *La sociedad desescolarizada* quedaron identificados cuatro mitologías propias de la educación: a) el mito de los valores institucionalizados, b) el mito de la medición de los valores, c) el mito de los valores envasados y d) el mito del progreso que se perpetúa a sí mismo.

a) El mito de los valores institucionalizados: para Illich, aproximarse a esta dimensión mitológica de la escolarización implicaba concebir a la escuela como un proceso que producía inevitablemente algo de valor y, por ello, una demanda de un producto que se asumía como necesario. Es decir, las escuelas en el mundo moderno hacía que los sujetos identificaran la instrucción con la producción de aprendizaje, de la misma forma que identificaban el mero hecho de asistir a clase con una creciente demanda de escolarización. El problema era que una vez que se aprende a demandar y necesitar escolarización, todas las actividades tienden a tomar la forma de relaciones clientelares y, por tanto, mayor demanda de instituciones especializadas. Es así como el sujeto autodidáctica queda desacreditado y la actividad no profesionalizada es considerada sospechosa. Por medio del mito de los valores institucionalizados, los individuos desarrollan la

adicción con respecto de la enseñanza y solo encuentran seguridad cuando cierta dosis de enseñanza obligatoria les es asegurada.

b) El mito de la medición de los valores: este mito toma como referencia la forma en la que la escolarización expande la idea de que todo puede ser medido, incluso la imaginación de las personas. Las instituciones educativas integran este mito en su empeño por desgajar el aprendizaje en materias de estudio concretas y cuyas fronteras de contenidos quedan bien separadas del resto de materias. Tal es el afán separador por materias de los contenidos, que es posible identificar una escala internacional que realiza esta función de forma similar en la práctica totalidad de países del mundo. En contra de este mito, Illich reclama en *La sociedad desescolarizada* que el despliegue en clave pedagógica de la potencialidad de cada persona no puede ser interpretado desde parámetros medibles. No hay, de hecho, ninguna regla de oro extrapolable, ni ninguna fórmula curricular que pueda llevar a comparar desde un planteamiento justo lo que ha logrado un sujeto con el logro de otro. Más bien, un proceso de aprendizaje debe integrar dinámicas de emulación. Se trata de seguir las huellas de quien enseña más que de imitar la forma de andar del otro.

c) El mito de los valores envasados: para Illich este mito se sostenía en la idea de que el currículum era un producto que se asimilaba a una mercancía del mundo moderno. En realidad, el desarrollo teórico de esta mitología fundacional de la escolarización es muy similar a lo que planteó Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido*. Freire había criticado la educación bancaria señalando que la educación, entendida en su dimensión bancaria, promovía la idea de que el conocimiento pertenecía a quienes se consideraban legítimos receptores del conocimiento frente quienes no tenía el derecho a conocer nada, lo que implicaba que el saber debía ser envasado tomando como referencia las formas deseadas por quienes iban a recibir una determinada cantidad de conocimiento para su uso y disfrute. El problema para Illich era no solo la injusticia implícita en esta idea y que tan bien había desarrollado Freire, sino también que el mismo proceso de empaquetado del conocimiento respondía a criterios presuntamente científicos. Esta tarea pseudocientífica era emprendida por los ingenieros de la educación que en no pocas ocasiones reivindicaban su estatus de pedagogos modernos. Su labor consistía en anticipar mediante cálculos la demanda futura de educación y desarrollar, en consecuencia, las herramientas necesarias para dar el sustento

teórico y poner a funcionar una cadena de montaje educativa de grandes proporciones. El final de este proceso de corte industrial llega cuando el profesor, en su rol de distribuidor, hace entrega del producto acabado al estudiante, en su rol de consumidor. Durante el tiempo de entrega, las reacciones de los estudiantes son medidas y tabuladas con el objetivo de obtener datos sobre los que sostener la investigación enfocada a mejorar de forma indefinida la misma cadena de montaje. En base a este mito y a esta cadena que se va perfeccionando según va funcionando, se van retocando piezas fundamentales del proceso, o lo que es lo mismo, se va poniendo más o menos atención en el alumno, se potencia más o menos el trabajo por grupos en clase, o se quitan y ponen determinados temas dentro del currículum de una asignatura de obligado estudio.

d) El mito del progreso que se perpetúa a sí mismo: en su articulación, este mito conlleva la idea de que las escuelas empujan a los estudiantes a competir en el consumo de currículo de forma constante y compulsiva, hasta el punto de que progresar en esta escala supone subir cada vez a un nivel de competencia y exigencia más elevado. Tal y como fue expresado en *La sociedad desescolarizada*, los sistemas escolares eran capaces de reajustar constantemente su desempeño y la distancia necesaria para que la promesa educativa pudiera cumplirse. La pirámide educativa estaba en constante reajuste. Si hace ochenta años llegar a cursa estudios de bachillerato posicionaba al sujeto en un lugar preferente de la escalera educativa, hace cuarenta lo era la obtención de un grado universitario. De la misma forma que hace apenas cinco, sin el título de máster apenas es posible percibir la entrada a la élite que marca la pirámide internacional de la meritocracia educativa. Para Illich lo más llamativo en todo este proceso de ascensión curricular y que le resultaba paradigmático, es el hecho de que, aunque un sujeto no llegara a aprender nada como resultado del tiempo invertido en su formación, una vez había alcanzado un determinado nivel dentro de la pirámide lo que sí aprendía era el valor intrínseco del proceso de escalada emprendido.

Tomando como referencia los cuatro mitos sobre los que se sostiene la idea de la demanda de escolarización en el mundo moderno, Illich considera que es posible indagar en la forma en la que la asistencia obligada a la escuela significa lo opuesto al aprendizaje vital que es posible llevar a cabo en un ambiente humano mínimamente significativo. Desde su perspectiva, la asistencia escolar saca a los estudiantes de su mundo cotidiano, así como del mundo de la cultura, y los inserta en un ambiente mucho

más primitivo, casi mágico y con un gran potencial embrutecedor. La educación que se ofrece en el medio escolar es lo más parecido al consumo de una mercancía que busca acumular conocimiento abstracto sobre la vida. Se posiciona como un axioma fundacional de la idea que sostiene el proceso de producción y consumo de conocimiento dentro de la lógica capitalista. Teniendo todo esto presente, Illich llegó a proclamar que la escuela se había convertido en la religión del proletariado moderno y que había promesas de salvación a los pobres de la era tecnológica.

La crítica directa al fundamento mitológico de la escolarización era necesaria para poder analizar las consecuencias que conlleva la expansión de las instituciones a nivel mundial. En buena medida, la crítica de Illich estaba dirigida a planteamientos como la Alianza para el Progreso, articulada por el gobierno estadounidense de Kennedy en 1961. Este plan se proponía modernizar y desarrollar amplias regiones de Latinoamérica a partir de relacionar la lucha contra la pobreza con la lucha contra la ignorancia. De tal manera que la inversión en procesos de escolarización masiva traería como resultado el desarrollo económico y el progreso social. Estaba claro que planes como la Alianza para el Progreso no atendían al impacto que conllevaría convertir a la escuela en un ritual obligatorio. Una situación que Illich veían con cierto alarmismo en la medida que implicaba expandir una forma determinada en la que los seres humanos debían relacionarse con el medio natural que solo respondía a parámetros culturales propios de la modernidad industrial de occidente. Lo que en última instancia quedó denunciado en libros como *La sociedad desescolarizada* era que la expansión de la escolarización obligatoria podía llegar a ser tan destructiva para la cultura como lo era para el medio ambiente la producción de bienes.

Para Illich era muy importante luchar contra toda forma obligatoria de concebir el aprendizaje, reglar los procesos de enseñanza y acreditar los conocimientos. Es por eso que fue tan crítico con la relación generalizada de que la mejor forma de garantizar el derecho a la educación es mediante la escolarización gratuita y monopolizada por el Estado. Una idea que había nacido en el seno de las sociedades liberales y que se había expandido como una certeza global especialmente en la segunda mitad del siglo XX. Enfrentar esta idea en perspectiva crítica era reivindicar la necesidad de establecer límites a la invasión del terreno a personas que estaban siendo operadas por las instituciones educativas. Era necesario, por tanto, poner límites a la escuela entendida como una de las herramientas sociales más contraproducentes.

### 2.3. Noción de aprendizaje en la obra de Illich

Ya en los primeros textos que Illich publica contra las instituciones educativas en los años sesenta, y también en *La sociedad desescolarizada*, trabajó con un concepto de aprendizaje muy similar a los planteamientos pedagógicos románticos. Era esta una idea de aprendizaje que estaba muy en auge en las décadas posteriores tras la Segunda Guerra Mundial en ciertos sectores progresistas. Defendió de forma enérgica que los individuos adquirían, por lo general, los conocimientos más importantes fuera de la escuela y que en los casos en los que se aprendía algo dentro del ámbito escolar sucedía como consecuencia de que los espacios escolares eran el principal espacio de confinamiento para los menores de edad en los países ricos. Se puede decir que, para Illich, el aprendizaje sobrevenía de forma casual y cuanto menos se interviniera en el proceso mejor. Sostenía que incluso los conocimientos más abstractos e intelectuales no eran, en general, el producto de un proceso de instrucción bien diseñado.

A partir de esta postura un tanto radical, la idea sobre la que se fundamentaba en buena medida *La sociedad desescolarizada* era que el proceso de aprendizaje era ciertamente una actividad humana que apenas necesitaba la intervención de otras personas. Precisamente en un contexto en el que las ciencias de la educación identificaban el desarrollo cognitivo de los individuos con la implementación de programas cada vez más complicados, Illich dejó por escrito que las personas como mejor aprendían era interviniendo directamente en la realidad. O lo que es lo mismo, desde su perspectiva, la acción de aprender era la consecuencia de una intervención que no era obstruida por otros sujetos y que se llevaba a cabo en un entorno significativo.

Para el desarrollo de su idea de aprendizaje, Illich tomó como referencia los programas para el aprendizaje de una lengua extranjera que él mismo había implementado con misioneros estadounidenses y canadienses que querían trabajar en países de América Latina. Trabajando con esta población tan específica había podido observar cómo el advenimiento del aprendizaje de otro idioma era, en realidad, un proceso bastante informal y, en buena medida, espontáneo. Lo mismo podía observarse en los procesos de aprendizaje del idioma en los niños, un proceso que en lo fundamental era informal y que podía ser más rápido si los padres prestaban atención. Este mismo esquema del aprendizaje informal podía aplicarse a la lectura. Bastaba con atender al hecho de que las personas que tenían el hábito de leer por placer no habían desarrollado este hábito como resultado de la aplicación de un programa pedagógico determinado en la escuela. En la

mayoría de los casos, los lectores leían profusamente por cuestiones que respondían a experiencias biográficas concretas.

Illich planteó, tomando como referencia sus propias experiencias, que en la mayoría de los casos es fuera de las instituciones educativas donde las personas aprenden la mayor parte de los conocimientos importantes de sus vidas. Los mismos estudiantes en el colegio aprendían lo más importante cuando estaban lejos de sus maestros. Fuera del recinto escolar se aprende tanto a blasfemar como a trabajar de forma independiente, sin la interferencia de alguien. De hecho, en los colegios los aprendizajes significativos sucedían en aquellas situaciones en la que los niños y niñas participaban en actividades con sus iguales y no tanto cuando atendían las clases de sus maestros o maestras.

Ya se ha mencionado anteriormente que muchas de las ideas de Illich fueron replanteadas en los años ochenta y noventa. De forma que algunas de las nociones sobre el aprendizaje fueron también matizadas en las décadas posteriores a la publicación de *La sociedad desescolarizada*. El mismo cierre del CIDOC en 1976 fue un hecho a tener en cuenta en este giro. A partir de esa fecha, Illich no mostró un interés por planear alternativas a los sistemas educativos modernos que produjeran como resultado un cambio social o una transformación en el modelo de desarrollo industrial imperante. De hecho, los acercamientos que desarrolló sobre la cuestión específica del aprendizaje deben ser estudiados entendiendo que fueron aproximaciones de fundamento teológico que tomaban como referencia pasajes bíblicos.

Durante estos años, los estudios de Illich tomaron como referencia muchas de las publicaciones realizadas en el campo de la economía por Karl Polanyi. Este economista había trabajado en una línea de investigación histórica que analizaba ideas formuladas por economistas como construcciones con un pasado posible de rastrear. Lo interesante era que Polanyi aplicaba nociones antropológicas a la economía. Illich pensaba que era posible hacer lo mismo con otros campos que daban sentido a la forma en que los seres humanos modernos imaginan su existencia. Llegó a pensar que era posible analizar el modo en que las instituciones escolares dan forma desde la modernidad a una idea concreta de aprendizaje. Así es como pudo definir, ya en los años ochenta, a la educación como una manera de aprendizaje bajo la aceptación de que las formas para adquirirlo son escasas.

En otros textos que publicó en esta década, tomó como referencia la parábola bíblica del Buen Samaritano. Consideraba que detrás de esta historia había una referencia para la

crítica del discurso educativo y la posibilidad de elaborar una teoría de aprendizaje que contrastaba con la que había instaurado la modernidad. Su punto de partida era que, atendiendo a este pasaje de la Biblia, era posible encontrar un ejemplo histórico para observar con detenimiento cómo el modo en que se establecen las relaciones humanas había cambiado a lo largo del tiempo. Desde la mentalidad moderna, la conocida parábola había sido interpretada como una enseñanza en torno a cómo hay que actuar cuando otra persona está en problemas. Sin embargo, como señaló Illich, la pregunta de fondo que Jesús responde con esta historia no es de fundamento ético. La pregunta precisamente es: ¿Quién es mi prójimo? De tal forma, el potencial que conlleva esta pregunta queda reducido y casi contrariado por la versión moderna que incluso el cristianismo ha promovido durante siglos. En esta mala interpretación, según Illich, subyace el proceso histórico de institucionalización de las relaciones humanas que amaina la posibilidad de elegir libremente al prójimo, independientemente de la comunidad donde cada uno ha nacido o crecido desde su infancia y que aparece por primera vez en la historia de la humanidad en el Nuevo Testamento. Charles Taylor, uno de los más destacados filósofos contemporáneos, ha retomado para sus investigaciones sobre el mundo secular modernos la interpretación que hace Illich de la parábola del Buen Samaritano.

#### **2.4. Las ideas de Illich en el siglo XXI**

Una conclusión importante que se puede deducir del estudio del trabajo de Illich en general es la necesidad de poner límites consensuados no solo a la relación que los seres humanos establecen con el entorno natural, sino también a la difusión de las instituciones que dirigen cómo las personas viven juntas en sociedad. No sirve de nada extender la educación obligatoria a grandes porciones de la población si nadie sabe cuánta educación se necesita para vivir bien. Tiene poco sentido fomentar planes e invertir dinero para aumentar la tasa de escolarización primaria en países subdesarrollados o en desarrollo, mientras que los principales poderes económicos de la actualidad siguen estructurando sus sistemas educativos para que se extiendan cada vez más en el tiempo y alcancen niveles muy altos de especialización. Es por eso que pensar en términos de disminución de los tiempos y lugares para la educación, en lugar de aumentar y ampliar los sistemas escolares en la lógica de "más es mejor", podría ser un primer paso hacia las ideas de Illich.

Hasta hace solo una década, las ideas de Illich han permanecido excesivamente encasilladas en el campo de la educación. Dentro de la comunidad académica internacional en pedagogía y también para quienes estaban a cargo del desarrollo de políticas internacionales a fines de la década de 1970, el nombre de Illich se asoció sistemática y exclusivamente con su utópica y romántica propuesta de desescolarización. Es cierto que Illich quedó permanentemente encasillado para la pedagogía en la década de 1980, lo que tiene que ver con que, en buena medida, planteó cuestiones de gran calado respecto a la legitimidad y sostenibilidad a medio plazo del proyecto de la modernidad. Asimismo, el hecho de que el libro *La sociedad desescolarizada* fuera reivindicado desde posicionamientos políticos anarquistas poco ayudó para alentar un análisis más exhaustivo de sus ideas.

Resulta interesante mencionar que ha sido en los campos de la economía, la política internacional e incluso la ecología, en los que el nombre de Illich ha comenzado a adquirir recientemente una presencia notable. Entre los defensores del movimiento de decrecimiento, las obras de Illich han terminado teniendo un peso considerable. Basta recordar que, desde una perspectiva filosófica, el decrecimiento parte de una crítica al progreso, al desarrollo y a la tecnología con el propósito de propiciar un giro en el sistema de producción y consumo moderno. Esto ha colocado las ideas de Illich entre los que ven el oxímoron del crecimiento sostenible y alientan el desarrollo de un reordenamiento de los principios y valores que rigen la vida política y social. La importancia que tiene Illich en esta escuela de pensamiento queda clara en el peso que tuvieron sus ideas en el coloquio organizado por la UNESCO en París, en febrero y marzo de 2002, titulado "*Défaire le développement. Refaire le monde*", considerada como una reunión histórica para los partidarios del decrecimiento en el siglo XXI.

Por su parte, en el campo de la educación, las ideas de Illich se están reafirmando desde diferentes sectores vinculados a la teoría de la educación en el contexto académico. Por ejemplo, posiciones teóricas como la exopedagogía afirman que el trabajo de Illich ofrece un posible recurso para pensar una educación afín a nuevos movimientos sociales y nuevas formas sociales más allá de los estados nacionales, la expropiación capitalista y las instituciones reguladoras globales. En su teoría sobre el conectivismo en términos de Internet, Stephen Downes ha visto las ideas de Illich como puntos de referencia esenciales que podrían guiar las reconstrucciones de la educación para satisfacer las necesidades de diversas comunidades, promover la democracia y la justicia social, y redefinir el trabajo de aprendizaje. Este enfoque se asemeja a los que están adoptando

los desarrolladores de teorías de la educación como la ecopedagogía, las pedagogías invisibles, la pedagogía líquida e incluso educación en el hogar.

Con todo, este interés por las tesis de Illich en filosofía, economía y pedagogía alternativa contrasta fuertemente con la indiferencia mostrada por los encargados de formular políticas educativas internacionales. Esto lleva a abordar la siguiente pregunta: ¿en qué medida pueden ser interesantes las ideas de Illich en el diseño y el apoyo teórico de las líneas básicas de la política educativa internacional? Una pregunta que solo puede responderse situando las tesis de Illich en función de los dos marcos de crítica de las instituciones educativas modernas presentes en sus ideas: a) crítica del impacto social provocado por la expansión de las instituciones educativas que se convierte en un intento de desescolarizar la educación, y b) el estudio arqueológico de los fundamentos históricos del surgimiento y asentamiento del discurso educativo en Occidente y la opción de deseducar a la sociedad y la cultura.

## MÓDULO III

---

### JOHN HOLT Y EL MOVIMIENTO DEL HOMESCHOOLING

---

En el estudio histórico y teórico del movimiento de la educación en casa es de gran importancia mencionar la vida y la obra de John Holt. Su pensamiento y las tesis que articuló en sus más conocidos libros son la base sobre la que se pudo organizar todo un movimiento de familias que reivindicaron, a partir de los años setenta, la no escolarización de sus hijos primero en Estados Unidos y más tarde en muchos otros países. Desde esta perspectiva, Holt es un autor ciertamente relevante para la pedagogía del siglo XX. Pocos pensadores de la educación han conseguido articular en base a sus ideas pedagógicas un movimiento que aglutine a millones de personas en todo el mundo. De ahí la necesidad de estudiar con detalle la forma en que fue articulando sus ideas críticas con las instituciones educativas a lo largo de su vida, así como las influencias que recibió de otros intelectuales que resultaron de gran relevancia en alguno de los giros que operaron sus principales ideas.

Uno de los grandes objetivos intelectuales que se planteó Holt en su vida fue dar forma a un movimiento pedagógico que enfrentara la idea moderna de que los procesos educativos debían institucionalizarse por medio de la escolarización masiva. En muchos de los libros que escribe y publica a partir de los años setenta, expuso la amplia variedad de posibilidades para aprender que podía ofrecer el mundo moderno más allá de las escuelas. En buena medida, como habrá tiempo de exponer más adelante, estas ideas fueron el resultado de un proceso de radicalización que Holt inició en la década de los años setenta, pero que, en parte, es el resultado de experiencias personales que tuvo en los cincuenta y sesenta.

Un hito de gran relevancia en su vida intelectual fue el encuentro personal con Ivan Illich, el autor de *La sociedad desescolarizada* de 1971. A partir de entonces, Holt inicia un proceso de radicalización en lo referente a su visión de las instituciones educativas. Desde entonces, deja a un lado su empeño por observar el modo en que las instituciones escolares limitan y cercenan el potencial natural de los niños y niñas para aprender. Lo que se pretende es explorar desde una perspectiva crítica el discurso de la educación presente en la forma en que los individuos modernos imaginan los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Esta línea de trabajo es fundamental para explorar formas alternativas de organizar el modo en que es posible generar espacios de aprendizaje significativos donde los seres humanos se aproximan al conocimiento en libertad. En última instancia, su apuesta por la educación en casa, en base a la práctica del *homeschooling* o *unschooling*, es una respuesta a la tendencia internacional imperante por escolarizar durante cada vez más tiempo a un número cada vez mayor de niños y niñas.

### 3.1. John Holt: sus inicios como maestro

Holt es originario de Nueva York, donde nació en 1923. Él mismo mencionó en diferentes escritos que sus padres delegaron muchas de las responsabilidades de la crianza de sus hijos en niñeras. Se sabe que su familia gozaba de una buena posición económica, lo que permitió que durante su adolescencia pudiera disfrutar de la vida social y cultural en una de las capitales económicas del mundo en la primera mitad del siglo XX.

Respecto a la formación que recibió durante su juventud no se sabe mucho. No hay que olvidar que, en buena medida, el propio Holt, especialmente en la década de los años setenta, se preocupó de ocultar a toda costa su trayectoria académica. Consideraba que en coherencia con sus ideas nadie debía tener en cuenta la trayectoria académica de otra persona para llegar a tener un juicio de valor sobre la capacidad que alguien podía tener para el desarrollo de una actividad concreta. No obstante, sí que es conocido que con anterioridad al inicio de la Segunda Guerra Mundial Holt fue estudiante en algunas de las más prestigiosas y elitistas universidades de Estados Unidos, como eran la Universidad de Yale y la Phillips Exeter Academy, donde cursó estudios relacionados con la física nuclear.

En el transcurso de la Segunda Guerra Mundial, Holt fue nombrado teniente en un submarino de Estados Unidos. Su servicio en el ejército fue dentro del submarino USS Barbero, un submarino que tuvo una actividad notable durante el conflicto bélico especialmente entre 1944 y 1945, baste mencionar que llegó a hundir dos barcos en las inmediaciones del Mar de Java y luego fue seriamente dañado por un proyectil. Tiempo después, el propio Holt reconoció que esta fue una de las experiencias que más le marcó en su vida, especialmente en lo referente al trabajo en grupo y la cooperación entre individuos movidos por un objetivo común.

Finalizada la Segunda Guerra Mundial se sabe que, a partir de 1947, Holt participó activamente en la organización United World Federalist (UWF). Esta era una organización que a modo de movimiento global de ciudadanos y organizaciones luchaba por la construcción de un sistema federal mundial que sirviera de base para una democracia mundial. Su sede mundial estaba en Nueva York y sus acciones están encaminadas a fortalecer instituciones democráticas en diferentes partes del mundo. Para Holt resultó una experiencia de gran importancia en la medida que suponía la participación en un movimiento de denuncia política de la Organización de Naciones Unidas (ONU) por su falta de coherencia. Según los miembros de la UWF, la ONU, tras el fin de la contienda bélica mundial en 1945, había demostrado su incapacidad para impedir que estallaran nuevos conflictos bélicos y todo a pesar de que la mayoría de las personas deseaban vivir sin el temor de la guerra. En consecuencia, lo que proponían organizaciones como la UWF era la articulación de una soberanía transnacional que, desde una lógica política coherente, hiciera del compromiso por la paz mundial una ley mundial.

La forma en que Holt se involucró en la organización de la UWF fue importante y tuvo repercusión en su posterior trayectoria profesional. Siendo un joven miembro de la asociación, fue elegido secretario de la sección de Nueva York, una de las más importantes del mundo. Fue así como a finales de los años cuarenta, con apenas veinticuatro años, tuvo la oportunidad de conocer bien el Estado de Nueva York con motivo de los diferentes viajes que hizo por la región. También viajó por otros estados de la costa Este de Norteamérica organizando conferencias y eventos con el fin de dar a conocer las ideas fundacionales de la UWF. Esta fue su primera experiencia directa participando en las actividades de un movimiento con aspiraciones globales.

Cinco años después, en 1952, Holt se desvinculó de esta organización. Los motivos fueron ciertas desavenencias y discrepancias con quienes lideraban entonces la UWF. Al mismo tiempo, Holt consideraba que necesitaba encontrar nuevas formas de llegar a las personas para que vieran la necesidad de crear de forma conjunta un nuevo modelo de convivencia mundial. Consideró que, entonces, su vinculación con la UWF debía finalizar y que era el momento de buscar otros espacios de acción. En 1953, tras tantear diferentes opciones, se muestra interesado por participar en un proyecto de una escuela que acaba de iniciar su proyecto educativo en Aspen, Colorado. Se trataba de la Rocky Mountain School.

Este centro se encontraba alejado de la zona cercana a Nueva York, que hasta entonces había sido el campo de acción de Holt. Todo indica que Holt buscaba desafíos vitales que le distanciaran de la zona de confort en la que había trabajado en los últimos años. Con todo, lo que finalmente animó a Holt a participar en este proyecto educativo fue que se trataba de una escuela que entre sus proyectos contaba con un programa de autogestión alimentaria. A su llegada, Holt inicio su colaboración como voluntario. Tras unos meses su labor fue valorada y fue designado para ocupar la plaza de uno de los profesores que entonces decidió salir del proyecto. Fue en la Mountain School donde comenzó a observar con detenimiento el comportamiento y el trabajo con los niños. Comenzó a redactar cartas para sus familiares y amigos en las que describía de forma sistemática sus observaciones y sus primeras teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje. Muchas de estas cartas, con el tiempo, formarían la base del primer libro de su autoría. La inquietud que recorre transversalmente estos escritos es el modo en que determinadas dinámicas escolares, incluso en una escuela bastante alternativa como era la suya entonces, lejos de potenciar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, los limitaban sustancialmente y los guiaban hacia fines determinados lejos del interés de los propios educandos.

Tras cuatro años como profesor en la Mountain School de Aspen, Holt decidió volver a la costa Este, en concreto, a Boston. Holt se sintió desde el principio muy cómodo y tomó la decisión de fijar su residencia en esta ciudad. No tardó mucho en conseguir que una escuela privada le ofreciera un contrato para trabajar como profesor, y aunque es su primer año trabajando en este centro enfrentó problemas importantes. Especialmente relevante fue el conflicto abierto por cuestiones de los procesos de evaluación mediante la aplicación de exámenes que operaban en la escuela. Poco tiempo después, quedó frustrado por la experiencia y se desvinculó de este proyecto educativo.

A finales de los años cincuenta y principios de los años sesenta, Holt fue acumulando malas experiencias en los diferentes proyectos educativos en los que se involucró. Y todo a pesar de que algunos de estos proyectos, en teoría, eran proyectos alternativos o experimentales que buscaban separarle de los lineamientos más oficiales de las escuelas norteamericanas. En 1964, Holt decidió escribir y publicar su primer libro que tendría por título *How Children Fail*. Aunque al principio el libro tuvo un recibimiento muy frío en las librerías, poco a poco el nombre de Holt comenzó a ser conocido por ciertos sectores del mundo educativo en Estados Unidos. Este trabajo, que al final terminó siendo un éxito, estaba escrito como si de un diario de un maestro se tratara. Lo que se propuso plasmar

Holt fue el cambio que él mismo experimentó en su forma de entender la vida en el aula entre 1958 y 1961.

Dos años más tarde, en 1966, Holt publicó su segundo trabajo, que llevó por título *How Children Learn*. Escrito en un tono más propositivo que el libro anterior. Esta publicación se convirtió en un éxito de venta con casi un millón de ejemplares vendidos en Norteamérica.

### 3.2. Giro radical de Holt tras su viaje al CIDOC de Cuernavaca

Todo acercamiento a la trayectoria intelectual de Holt implica poner atención a la evolución que experimentaron sus ideas educativas en el inicio de los años setenta. En este tiempo pasó de ser un autor reformista que proponía ideas creativas para la vida escolar y el día a día en el aula, todo lo cual era resultado de su propia experiencia como maestro en escuelas libres, a desarrollar ideas de carácter más radical que derivó en una defensa de la educación en casa. Este giro de gran importancia fue consecuencia, en buena medida, del sabor amargo que se desprendía de sus experiencias con espacios educativos reformistas. Por esta razón, Holt inició una búsqueda de nuevas vertientes críticas con el fin de entender las dificultades que había enfrentado en su lucha por transformar pedagógicamente el desempeño de los centros en los que había trabajado.

En esta búsqueda es donde debe ubicarse la relación que estableció al comienzo de la década de los setenta con el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) de Cuernavaca. Especialmente significativo fue la fascinación que le causó tanto la figura de Illich como las tesis que había desarrollado en su libro *La sociedad desescolarizada*. Es por eso que Holt escribió personalmente a Illich y este le invitó a que viajara a Cuernavaca para participar de los debates en torno a las instituciones educativas que se estaban desarrollando en el CIDOC. La principal prueba del cambio de perspectiva que Holt articuló en su análisis de las escuelas sería el trabajo publicado *Libertad y algo más ¿hacia la desescolarización de la sociedad?* en 1972.

Tomando como referencia el viaje de Holt al CIDOC se puede concluir que fue un hecho clave para que sus ideas, a partir de entonces, adquirieran tintes más radicales contra las instituciones educativas. En el inicio del libro *Libertad y algo más ¿hacia la desescolarización de la sociedad?* llegó a mostrar su total desconfianza en las escuelas. Declaró que ya no consideraba que las instituciones escolares fueran espacios donde se

preserve y se disemine la virtud a un mundo que carece ella. Es más, declaró que esa idea le parecía triste y peligrosa. El tiempo que había pasado en Cuernavaca le había convencido de que se estaba abriendo la posibilidad de ir más allá de los intentos reformistas en materias educativas. Los sistemas educativos y los espacios escolares tenían que dejar de ser percibidos como un medio útil para el aprendizaje y tenían que ser estudiados como un obstáculo que había que superar de cara a lograr experiencias de aprendizaje libre.

En este giro que estaba operando en lo referente a su visión de las escuelas, Holt estuvo fuertemente influenciado por el libro *La sociedad desescolarizada* de Illich. El trabajo de su amigo ponía énfasis en que era una meta deseable que todos los ciudadanos tuviera iguales oportunidades de educarse, pero el hecho de identificar la igualdad de oportunidades educativas con la escuela era un error. La escuela y su promesa igualitaria era una de las falacias más significativas del mundo tecnológico moderno. Al mismo tiempo, otra idea que convenció a Holt y que Illich plasmó en sus textos, era que la escolarización era uno de los rituales más contradictorios que había engendrado el mundo moderno.

Holt publicó en 1976 el libro *Instead of Education*. En este trabajo dio continuidad a la idea de que las escuelas promovían una promesa nueva en forma de ritual. Una promesa que podía y tenía que ser desmontada intelectualmente: ese era el propósito de este libro. En sus páginas, Holt llega a decir que la educación basada en un sistema competitivo y obligatorio, con todos sus certificados, calificaciones y diplomas, era una de las maquinarias más autoritarias y peligrosas que habían creado los seres humanos. Aquí también es posible ver la influencia de Everett Reimer y su libro *La escuela ha muerto*, que también fue debatido en el CIDOC de Cuernavaca. Reimer había denunciado la tendencia a aplicar métodos propios de la producción industrial en los sistemas educativos, bajo la lógica de que el resultado de la producción pedagógica en serie sería más y más aprendizaje. Por eso, Holt veía necesario articular un movimiento organizado cuyo fin no fuera mejorar la educación, sino eliminarla. El objetivo de los sistemas educativos era que las personas no supieran cómo formarse a sí mismas y eso no se podía permitir más.

Tras los diferentes viajes que Holt realizó a Cuernavaca, llegó a manifestar que lo que tenía en mente era una sociedad sin instituciones escolares que administrasen la educación, en las que, como resultado, el aprendizaje estuviera tan distanciado de la vida.

Holt dio continuidad a una de las ideas ya expuestas por Illich, en base a la cual era fundamental distinguir entre las instituciones coercitivas y las convivenciales. Las primeras se sustentaban en la obligatoriedad y las segundas en la libre elección. A lo que había que añadir la cuestión referente a la injusticia social que potenciaban las escuelas. Lo que Holt observaba era que, finalmente, los recursos que se destinaban a la educación pública beneficiaban principalmente a los niños y las niñas de las clases altas y acomodadas, que eran los que, en definitiva, más tiempo podían permitirse estar escolarizados. Es decir, para Holt, las instituciones educativas jugaban un papel principal en la reproducción social, con el aliciente de que por su propia naturaleza y estructura institucional las escuelas funcionan como herramientas de gran precisión a la hora de poner obstáculos a las clases bajas y desfavorecidas con el fin no solo de impedir su progresión económica, sino de hacerles creer que la culpa de lo que les sucede es de ellos.

Otro de los referentes de gran importancia que Holt encontró en Cuernavaca para desarrollar sus ideas pedagógicas fue Paulo Freire. Su libro *Pedagogía del Oprimido* le convenció de que para aprendizajes como la lectura o la escritura no era imprescindible un sistema educativo y que, llegado el caso, podía ser incluso un obstáculo de primer orden. La experiencia en campañas de alfabetización de Freire con población campesina en Brasil era una demostración de que había que explorar otras formas de alcanzar experiencias de aprendizaje significativo y que estas experiencias, por lo general, podrían conllevar una reducción significativa de los costes que implicaba la educación institucional. Era igualmente destacable para Holt que en las experiencias pedagógicas de Freire la participación era voluntaria; nadie era obligado a asistir a las sesiones y no se entregaban certificados o títulos tras la asistencia durante un tiempo determinado. De hecho, para Freire, un principio de acción era que los individuos no quedaran encerrados en una secuencia detallada de aprendizaje que había sido diseñada con esmero por programadores educativos, una idea que también sedujo a Holt.

En función de todo lo dicho hasta el momento, cabe subrayar que lo que Holt estaba poniendo de manifiesto en sus libros publicados en los años setenta era su desilusión sobre los escasos éxitos que se podían atribuir a las escuelas libres que habían proliferado en diferentes partes del mundo en los años sesenta. Consideró que era la propia estructura escolar, que bien podía ser libre, progresista o tradicional, la que limitaba cualquier posibilidad de transformación de corte pedagógico. De ahí la necesidad imperiosa de romper con las estructuras escolares y organizar un movimiento pedagógico

que se propusiera abrir espacios de aprendizaje en común donde los individuos no fuera clasificados en base a su condición social o su edad.

Fue el propio Holt el que todavía en los años setenta se puso manos a la obra e inició una experiencia innovadora en una escuela libre de Beacon Hill en Boston. Lo que se propuso fue abrir un espacio de aprendizaje en línea con lo que Illich había propuesto en *La sociedad desescolarizada*. El objetivo era que este espacio solo abriría por las noches a niños y adultos que pudieran participar en cursos y experimentar con herramientas educativas. Con esta propuesta, Holt se proponía poner de manifiesto que otra forma de entender el aprendizaje más allá de las instituciones educativas era posible. Buscaba que los niños y los adultos pudieran relacionarse en base a experiencias de aprendizaje comunes y consideraba que era la única manera de que los niños y niñas se aproximaran con seriedad al aprendizaje.

### 3.3. John Holt y el movimiento del *homeschooling*

En 1977 se produjo la ruptura definitiva de John Holt con el movimiento de las escuelas libres. A partir de entonces, centró sus fuerzas en un nuevo proyecto que respondiera a las ideas que había podido integrar en su pensamiento tras sus viajes a Cuernavaca y su asistencia a los seminarios que ofrecía el CIDOC. Fue en ese año cuando lideró la publicación de la revista *Growing Without Schooling* que se editó desde Boston y que, desde sus inicios, fue considerada como una publicación de referencia para quienes se estaban iniciando en aquellos años en la educación en casa en los Estados Unidos. Con la decisión de lanzar esta revista, Holt estaba sentando las bases de uno de los movimientos pedagógicos que más seguidores ha ido sumando en las últimas décadas en diferentes países del mundo: el *homeschooling*. Al fortalecimiento de este movimiento de padres y madres que rechazan la educación escolar para sus hijos e hijas dedicó Holt sus esfuerzos hasta su muerte en 1985.

Cuando decidió iniciar este movimiento, Holt tenía en mente diferentes opciones para nombrarlos. Siguiendo las ideas de Illich que tanto impacto habían tenido en su nuevo modo de pensar la educación, pensó en que un buen nombre del movimiento sería *deschooling*, siguiendo, en este caso, el título en inglés del libro *Deschooling Society*. Si bien, tras pensarlo detenidamente, encontró que detrás del concepto acuñado por Illich había una referencia más a la necesidad de acabar con las instituciones educativas y no

tanto un mensaje alternativo para quienes quisieran sumarse a la iniciativa. De tal forma, el concepto que terminó por convencerle fue el de *unschooling*, que estaba inspirado en un anuncio televisivo muy conocido en aquel tiempo en los Estados Unidos. Se trataba de una campaña del refresco 7-Up. Los publicistas habían decidido presentar el nuevo producto con la idea de “Uncola” para poner la atención en los consumidores en que no se trataba de una bebida típica hecha con sirope de cola.

Terminó sucediendo que, al inicio de los años ochenta, el término *unschooling* fue reemplazado por el de *homeschooling*. Este último término ganó rápidamente popularidad entre las familias que estaban rechazando la educación escolarizada. Finalmente Holt asumió que quizá ambos términos podían funcionar como sinónimos en el momento de clara expansión que estaba experimentando el movimiento. Eso fue lo que propuso en su libro de 1981 titulado *Teach Your Own*. Obviamente Holt no estaba interesado en que se produjera una disputa por el término que mejor representara los ideales del movimiento y que terminaría restando fuerzas a la organización. Además, era importante que una misma palabra hiciera la función de paraguas protector con el fin de aglutinar a las miles de familias que seguían la propuesta de Holt. Todo lo cual es sencillo de entender si se presta atención al hecho de que, a finales de los años setenta y principios de los ochenta, la práctica de la educación en casa suscitaba la incomprensión por parte de funcionarios e inspectores del sistema oficial. De hecho, en el caso concreto de Estados Unidos, la práctica de la educación en casa no sería legalizada hasta 1993, después de una intensa batalla legal. En ese año, el *homeschooling* fue reconocido en 50 estados miembros.

Al aglutinar todo el movimiento en base a un mismo término se comenzó a incluir y definir un movimiento variado desde una perspectiva un tanto uniforme. Lo cierto era que quienes rechazaban la educación escolar lo hacían por motivos muy variados y con la denominación de *homeschooling* se ocultaba, en buena medida, los diversos argumentos o razonamientos que motivaban el rechazo de la opción escolar para los hijos e hijas de miles de familias. De hecho, en Estados Unidos, en poco tiempo dentro del movimiento del *homeschooling*, fueron ganando una presencia muy importante los grupos conservadores vinculados a la ideología puritana protestante. Este fenómeno trajo como resultado que la figura de John Holt se viera desplazada como autor de referencia dentro del movimiento. A partir de los años ochenta, autores como Raymond Moore y Dorothy Moore fueron poco a poco posicionándose como los teóricos de referencia para la justificación de la educación en casa en una perspectiva más conservadora. Tanto en los libros como en las conferencias que impartieron el matrimonio Moore, se puede observar

un enfoque distinto del *homeschooling* en el que pasa a ser prioritaria una concepción de la educación y del aprendizaje que incorpora y reinterpreta los roles de la autoridad tradicional en la familia. Bajo esta interpretación, la educación en casa viene a reforzar la autoridad de los padres y deja en un plano marginal la libertad de los hijos y las hijas. Es la familia, y no los niños y niñas, la que aparece en el primer plano como unidad pedagógica preferente. Todos estos elementos, sin duda, se diferenciaban diametralmente de las ideas que Holt había desarrollado y defendido con energía a lo largo de su vida.

Es posible analizar el modo en que en las últimas dos décadas se ha operado un cambio significativo dentro del movimiento de familias contrarias a la escolarización. Los sectores religiosos puritanos que han cedido buena parte del espacio protagonista que habían ocupado desde hacía tiempo dentro del movimiento y otros grupos que toman como referencia argumentos de corte pedagógico han ganado protagonismo. Esta situación es visible en la proliferación de métodos y materiales formativos específicos para la educación en casa que parten de un fundamento pedagógico cuidado, con el fin de contrarrestar los efectos nocivos que desde su perspectiva fomenta la escolarización. Incluso dentro de estas familias más preocupadas por construir un modelo pedagógico propio para la educación en el hogar, se está produciendo una reivindicación del *unschooling* como alternativa tanto a la educación escolar como al *homeschooling* en su dimensión más conservadora. Lo interesante es que para quienes están centrando sus esfuerzos en esta línea de trabajo, las ideas de Holt vuelven a ocupar un lugar preferente dentro del argumento pedagógico.

Sucede que en estas dos últimas décadas se han operado cambios significativos en el imaginario pedagógico que han dado un nuevo impulso a las ideas de Holt. Se han consolidado nuevos referentes teóricos desde los que ensanchar el campo de posibilidades de la pedagogía. Al mismo tiempo se han abierto nuevas líneas de crítica al desempeño de las instituciones educativas y se ha cuestionado la capacidad de que las escuelas tanto para dar significado y contenido a la existencia moderna como para responder a los desafíos tecnológicos actuales. Todo lo cual ha generado nuevas sombras sobre las instituciones educativas que ven de nuevo cuestionada su funcionalidad en base a la incapacidad para responder a los desafíos sociales, culturales y políticos del momento.

Igualmente, las ideas de Holt vuelven a tener cierto protagonismo en un tiempo en el que queda constatada que la promesa de emancipación por la vía escolar se presenta más como una contradicción que como un plan cargado de sentido y lógica. Tampoco son buenos tiempos para reivindicar la capacidad que los seres humanos tienen para controlar y medir los procesos de enseñanza y aprendizaje. El auge que vivió la pedagogía experimental y la educación programada en los años cincuenta del siglo XX ha quedado más como la apuesta de un tiempo específico y pocos son los que vislumbran en este modelo pedagógico la base para el futuro. Incluso desde la crítica postestructuralista que gana presencia en el campo académico de la pedagogía en los años ochenta y noventa, se ha estudiado el papel crucial de las instituciones educativas no tanto para fomentar y expandir el conocimiento, sino para gestionar la vida social de los individuos, pautar la disposición de los cuerpos en el espacio, priorizar unos contenidos sobre otros, normativizar pautas de comportamiento o determinar un orden de las cosas y los sujetos.

En este contexto las publicaciones de Holt adquieren una nueva dimensión. Sus ideas pueden ser tomadas como referencia entre quienes exploran formas de aprendizaje que rebasan las nociones institucionalizadas de enseñanza y educación. Son tiempos en los que la normatividad heterónoma pervierte la capacidad que los seres humanos tienen para aprender. Si seguimos las tesis de Holt estamos ante la oportunidad de generar un entorno institucional que garantice la oportunidad de cada individuo para encontrar su camino en el proceso vital del aprendizaje.

## MÓDULO IV

---

### MODALIDADES DE LA EDUCACIÓN EN CASA: *HOMESCHOOLING* Y *UNSCCHOOLING*

---

En la actualidad, crece en el mundo occidental el número de familias que están optando por vías alternativas para organizar la educación de sus hijos. En muchos casos, estas vías incluyen el rechazo frontal a las instituciones educativas oficiales. En buena medida, quienes optan por estas alternativas lo hacen con el propósito de liberarse de la aridez y lentitud con las que las instituciones escolares se desenvuelven en un entorno político, social, económico y cultural cambiante. La tendencia conlleva el descrédito del andamiaje institucional que, en esencia, es poco maleable a la vista de otros cambios de gran profundidad que están transformando el modo de vida.

Para el estudio de la educación en casa como movimiento pedagógico, un primer paso consiste en tomar distancia con respecto a posicionamientos teóricos e históricos que simplifican el fenómeno en cuestión hasta el punto de generar discursos con poco fundamento. Este tipo de discurso ha proliferado precisamente en ciertos sectores reaccionarios que han luchado por monopolizar la práctica de la educación en casa, especialmente en Estados Unidos. La base para justificar el *homeschooling* que ha sido promovida desde estos grupos parte de una interesada visión histórica de educación en el hogar. Así, no pocas organizaciones puritanas relacionan la educación escolar con prácticas paganas al tiempo que identifican la educación cristiana con una práctica cuyo espacio de referencia es el hogar y su ámbito, la familia. Son, sin duda, líneas de argumentación que tergiversan la realidad con el único fin de parapetarse en una serie de argumentos que carecen de cualquier fundamento histórico.

Con el fin de no caer en relaciones causales simplistas e interesadas conviene comenzar diciendo que el movimiento organizado de familias que defienden la educación en el hogar frente a la educación escolar nace en los años setenta del siglo XX. No se trata, por tanto, de una práctica ancestral ya desarrollada hace 10.000 años por los primeros humanos que rompieron con la tradición nómada de los cazadores recolectores. Tampoco es un movimiento que ha luchado durante miles de años contra los procesos de escolarización en diferentes países del mundo. Y no lo es porque la consolidación de los

sistemas educativos en muchos países es un fenómeno reciente que se articula teórica y legislativamente hace unos 200 años y que no termina de generar una estructura fiable hasta hace 100 años, aproximadamente, en muchos países.

Por lo tanto, tomando distancia de estos relatos fundacionales tendenciosos del movimiento de la educación en casa, es momento de señalar que los primeros intentos de organización de esta práctica pedagógica son los que marcan históricamente el inicio del movimiento en sí. Y aquí, como ya se ha podido mostrar en el capítulo anterior, tanto las teorías de la desescolarización debatidas en el CIDOC de Cuernavaca como el empeño de John Holt por dar forma organizativa a las familias que rechazaban la educación escolar para sus hijos es fundamental. Es a partir de estos dos elementos que es posible anclar todo acercamiento histórico y teórico a la variedad de modalidades que hoy son posibles para quienes educan a sus hijos e hijas en el hogar, siendo principalmente dos: el *homeschooling* y el *unschooling*.

#### **4.1. El *homeschooling***

Existe una variedad notable de formas y abordajes un análisis de la práctica pedagógica del *homeschooling*. Es posible seleccionar un número destacado de blogs y páginas web en Internet promovidos por organizaciones de padres y madres que practican la educación en casa. En estos espacios de Internet pueden encontrarse acercamientos de lo más diversos con el fin de acotar y explicar esta práctica pedagógica. Al mismo tiempo, en los últimos años, es posible encontrar estudios académicos que con mayor rigor están proyectando acercamientos rigurosos y precisos que permiten conocer con detalle el desempeño pedagógico que subyace en esta opción crítica con la escolarización. Existe cierto consenso en considerar el *homeschooling*, desde una perspectiva genérica, como un movimiento que suma esfuerzos de familias que han luchado por cambiar el régimen normativo legal, cultural e institucional sobre cómo los niños y niñas pueden ser educados de una forma considerada aceptable.

Conceptualizar el *homeschooling* como un movimiento pedagógico alternativo a la escolarización implica aceptar que, aunque el espacio del hogar ha sido la referencia central para el aprendizaje en la historia de los seres humanos, existe una gran diferencia entre la educación doméstica desarrollada durante siglos de forma espontánea y la del movimiento organizado de familias que en el siglo XX reivindicaron el hogar como espacio

educativo en perspectiva crítica de la escolarización. Si la educación doméstica fue la predominante durante miles de años en la historia de la humanidad se debió únicamente a que no había otra alternativa en muchos de los modelos sociales que han prevalecido a lo largo de la historia. La apertura de un espacio específico para la educación de los niños y más concretamente su proliferación a nivel internacional en los dos últimos siglos, es resultado, en buena medida, del avance de los procesos de modernización. Estos procesos incluyen la emancipación de la mujer, el trabajo asalariado, la jornada laboral pactada por gobiernos, trabajadores y empresarios, nuevos modelos de crianza y avance del mundo secular o postsecular.

Es posible identificar cuatro elementos por los cuales emergió el movimiento del *homeschooling* a partir de los años setenta en Estados Unidos: a) el impacto del movimiento de la contracultura, b) el proceso de suburbanización, c) el culto al niño y la infancia, y d) los cambios operados en la escuela pública a partir de los años cincuenta.

- a) No hay duda de que el desarrollo de la contracultura conllevó la expansión de ideas contrahegemónicas que, tras la Segunda Guerra Mundial, desafiaron los pilares políticos y sociales. Fueron muchos los intelectuales y artistas que participaron en este movimiento. En buena medida, el impacto político de la contracultura fue transversal. Su presencia fue notable tanto en sectores progresistas como conservadores. Con todo ello integraron, de alguna forma y mediados por la contracultura, una sensibilidad anti-institucional que es clave para el rechazo que generó el avance institucional en diferentes campos, entre ellos, la educación.
- b) El proceso de suburbanización o dispersión urbana hace referencia a la expansión de las ciudades hacia zonas situadas a las afueras, a veces incluso hacia espacios rurales que colindan con la ciudad. Quienes residen en estos enclaves, muchas veces y especialmente las clases medias estadounidenses, generalmente viven en casas unifamiliares y se desplazan en coche al trabajo. Con esta dinámica de distribución de la población disminuye la densidad de población. Como resultado, mucha gente joven que residía en las periferias de las grandes ciudades vieron la posibilidad de desafiar el sistema intentando no depender de sus estructuras y buscando formas de vida más autónomas y autogestionadas.
- c) El tercero de los elementos mencionados que explica la emergencia del *homeschooling* en un tiempo histórico concreto tiene relación directa con el culto al

niño y la infancia que ocupa un lugar preferente en el imaginario social. Un culto que tiene un impacto directo en la conceptualización del embarazo, el parto, la crianza, pero también en el modo en que las familias perciben la mejor forma de acompañar a los hijos en su proceso educativo. No pocos analistas de este cambio han subrayado que la tendencia a la sobreprotección, el celo de los padres respecto al cuidado de los hijos y el alarmismo sobre las malas influencias que puede llegar a tener un niño o niña fuera del espacio familiar son componentes también a tener en cuenta dentro de este mismo periodo de cambio.

- d) Finalmente, el cuarto elemento clave tiene relación con las transformaciones que se sucedieron en la escuela pública norteamericana en los años cincuenta y setenta. Fue entonces cuando el sistema educativo, influenciado por la carrera espacial entre Estados Unidos y la Unión Soviética, apostó por situar como objetivo prioritario del sistema escolar el contribuir al avance tecnológico y científico de la nación. Con ello, quedaba en una situación de abandono la opción de un sistema educativo al servicio de la democracia en su sentido más humanista y social que, en cierta forma, había sido la idea de base de la educación progresiva que tanta influencia había tenido en las escuelas de Estados Unidos hasta la fecha. Como resultado, las escuelas se convirtieron en espacios más burocráticos e impersonales y también en organismos que, con dificultad, podían atender a las particularidades de cada estudiante, así como a las diferentes culturas que intercedían en el contexto escolar.

En función de estos cuatro elementos es posible señalar que la alternativa del *homeschooling*, tal y como quedó planteada en sus inicios en los años setenta, era, ante todo, una contestación de carácter popular a la deriva que las instituciones educativas estaban mostrando en los Estados Unidos. Lo interesante es que el modelo de educación norteamericano sería tomado como referencia rápidamente por importantes instancias supranacionales como la OCDE, la UNESCO o el Banco Mundial, por lo que el modelo de sistemas educativos al servicio del desarrollo tecnológico y científico proliferó a nivel mundial. No es de extrañar, por tanto, que el tiempo que este modelo educativo iba calando en las políticas educativas nacionales, el *homeschooling* también se expandiera como una contestación posible a esta deriva educativa.

Una vez analizados con cierto detalle los orígenes del *homeschooling* como movimiento, es momento de atender a las dimensiones que, a nivel de cifras, presenta la educación en

casa como fenómeno inserto en multitud de países. En los Estados Unidos, siguiendo datos oficiales de la Oficina para la Educación No Pública del Departamento de Educación, se calcula que cerca de dos millones de familias no escolarizan a sus hijos y organizan en el hogar su proceso educativo, una cifra que va creciendo con el paso de los años. Un incremento que, más allá de Estados Unidos, es también notable en países como Suecia, Alemania, Australia, Canadá o Inglaterra. Todo lo cual pone de manifiesto que el rechazo por las instituciones educativas está creciendo de forma significativa precisamente en los países que tienen los índices de desarrollo más altos del mundo. Incluso se puede establecer una correlación entre los países donde el consumo de bienes y servicios es más elevado con la demanda de modos de aprender más diversos y adaptados a las necesidades particulares de cada persona.

Al mismo tiempo, es importante tener en cuenta que este crecimiento numérico de familias que practican *homeschooling* tiene una relación estrecha con las posibilidades pedagógicas que, en la actualidad, ofrece el contexto digital. Está claro que el desarrollo de Internet en las dos últimas décadas ha sido percibido como una vía de acceso al conocimiento de gran relevancia para las familias que organizan la educación de sus hijos en casa. La cantidad de recursos pedagógicos que hoy es posible encontrar en páginas web especializadas o blog de padres *homeschoolers* es abrumador. Incluso la versión 2.0 de la web ha abierto la posibilidad de participar en foros, generar blogs o hacer uso de las redes sociales donde las familias que rechazan la educación escolar tienen una presencia destacada. Lo que están poniendo sobre la mesa quienes están experimentando con estos recursos pedagógicos digitales es la posibilidad que abren estos entornos para adaptarse tanto a las necesidades de aprendizaje de cada individuo como a los diversos contexto culturales.

En cierta forma se puede decir que quienes practican la educación en casa han re-significado la teoría de un aula sin muros acuñada por Marshall McLuhan y que se hizo muy popular en los años sesenta. Y es que son las herramientas tecnológicas virtuales y digitales las que no solo han contribuido al cambio de paradigmas de gran calado, sino que han demostrado ser el principal medio para adaptarse a un entorno cambiante. También han contribuido a que las instituciones deban comprometerse con un funcionamiento más transparente, lo que en no pocas ocasiones ha derivado en que instituciones como las escuelas se muestren confundidas y desconcertadas; una posición que ha contribuido, también, a que escuelas y universidades se hayan replegado en su intención de salvaguardar su privilegiada situación en el plano cultural y social, un

ejercicio de resistencia estéril y contraproducente ante el avance de herramientas y dispositivos móviles cada vez más sofisticados y con aplicaciones diseñadas para generar experiencias de aprendizaje que satisfacen las demandas puntuales de quien desee adquirir un aprendizaje determinado.

No pocas ocasiones la práctica del *homeschooling* ha derivado en el trasvase de prácticas escolares al hogar. De hecho, esta es una de las cuestiones que más divisiones ha generado dentro del movimiento hasta el punto de que ha generado lo que podría denominarse como una escisión a partir de la rama del *unschooling*. Y es que muchas familias han terminado por escolarizar online a sus hijos evitando, de tal manera, la socialización de los niños y reproduciendo prácticas propias de la escuela más tradicional revestida con algunos avances del mundo digital.

En términos generales, se puede decir que el *homeschooling* es una opción más para las familias que buscan educar sus hijos desde una perspectiva no convencional. Y es que fuera de la estructura escolar, cada niño puede avanzar a su ritmo, retroceder si es necesario, ampliar contenidos, profundizar en temáticas concretas, investigar campos del saber o pasar por encima de contenidos que no resultan de su interés. En primer plano están las necesidades específicas de cada familia o de cada niño y niña, y los padres se posicionan como los orientadores y supervisores que mejor conocen lo que sus hijos necesitan en cada momento. Lo que se ofrece con el *homeschooling* es un modelo pedagógico flexible y que no responde a referentes fijados de antemano; un modelo que pone en primer plano la individualidad de cada sujeto, algo que parece ser exigido por las sociedades narcisista hipermodernas.

#### **4.2. El *unschooling***

Con el término de *unschooling* un sector importante de padres y madres que educan a sus hijos en casa están reivindicando un tipo de práctica pedagógica más concreta que están llevando a cabo y que les diferencia del resto de familias que practican *homeschooling*. En su particularidad reside cierta visión más radical de la educación en el hogar que responde a una serie de principios pedagógicos más definidos. Precisamente su intento por concretarse y definirse como movimiento hace que su presencia sea más reducida y que, con dificultad, pueda separarse de la órbita que genera el *homeschooling*. Todo lo cual explica la aparición de recientes estudios, incluso de revistas monográficas

como la canadiense *The Journal of Unschooling and Alternative Learning*, que están debatiendo en torno al espacio que ocupan dentro del imaginario pedagógico la argumentación que sostienen quienes practican en la actualidad *unschooling*.

El *unschooling* es, en última instancia, un movimiento que nace de la disputa entre familias que practican la educación en casa. En el corazón de esta disputa se encuentran posiciones políticas. Mientras que el *homeschooling* es un proyecto conservador que en no pocas ocasiones ha contado con el respaldo de partidos o plataformas políticas conservadores de derechas, el *unschooling* es apoyado desde sectores libertarios que rescatan ideas del movimiento hippie del siglo XX. El *unschooling* defiende ideas de corte anarquista y ecologista, y con dificultad encuentra apoyo entre los partidos políticos y organizaciones de izquierda con representación en las instituciones políticas de occidente. La diferencia casi diametral en lo ideológico que presentan ambas modalidades de la educación en casa puede observarse en el modo en que, desde el *homeschooling*, se critica a las instituciones escolares por su incapacidad de ejercer su autoridad para impartir determinados contenidos. Lo que lleva a muchos *homeschoolers* puritanos a defender que Dios es la única autoridad que puede hacer esta tarea, mientras que desde las familias *unschoolers* se busca desenmascarar las estructuras autoritarias que subyacen en las prácticas educativas institucionalizadas y que imponen un criterio externo que pervierte el libre aprendizaje de cada individuo.

Para entender mejor el debate entre *unschooling* y *homeschooling*, es clave señalar que los primeros están explorando las opciones de aprendizaje que existen más allá de la idea moderna de educación. Se exploran formas de enseñanza y aprendizaje que se expanden no solo fuera de las instituciones educativas, sino también a lo largo de toda la vida. El aprendizaje significativo que se defiende desde el *unschooling* supera, por definición, los procesos de enseñanza propios de la escuela. De ahí que aplicar estos mismos procesos de enseñanza en el hogar no tiene mucho sentido o por lo menos no lo tiene aplicarlos, como ha llegado a suceder en casos de *homeschooling*, de una forma todavía más restrictiva de lo que la propia escuela venía haciéndolo.

Todo lo cual no implica que las familias que practican *unschooling* no hagan uso puntualmente de recursos didácticos o de modelos de aprendizaje secuenciado y estructurado promovidos desde las escuelas. Es cierto que muchos padres y madres que se reivindican como *unschoolers* hacen uso de métodos tradicionales de enseñanza o manuales de textos con el objetivo de abordar con campo concreto del conocimiento, pero

se tiene claro como principio pedagógico que son los propios individuos los que aprenden en función de su interés, del momento que es más oportuno y a partir del camino que mejor les permite seguir la inercia hacia el conocimiento.

El *unschooling*, por lo tanto, toma distancia tanto de la educación institucional como del discurso escolarizado de quienes defiende la educación en casa. El desafío que plantea es tan grande y complejo que afrontan serias dificultades para poder generar una práctica alternativa que se separe de la lógica discursiva escolar que durante los dos últimos años ha monopolizado buena parte de los intentos por generar procesos de aprendizaje organizado para los niños y niñas; si bien, los avances desarrollados hasta el momento por las familias que participan del *unschooling* sirven para analizar con mayor nitidez las contradicciones y ambivalencias de los sistemas educativos.

Queda claro que con el concepto de *unschooling* lo que se intenta es abarcar un conjunto amplio de prácticas pedagógicas que son desarrolladas por organizaciones ciudadanas, grupos académicos y familias que se definen como simpatizantes de un aprendizaje radical opuesto al desempeño de las instituciones escolares, aunque desde posicionamientos radicales se considera que el término *unschooling* es realmente insuficiente para representar la dimensión que adquiere su quehacer pedagógico. Por esta razón, otros términos están siendo desarrollados con el fin de plasmar con mayor exactitud el calado de las acciones que se están llevando a cabo. Entre los eslóganes o términos que se están utilizando, cabe destacar: aprendizaje a lo largo de la vida no mediado, educación holística desinstitucionalizada o aprendizaje en entornos naturales.

El *unschooling*, de tal manera, se define teóricamente a partir de un rechazo frontal del currículum escolar como elemento sobre el que pivota la nociva gramática escolar; aunque esta definición, en contraposición de un elemento concreto, conlleva dificultades para definir en términos positivos la práctica pedagógica en sí. Lo que se traduce en que para definir el *unschooling* lo más preciso sea hacerlo como una forma de aprender en casa sin currículum, quitando límites y reglas propias de la educación institucional. El *unschooling* incluye una negación de la autoridad educativa estatal y una actitud de rebeldía hacia la educación obligatoria acaparada por la administración del estado. Se rechaza frontalmente el hecho de que una institución pueda prescribir lo que un niño o niña necesita o requiera conocer en su proceso formativo, o lo que un adulto ha de aprender a lo largo de su vida.

Entre los intentos de definir en clave positiva el *unschooling* destacan los que lo hacen afirmando que ante todo esta práctica es un modo de vida. O siendo más precisos, un acercamiento democrático a la educación en el que el aprendiz queda emplazado en el centro de la acción, de forma que todo lo que se proyecta queda ligado a sus intereses y pasiones. El *unschooling* reafirma la libre elección como un valor intrínseco del aprendiz que tiene la responsabilidad de guiar su propio proceso de aprendizaje. Una libre elección que, llegado el caso, puede incluir la escolarización como una opción, entre otras, que está a disposición de cada individuo. Se entiende, de hecho, que no todos los niños y niñas pueden participar, por su carácter o por sus condiciones personales, de una experiencia de *unschooling* y que, en determinadas casos, la escolarización es la mejor opción.

En los últimos años, se han lanzado importantes críticas sobre el *unschooling*. Siguiendo estas críticas, se ha catalogado a quienes optan por esta práctica pedagógica de poner en acción un modelo educativo a partir de una lectura radical de las instituciones educativas y su desempeño. No se han tenido en cuenta las aportaciones que las escuelas y las universidades han realizado a lo largo de la historia al progreso de occidente. Muchos individuos han encontrado en la escuela una tabla de salvación respecto de entornos sociales o familiares ciertamente hostiles. Igualmente, problemas sociales como el analfabetismo han podido ser solucionados en muchos países del mundo con el incremento de la escolarización.

Otra línea de crítica que actualmente afronta el *unschooling* tiene que ver con el déficit de habilidades sociales que pueden desarrollar los niños y niñas cuyas familias optan por esta alternativa. Se corre el riesgo de que sectores de la población queden aislados y no terminen de desarrollar las habilidades sociales que más tarde va a necesitar para poder tener una vida profesional próspera. Esta línea de crítica considera que muchos padres adoptan una posición muy simplista que no es viable en el complejo mundo contemporáneo, hasta el punto de que consideran que con este tipo de prácticas marginales los padres y madres pueden estar generando un problema para toda la vida a sus hijos e hijas al actuar de una forma irresponsable a nivel pedagógico y social.

### 4.3. La educación en casa en clave discursiva

A continuación, se presenta un acercamiento en perspectiva discursiva a la educación en casa. Lo que se pretende es indagar en el tipo de discurso educativo que subyace entre quienes teorizan y apoyan esta práctica pedagógica. El punto de partida es que, tanto el *homeschooling* como el *unschooling*, hacen uso de las convenciones lingüísticas de la pedagogía desarrollada en los últimos cincuenta años, lo cual se puede observar en el modo en que para la articulación de su discurso radical pone en marcha un espectro de la crítica que es una posibilidad, entre otras, y que, por lo tanto, quede inserto dentro de lo que conocemos como imaginario pedagógico. Es por eso que la educación en casa, más allá del componente innovador de la visión crítica del currículum que promueve o del tono trasgresor que se propone, acaba con las estructuras escolares que hoy prevalecen en el mundo occidental y es, ante todo, una respuesta organizada posible ante una realidad concreta como es la expansión constante de la educación institucionalizada.

Desde esta perspectiva, tanto el *unschooling* como el *homeschooling* pueden ser analizados como respuestas concretas a problemáticas pedagógicas y también como una contestación frontal a cuestiones culturales, sociales y políticas que tienen un protagonismo notorio en el mundo occidental iniciado el siglo XXI. Centrando el interés en lo referente a las problemáticas pedagógicas, la educación en casa se presenta como una respuesta radical al modelo educativo promovido desde los sistemas educativos convencionales y las instituciones educativas oficiales. Así, mientras desde los organismos oficiales se apuesta por procesos de estandarización transnacionales cuya tendencia es estrechar cada vez más el currículum y limitar la capacidad de acción del profesor como educador, las familias que practican la educación en casa apuestan por re-significar los espacios educativos, ampliar la lógica del aprendizaje y reivindicar que todo acto educativo requiere de un medio significativo y que transmita confianza a los niños y niñas. Lo que hay de fondo es un cuestionamiento a la gramática escolar contemporánea que ha quedado atrapada en una visión en exceso reducida del currículum, donde se implementan procesos de evaluación cada vez más encorsetados y estandarizados.

Igualmente, la educación en casa considera que las instituciones escolares son actualmente espacios que trabajan con materiales y recursos de aprendizaje obsoletos, que no guardan apenas relación con el tipo de herramientas tecnológicas de las que disponemos en nuestro día a día. Además, las escuelas, por su incapacidad de atender en su día a día a lo que sucede en el plano social y artístico, devienen en espacios que

llevan a cabo su labor de espaldas a los problemas de la comunidad próxima y de las inquietudes artísticas que tienen gran valor en la vida de los barrios, a lo que se añade que la estandarización curricular apenas deja margen para que niños y niñas con capacidades especiales o dificultades de aprendizaje puedan encontrar su propio camino pedagógico.

La educación en casa también se presenta como una alternativa pedagógica que busca abrir formas de expresión alternativas de la vida en democracia. Este es un fenómeno más visible entre quienes practican el *unschooling* que entre los defensores del *homeschooling* de corte conservador y puritano. Así, entre las familias *unschoolers* es posible detectar un posicionamiento explícito ante problemas de índole político, económico y social. Se defiende, en última instancia, que los niños y niñas desde edad temprana tienen el derecho de ser educados y no solo entrenados. Se parte de la idea de que en las escuelas oficiales las actividades que se implementan son esencialmente formas de entrenamiento vinculadas a materias concretas del currículum. No hay margen para la creatividad y el contacto con la diversidad de ideas y perspectivas que conviven en la sociedad, por lo que no se está exprimiendo el potencial democrático que conlleva toda experiencia educativa. En un tiempo en el que los sistemas educativos han quedado supeditados a los designios del mercado económico, la educación en casa, en su versión más progresista y transgresora, se reivindica como una alternativa pedagógica que ofrece vías de expresión en contacto con la realidad comunitaria y natural.

El propio fracaso del proyecto moderno, tan estudiado por filósofos y sociólogos de finales del siglo XX y principios del XXI, es un elemento que anima el descrédito de las instituciones escolares. Es por eso que la educación en casa puede estudiarse como una respuesta al visible agotamiento de la modernidad en la que las instituciones educativas debían de jugar un papel clave como instancias de emancipación y progreso social. Entre quienes más activamente promueven el *unschooling* hoy en día, es el caso, entre otros, de John Taylor Gatto, quien reclama que el dilema cultural más acuciante no es si los niños saben o no saben leer bien o si resuelven con precisión y celeridad determinados ejercicios matemáticos, la cuestión de fondo es si estamos siendo capaces de dar significado y encontrar un propósito válido a la vida moderna. No es de extrañar que desde posicionamientos libertarios, de nuevo cercanos al *unschooling*, se vea la educación en casa como una herramienta de primer orden para desafiar al sistema capitalista y, en especial, a lo que se considera como el motor necesario para que este funcione, motor que, según estas voces, no es otro que el sistema educativo.

Con todo, lo que la respuesta de la educación en casa está planteando es la necesidad de encarar con contundencia las ideas que han prevalecido sobre la familia, los logros educativos y la escolarización. Estas ideas, con dificultad, operan y pueden justificarse en el mundo actual en base a los mismos parámetros que eran válidos hace más de cincuenta años. Las instituciones educativas, es cierto, están tardando en encontrar formas que integren en su día a día los cambios que son manifiestos para amplios sectores de la ciudadanía. Al tiempo que es mayoritario el sentimiento de que hay que dar tiempo a las escuelas a que se adapten poco a poco a las nuevas circunstancias, no se puede apartar la mirada y desdeñar el importante movimiento de familias que no están dispuestas a esperar más y que ven que la única alternativa viable es apostar por la educación en casa.

## MÓDULO V

---

### LA EDUCACIÓN EN EL HOGAR EN ESPAÑA

---

La educación en casa en España, de la misma forma que ocurren en países europeos del entorno, no responde a los patrones sociológicos de Estados Unidos. En el contexto español, la opción de las familias de no escolarizar a los hijos e hijas en la escuela parte de posicionamientos progresistas, libertarios y ecologistas. La diferencia es clara respecto al mayoritario apoyo que la práctica del *homeschooling* tiene por parte de familias que defienden posturas muy conservadoras y movimientos puritanos de Norteamérica. Esta es una cuestión central para abordar cómo ha ido consolidándose en el tiempo este movimiento en España y la dimensión que ha alcanzado en los últimos años.

Como se puede observar, lo que se ha planteado en España por las redes organizadas que han promovido y defendido la educación en casa es retomar ideas fundacionales del pensamiento de John Holt, lo que sitúa al movimiento en un terreno más cercano al *unschooling* que al *homeschooling*. O dicho de otra forma, se apuesta por poner en práctica el grueso de las ideas con las que el movimiento comenzó en Estados Unidos en los años setenta y no tanto por la deriva que tomó el *homeschooling* a partir de los años ochenta en este país. En este intento por consolidar un movimiento de familias españolas que rechazan la educación escolar, como se podrá ver, uno de los frentes de reivindicación más importantes sigue siendo el plano de la cobertura legal que aún es muy precario, pero que poco a poco va ganando reconocimiento en algunas Comunidades Autónomas. Lo que queda claro es que las asociaciones de familias que practican la educación en casa han descartado la marginalidad como una estrategia posible de cara al presente y el futuro de su actividad pedagógica.

Mirando al pasado del movimiento de la educación en casa en España, el incremento de familias que rechazan la escuela no es ajeno a los cambios políticos acontecidos en las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI. Así, el movimiento del *homeschooling* responde a condiciones de posibilidad que incluye también cambios discursivos en el campo de la educación de gran calado. Es a finales de los años setenta, en plena transición hacia el sistema democrático liberal que se concreta con la Constitución de 1978 tras la dictadura franquista, que pueden hallarse las primeras familias españolas que

se inician con la práctica del *homeschooling*. Estas familias, en buena medida, estaban relacionadas con los Movimientos de Renovación Pedagógica que promovían desde diferentes instancias, algunas de ellas oficiales o religiosas, una escuela pluralista y con menos estructuras autoritarias. Dentro de los primeros grupos de los conocidos como Movimientos de Renovación Pedagógica comenzó a difundirse un discurso que confrontaba el desempeño de las instituciones educativas y que apostaba por su desaparición en sintonía con las entonces emergentes teorías de la desescolarización.

Recientemente, un acontecimiento que marca el despliegue como movimiento del *homeschooling* en España es la sentencia del Tribunal Constitucional de 2010. Un fallo cuyo objetivo de partida era regular la práctica educativa de quienes rechazan la escolarización, aunque finalmente haya terminado arrojando más sombras que luces para interpretar lo que significa, o no, la existencia de un derecho a la educación en las sociedades contemporáneas. En su escrito, el Tribunal Constitucional señaló que no podía permitir que las familias nieguen a sus hijos e hijas el derecho de asistir obligatoriamente a la escolarización que ofrece el sistema público oficial de educación, lo que supone un rechazo a la posibilidad de practicar la educación en casa en España; una interpretación que se fundamenta en que los derechos educativos de los padres tienen que estar limitados y supeditados al derecho que tienen los menores a una educación general e integral y también al derecho que posee el Estado sobre los menores que, en buena medida, concurre con el de los padres. En última instancia, el Tribunal Constitucional, puestos a elegir, da prioridad a la autoridad del Estado como garante de la educación y termina por reducir el papel que corresponde a los padres o incluso a otros agentes sociales en los procesos educativos.

### **5.1. Recepción de las teorías de la desescolarización en España**

Una puerta de entrada importante para las teorías de la desescolarización en España fue la revista *Cuadernos de Pedagogía*. En algunos de sus primeros números fue incluido el debate sobre las tesis críticas con las instituciones educativas que se estaban desarrollando en los años setenta. Un texto publicado en 1975 por Estanislao Pastor y José María Román es uno de primeros acercamientos realizados en España a las ideas críticas contra la escuela. Fue en el quinto número de la revista donde fue publicado el texto con el título “El movimiento de la ‘educación liberadora’”. Lo que se planteaba era que autores como Ivan Illich representaban una nueva mirada y forma de aproximarse

críticamente al desempeño de las escuelas en el mundo moderno. Por lo novedosa que era esta línea de estudio, Pastor y Román consideraban que bien podía compararse con lo que en su día supuso la Escuela Nueva. De la misma forma que autores como Ferrière, Dewey, Montessorri o Declory habían abierto un nuevo paradigma para la educación a finales del siglo XIX y principios del XX, la línea de trabajo que estaban explorando Goodman, Reimer, Holt e Illich podía revolucionar la pedagogía durante la segunda mitad del siglo XX.

En el trabajo mencionado, Pastor y Román se afanaron por presentar una síntesis de las ideas que Illich había plasmado en su libro *La sociedad desescolarizada*. Su visión era que Illich había conseguido presentar con claridad seis puntos débiles de los sistemas educativos basados en la escolarización. Estos puntos débiles eran que, en lo fundamental, eran en exceso caros, que generaban una brecha social entre clases sociales, que fomentaban la infantilización de la población, que sostenía una visión conformista y conservadora de la sociedad, que frenaban todo intento por aprender en profundidad de los estudiantes más avanzados y que presentaban una serie de valores sobre la enseñanza y el aprendizaje como si fueran de naturaleza indiscutible. Además, presentaban un buen resumen de las posibles alternativas que había presentado Illich en su obra y acertaba en ver que, en lo general, lo que Illich estaba haciendo era tanto una crítica a los países desarrollados que estaban implementado grandes sistemas escolares con su población, como un llamamiento a los países en vías de desarrollo para que no cayeran en la tentación de fomentar la escolarización masiva a sabiendas de los problemas que la escuela acarrea en los países desarrollados.

Más allá de este primer e interesante texto, que es un referente de primer orden para estudiar la recepción de las teorías de la desescolarización en España, la misma revista *Cuadernos de Pedagogía* publicó ese mismo año un número especial en el que la crítica radical a la escuela era el tema central. Sucedió, en este caso, que se contó con la visita de Ivan Illich a las oficinas de la revista en Barcelona. Allí, el autor de *La sociedad desescolarizada* fue entrevistado y el texto formó parte de un número especial publicado en agosto de 1975 con el título “Dossier Freire/Illich”, que fue coordinado por Rosika Darcy de Oliveira y Pierre Dominique. Los coordinadores del monográfico incluyeron un interesante estudio bajo el título “Illich-Freire: pedagogía de los oprimidos. Opresión de la pedagogía”. Lo que se propusieron fue realizar una contextualización de las ideas desarrolladas por Illich tomando como referencias sus más conocidos trabajos publicados hasta esa fecha. De tal forma, además de las tesis centrales de *La sociedad*

*desescolarizada*, también fueron discutidas y analizadas las tesis que quedaron expuestas en el libro de Illich titulado *La convivencialidad*.

En los años ochenta, los Movimientos de Renovación Pedagógica se distanciaron notablemente de la crítica de la desescolarización y se centraron en su posición reformista. La socialdemocracia española se terminó apropiando de buena parte del discurso de las asociaciones que apostaban por la renovación pedagógica en España, lo que implicaría la absorción, por parte del sistema, de muchos de estos grupos y organizaciones que habían cuestionado elementos centrales de la educación durante el franquismo. La distancia en relación a las ideas críticas con las instituciones educativas se puede analizar a partir del artículo que apareció en 1981 en *Cuadernos de Pedagogía* de María Novo titulado "Paulo Freire e Ivan Illich ante el problema educativo". En esta ocasión, el texto presentaba una visión muy crítica con las aportaciones que autores como Freire e Illich podían realizar en el contexto de la pedagogía una vez finalizada la década de los setenta. En todo caso, como quedó constatado, lo que se podía rescatar eran ciertas tesis de Freire que, en buena medida, seguía defendiendo que otra educación y otras instituciones educativas eran posibles con el fin de desafiar las injusticias propias del capitalismo desatado. Por su parte, las ideas de Illich fueron confrontadas de raíz y su libro *La sociedad desescolarizada* fue presentado como el resultado de un análisis equivocado para la realidad del momento.

Muchos de quienes comenzaron a rechazar los trabajos de Illich lo hacían desde el posicionamiento de izquierda socialdemócrata que, al tiempo que tomaban como referencia ideas de Marx como principios de su pensamiento, no vislumbraban más allá de la democracia liberal formas de organización política a nivel nacional. Desde esta perspectiva, las teorías de la desescolarización se equivocaban al señalar a la escuela como la institución causante de los principales males sociales y consideraban que las escuelas estaban llamadas a jugar un papel relevante en el proceso de transformación que debía de afrontar un país como España en las próximas décadas. El problema de Illich era que analizaba la escuela a partir de su aislamiento del contexto social, lo que sesgaba notablemente sus conclusiones. Al mismo tiempo, las alternativas que autores como Illich estaban planteando no miraban el futuro con optimismo y no veían en el mundo moderno y urbano el fin de progreso sino el principio de su perversión. Su idealización de la vida comunitaria, al margen del estado institucional que ha resultado de siglos de desarrollo y progreso, de alguna forma significaba dar un paso atrás en el proceso de civilización.

## 5.2. El boletín *Crecer Sin Escuela* (1997-2005)

El boletín *Crecer Sin Escuela* es una publicación clave para estudiar el proceso de consolidación a nivel organizativo del movimiento de la educación en casa en el contexto español. Los 18 números que se llegaron a editar entre 1997 y 2005 son toda una referencia obligada en este sentido. Durante estos años, el boletín se posicionó como la publicación clave para quienes rechazaban la educación escolar en España y buscaban alternativas para la formación de los niños y niñas fuera de los espacios escolares alternativos que estaban siendo acaparados por los ya mencionados Movimientos de Renovación Pedagógica. *Crecer sin Escuela* se convirtió en una publicación en la que se divulgaron las tesis críticas con las escuelas de autores como Illich y Holt y también un espacio de diálogo con quienes estaban practicando *homeschooling* o *unschooling* en países como Francia, Australia, Canadá o Estados Unidos.

En 1997 se publicó el número que echó a rodar el boletín *Crecer sin Escuela*. En realidad, la publicación era bastante artesanal. Buena parte de los textos incluidos están mecanografiados, en las páginas hay muchos dibujos y viñetas hechos a manos, incluso hay imágenes fotocopiadas con poca calidad. En el primer número de 1997 apareció una reseña que mencionaba de forma sintética lo que motivó la existencia definitiva del boletín. Se explicaba que en 1994 se había organizado la primera reunión de familias con niños que no asistían por decisión propia a la escuela. En los siguientes tres años se habían llevado a cabo alrededor de ocho reuniones a nivel nacional. Este contacto había derivado en una red de apoyo entre familias que, aunque era informal, funcionaba bien. Lo que se pretendía entonces con el boletín *Crecer sin Escuela* era fortalecer la red y, llegado el caso, poder contactar con otras familias interesada con el fin de ir ampliando el radio de acción. Se mencionaba también que quienes trabajaban en la redacción tenían muchas ideas para reportajes y artículos, y también permiso para traducir otros textos de publicaciones similares de Estados Unidos o Inglaterra.

El primer número del boletín valía 500 pesetas. Las familias que adquirían la publicación y practicaban la educación en casa en España tenían a su disposición información precisa sobre los encuentros y reuniones que se estaban organizando periódicamente. Al tiempo, se presentaba una especie de relatoría con los debates abiertos y las actividades, realidad en los encuentros pasados. Es interesante que, en el caso de las familias que educaban a sus hijos e hijas en casa en España, casi desde el inicio se diferenció entre el *homeschooling* urbano y el rural. Una reunión que se menciona de gran importancia en lo

referente al *homeschooling* rural fue la celebrada en La Alpujarra, Granada, los días 26 y 27 de mayo de 1996.

Ese encuentro contó con la participación de cerca de 40 personas entre niños y adultos que llegaron de Huelva, Almería, Ávila, Santander, Álava, Alicante, Madrid y Granada. En esta reunión había desde padres que practicaban la educación en casa, hasta maestros que estaban desencantados con las escuelas y estaban interesados en ampliar sus horizontes educativos. En las temáticas propuestas para los debates estaban cuestiones de fundamento legal y también lo referente a la presión social que experimentaban las familias en los pueblos donde la falta de anonimato era un tanto contraproducente. También se observaba que, en las zonas rurales, apenas existían espacios específicos para los niños y niñas que no fuera la escuela. Los debates específicos sobre los problemas que conllevaba la implementación del *homeschooling* se complementaban con talleres sobre posibles modos de vida alternativa, la autoconstrucción de espacios familiares, la autogestión alimenticia, la generación de redes económicas paralelas o la experiencia de vivir en el campo.

Cabe destacar todavía en el primer número de *Crecer sin Escuela* que se hacía alusión tanto a la experiencia concreta de algunas familias que habían optado por la educación en casa como a cuestiones de ámbito legal. Es el caso de una familia de la Sierra de Huelva que interpretaba su caso como un proceso de toma de conciencia sobre la imposibilidad de transformar las escuelas tras varias experiencias participando en movimientos de educación alternativas. Otra familia que residía en Cantabria exponía por medio de una carta su experiencia intentando aprender sin escuela. Sobre cuestiones legales, se mencionaba el fallo de la Audiencia Provincial de Granada de 1996 que decidió absolver a una familia por decidir no llevar a una escuela oficial a sus hijos. Este primer número se completaba con noticias de testimonios de quienes practicaban la educación en casa en España y en otros países, al tiempo que se comenzaron a traducir algunas informaciones que aparecían en el boletín *Growing Without Schooling* que fundó John Holt en los Estados Unidos.

La publicación de cartas traducidas al español que previamente había sido publicadas en la revista *Growing Without Schooling* no era una coincidencia. En realidad, el boletín español era una ramificación en España del boletín estadounidense que en 1977 había iniciado Holt. El mismo propósito con el que Holt había iniciado su proyecto, esto es, abrir un espacio de reflexión sobre formas de aprender diversas y alejadas de la lógica escolar,

era el que impulsaba *Crecer sin Escuela*. Por lo tanto, el impacto que el pensamiento de Holt tuvo en España fue notable. Una muestra evidente de este impacto está en el hecho de que en el primer número de la revista española se incluyera un artículo titulado “John Holt y la situación de los Estados Unidos”. En este texto, se llega a mencionar explícitamente que quienes están impulsando el movimiento *homeschooling* en España y están detrás del boletín permanecían en contacto con el movimiento de la educación en casa en Norteamérica y contaban con el permiso de los editores de la revista para traducir artículos, textos diversos e incluso correspondencia.

Un elemento que hay que tener en cuenta del boletín *Crecer sin Escuela* es que en sus páginas aparecieron reportajes y alusiones en textos a otros referentes pedagógicos como la pedagogía Waldorf, la pedagogía Freinet o la pedagogía Montessori. Fue en el tercer número de la revista que se incluyó el texto que llevó por título “las letras en la pedagogía Waldorf”. En este texto introductorio a la propuesta educativa de Rudolf Steiner se abordan cuestiones centrales dentro de este modelo pedagógico como son las teorías de las épocas culturales que guían el proceso educativo de cada individuo o la teoría del olvido. Una cuestión que desde el *homeschooling* español se percibía con gran interés de la pedagogía Waldorf era que en su fundamento busca retrasar el proceso de intelectualización y potencia, al mismo tiempo, el aprendizaje creativo por medio de juegos, manualidades y actividades artísticas.

Con el fin de abordar métodos de lectoescritura aplicables a la educación en casa, en el número 12 de *Crecer sin Escuela* se incluyó el artículo titulado “Escritura con María Montessori”. Se destaca en el texto que, con el fin de ayudar a que los niños y niñas puedan ir descubriendo las letras y la escritura, lo que la pedagoga italiana propuso fue que primero se exploraran los movimientos que deben integrarse en la práctica para, después, aplicar dicho movimiento a la práctica real de la escritura. Es lo que se conoce como una preparación indirecta. El objetivo es preparar los periodos sensibles en los que el desarrollo motor es el adecuado en perspectiva natural, con la intención de que la iniciación a la escritura sea una experiencia placentera que pone en juego las energías vitales de cada niño o niña que aprende.

Igual de significativa es la referencia a Freinet y su propuesta educativa. Por ejemplo, en el número 14 de la revista, se incluyó un texto que repasaba las principales ideas del educador francés entre las que destacaban la educación que tiene al niño y la niña como protagonista muy en la línea de la Escuela Nueva, un pedagogía que incluye una

dimensión del trabajo motivado, la introducción de dinámicas de aprendizaje que parten de la experiencia, una clara apuesta por la comunidad como espacio de enseñanza central y la introducción de técnicas y herramientas a modo de objetos necesarios para secuenciar el aprendizaje.

Con todo, un aspecto que debe ser subrayado de cuantas iniciativas se incluyeron en el boletín *Crecer sin Escuela* es el relacionado con la apuesta por la internacionalización del movimiento de la educación en casa. Como ya se ha señalado, fueron una cantidad notable las cartas escritas por familias de Estados Unidos que, tras ser incluidas en el boletín americano *Growing Without Schooling*, luego fueron recogidas en el boletín español. Pero también se incluyeron cartas de familias de países del entorno europeo. En este sentido, son especialmente relevantes las de familias de Francia y Portugal. Así, sobre el caso particular de Francia, en una de las cartas se menciona que la educación en casa es allí legal, aunque es muy poco conocida por la opinión pública. Respecto a la organización de las familias francesas, se hace referencia a un boletín que se publicaba cuatro veces al año y al hecho de que se organizan encuentros por diferentes zonas con familias interesadas. Del caso de Portugal se dice que las familias que practican la educación en casa llevan a cabo su práctica con cierto aislamiento; también se alude a la existencia de un boletín en portugués que tiene por título *Kids from a Foreign Planet*.

### **5.3. La constitución de la ALE y la respuesta del Tribunal Constitucional**

Fue en el año 2001 cuando inició en el contexto español un foro en Internet con el nombre “Educación libre”. Lo que se pretendía con este foro era crear un espacio complementario al boletín y que fuera más ágil aprovechando la tecnología de la web. El foro funcionaba con una lista de distribución de emails en el que se compartían dudas y se exponían diferentes experiencias que las familias estaban desarrollando en el proceso de organizar la educación en casa. Esta lista de correos fue, en definitiva, el germen de la Asociación para la Libre Educación (ALE) que tiempo después consiguió ser una asociación de referencia para el movimiento del *homeschooling* y el *unschooling* en España. De hecho, la misma página web que la ALE terminó gestionando es, hasta la fecha, uno de los espacios digitales de referencia para quienes buscan evitar enviar a sus hijos e hijas a la escuela en España.

En buena medida, uno de los logros principales de la ALE ha sido acabar con el hermetismo y las excesivas cautelas con las que se actuaba cuando el boletín *Crece sin Escuela* era el órgano de referencia. De hecho, uno de los objetivos fundacionales de la ALE era avanzar todo lo posible en la consecución de una cobertura legal para su práctica en España, una cuestión que desde los inicios había generado una gran polémica entre las familias hasta el punto de que en un inicio este fue un camino de trabajo descartado. Más bien, en su origen se buscaba no aparecer en los medios con el fin de que el debate legal no se abriera y, con ello, se pudieran dar casos de persecución legal que incluso pusieran en riesgo la potestad de las familias. Finalmente, la ALE rompió con el aislamiento y se constituyó oficialmente como asociación para la educación en casa en noviembre de 2002.

Uno de los propósitos de la ALE desde su inicio estuvo en que la crítica a las escuelas que generaba el movimiento de la educación en casa fuera más moderado. Esta fue una primera línea de acción que distanció a la organización del tono del boletín *Crece sin Escuela*. Otra línea de acción estratégica fue contactar con personas influyentes en el contexto cultural y político con el fin de normalizar la práctica del *homeschooling* o *unschooling* en España. En este proceso de normalización se detectó que los medios de comunicación podían desarrollar un papel muy importante. Precisamente en estos primeros años de la ALE es cuando aparecen un número considerable de reportajes en prensa escrita y televisión aludiendo a esta práctica pedagógica. Todos estos movimientos pedagógicos conllevaron cierta posición política transversal que también rompía con la línea progresista de quienes iniciaron el movimiento en España décadas atrás.

La ALE ha experimentado situaciones complicadas como organización. En buena medida, las dificultades han sido motivadas por la pluralidad de familias con diferentes formas de entender y poner en práctica la educación en casa. Incluso se han tomado decisiones que ha supuesto un duro golpe para la asociación como fue la exclusión promovida por un número muy importante de familias catalanas. Uno de los mayores éxitos que desde que la ALE diera un giro a la estrategia se produjo en 2008 cuando el defensor del pueblo del Parlamento Vasco reconoció legalmente la práctica de la educación al margen de las instituciones escolares. Se alentaba en este informe que los políticos buscaran formas para reflexionar sobre las posibilidades y la viabilidad de generar un marco legal para la formación educativa no escolarizada. Por su parte, en 2009 la organización catalana “Crece en Familia” pudo comparecer en la Comisión de Educación del Parlamento de

Cataluña. En buena medida, los reclamos de las familias que practican la educación en casa en Cataluña quedaron reflejados en la Ley de Educación Catalana de ese mismo año. En esta Ley, en su artículo 55 se menciona la existencia de una modalidad de educación no presencial.

Lo cierto es que una fecha muy relevante para la práctica de la educación en casa y su cobertura es el 2 de diciembre de 2010. Ese fue el día en que se pronunció el Tribunal Constitucional sobre la cuestión poniendo en evidencia las dificultades intrínsecas que la opción del *homeschooling* conlleva en España. Lo que llevó a este fallo al Tribunal Constitucional fue una sentencia en primera instancia de un juzgado de Coín, que impuso la orden a unos padres en 2003 de llevar a sus hijos a la escuela. La decisión de este tribunal se basaba en que el artículo 27.4 de la Constitución Española no permite que los padres nieguen a sus hijos el derecho a la educación, por lo que estos están obligados a asistir al sistema escolar que es quien garantiza, en última instancia, este derecho de los niños y niñas. No es suficiente en este sentido que se trate de familias bien estructuradas y que estos estén preocupados por la educación de sus hijos. El derecho a ser educados, se decía, puede incluso ser aplicado de manera imperativa por parte del Estado sin que los padres puedan interferir en lo sustancial.

Por su parte, el recurso que presentaron los padres en cuestión ante el Tribunal Constitucional tenía como centro de su fundamento jurídico que la Constitución de 1978 no protege la obligatoriedad de la escolarización, sino que se centra únicamente en el derecho a la educación y, por tanto, no puede deducirse que la educación y la escolarización son lo mismo. El Ministerio Fiscal fue el que consideró que, llegado el caso, es deber de los poderes públicos que se cumpla la orden de asistir a la enseñanza básica, que es gratuita, obligatoria y que se imparte dentro del sistema escolar. También la fiscalía insistía en que España, como firmante de tratados internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño, solo podía interpretar la enseñanza básica como la impartida de forma obligatoria dentro del sistema escolar oficial. Es, por tanto, doctrina del Tribunal Constitucional en función de la sentencia de 2010 que el derecho de libertad no llega a dar protección a la pretensión de una familia de elegir para sus hijos, aunque sea por motivos pedagógicos, un tipo de enseñanza contrario a la escolarización.

De tal manera, tras este litigio que llevó a la pronunciación del Tribunal Constitucional, en España, la posibilidad de educar en casa encara una situación complicada. Es necesario

que pueda ponerse en práctica algún tipo de modificación legislativa para que pueda encontrarse una salida a esta problemática. Mientras, las familias de *homeschoolers* y *unschoolers* lo que pueden hacer es ampararse en la objeción, con lo que el desafío, en última instancia, está en dilucidar cuál es el argumento de fondo para justificar esa objeción ante el estamento legal correspondiente. De hecho, una lectura posible de la sentencia de 2010 es que, aunque el Tribunal Constitucional no ofrece cobertura a la no escolarización, tampoco se muestra especialmente activo de cara a su prohibición.

Finalmente, cabe mencionar que hay cierta esperanza para la educación en casa en base a recientes pronunciamientos de instituciones oficiales. En 2017 el informe *Balora* del Gobierno Vasco ha actualizado los parámetros que deben seguir los Servicios Sociales ante situaciones de riesgo y desamparo de los menores. En este informe, en una nota al pie de la página 33, se hace una alusión velada a las familias que practican la educación en casa. Se menciona que no hay posibilidad de continuar con un expediente dentro de los Servicios Sociales contra una familia que no ha escolarizado a sus hijos, pero que puede demostrar que lleva a cabo un programa educativo individualizado del niño, niña o adolescente en función de sus necesidades educativas.

## MÓDULO VI

---

### LA EDUCACIÓN EN CASA: ENTRE LA PEDAGOGÍA LÍQUIDA Y LA PEDAGOGÍA LIGERA

---

Un fenómeno asentado en el mundo occidental en las últimas décadas tiene que ver con el hecho de que los individuos buscan, cada vez más, adquirir conocimiento y aprender al margen de las instituciones educativas oficiales. Es igualmente constatable que para estudiar historia, conocer aspectos claves del arte, hablar idiomas, aplicar técnicas determinadas en el cultivo de un huerto o tocar un instrumento, las personas disponen de una inmensa red de conocimiento a su disposición gracias al desarrollo tecnológico, al tiempo que participan de colectivos ciudadanos en el que conocimientos específicos son compartidos de forma directa y sencilla. La sensación de sospecha permanente sobre el desempeño de las instituciones educativas conlleva que las escuelas y universidades, en no pocos casos, sean percibidas como instancias que otorgan un título que, posteriormente, puede ser útil en el mercado laboral, sin que este título certifique realmente el conocimiento de una determinada destreza, técnica, competencia o saber. La tarea que tradicionalmente las instituciones educativas han desarrollado en materia de custodia, generación y divulgación del saber ha quedado en entredicho en el contexto de la modernidad líquida. La prueba es que, actualmente, los métodos de enseñanza tradicionales propios de las instituciones escolares están sometidos a un escrutinio social y una crítica tan o más contundente que la que afrontaron hace cincuenta años en pleno apogeo de la teorías de la desescolarización.

El *homeschooling* y el *unschooling* son dos prácticas pedagógicas que poseen su propio carácter normativo, mucho más flexible en lo fundamental que el carácter normativo que históricamente ha definido a los espacios institucionales escolares. Esta proliferación de propuestas educativas normativamente flexibles en la que la educación en casa es solo una variante, puede ser analizada a partir de la metáfora de la liquidez que ha sido brillantemente desarrollada por el filósofo y sociólogo Zygmunt Bauman. Para Bauman, el principal aprendizaje que los seres humanos han de alcanzar no tiene que ver con un canon de conocimientos bien fijado, sino con aprender a adaptarse de forma continuada a circunstancias contextuales variables en las que subyacen órdenes morales basadas en la relatividad.

Dentro de esta lógica discursiva, están siendo puestas en práctica una cantidad notable de propuestas pedagógicas con diversos itinerarios y enfoques educativos que integran desde cuestiones referentes a los avances tecnológicos hasta elementos propios de la crisis estructural de las instituciones modernas. Destaca, en este sentido, el movimiento de la educación en casa, aunque es cierto que, por el momento, las aproximaciones teóricas e históricas que se han realizado al estudio de este movimiento son muy escasas. De ahí la urgencia de estudiar en clave sociológica y filosófica este fenómeno.

Otro autor de referencia en este sentido junto con el mencionado Bauman es el intelectual francés Gilles Lipovetsky. Desde la perspectiva de este autor, las sociedades hipermodernas se caracterizan por estar compuestas por individuos muy bien informados, pero también más desestructurados. O lo que es lo mismo, en las sociedades hipermodernas se integran sujetos menos ideologizados, pero más deudores de las modas y, por lo tanto, más influenciables. Estamos ante sociedades caracterizadas por su escepticismo ante los grandes relatos al tiempo que poseen dificultades por profundizar en el fondo de las cosas, lo que define la obra de Lipovetsky en su estudio de la personalidad de los sujetos que habitan las sociedades hipermodernas que desde su perspectiva son el hedonismo, la carencia de sentido de pertenencia con respecto a estructuras que dan sentido a la vida, la secularización, el individualismo, la mercantilización del mundo y el consumismo. Todos ellos, como se verá más adelante, son elementos que pueden ayudar a interpretar con precisión cuestiones fundamentales que subyacen en la práctica pedagógica de la educación en casa.

En concreto, el punto de partida que más interesa es el que Lipovetsky ha planteado en uno de sus últimos libros titulado *De la ligereza*. En este trabajo, sostiene que lo que está configurándose en el mundo occidental es lo que podría llamarse la civilización de lo ligero. Así, cuestiones que hasta no hace mucho respondían a patrones bien fijados como lo eran la economía, el arte, la tecnología, la arquitectura, la moda o el cuerpo, resulta que ahora mismo no encuentra referentes mínimamente sólidos que sirvan de anclaje. Vivimos en sociedades donde la ligereza es uno de los valores axiales. Si bien, aunque lo ligero es aplicable al universo social y cultural, cierto sentimiento de pesadez queda inserto en la existencia de los seres humanos hipermodernos.

## 6.1. Las teorías de la desescolarización y la pedagogía ligera

Se pueden fechar todavía en los años ochenta y noventa intentos de fundamentar, desde parámetros sólidos, la práctica educativa. No obstante, estos intentos mostraron gran debilidad y cierta discontinuidad con la recomposición de la escala de valores en las sociedades occidentales. Tanto es así que fue también en estas décadas cuando no pocos educadores comenzaron a interesarse por las posibilidades que había dentro de la postmodernidad para articular sus propuestas educativas de una forma más funcional y menos desacompañada respecto a la realidad y expectativas con la que sus estudiantes iniciaban un proceso de aprendizaje. En este giro, los trabajos publicados por Bauman, entre otros, resultaron de gran relevancia. Lo que se estaba planteando no era tanto renunciar al compromiso con la emancipación que era característico de los planteamientos modernos en educación, sino dejar a un lado la premisa de que el camino hacia la emancipación tenía que tener como referencia una serie de ideas filosóficas como referencia en todo momento. La opción que se abría era la de buscar nuevas normatividades con el propósito de que los espacios educativos se abriera a otras formas de pensar la pedagogía.

En el escenario de la pedagogía líquida, la educación queda definida como la adquisición de hábitos, formas de canalizar los sentimientos y pautas de comportamiento que, a modo de medios, se adapten paulatinamente al contexto. El fin es que cada individuo pueda desplegar un modelo de persona adaptable al cambio constante y con habilidades intelectuales para interpretar críticamente la realidad asumiendo que ya no existen referentes absolutos. En el mundo de la educación líquida hay una intención pedagógica fundamentada en la provisión de herramientas que sirvan a los educandos para fluir en un contexto cambiante en esencia.

Es importante subrayar que el paradigma de la educación líquida coincide en el tiempo con el lugar predominante que ocupan los discursos pedagogizadores. Mientras que avanza en el imaginario social la idea de una educación sin referentes sólidos, se expande también la idea de que, por medio de la educación, se pueden resolver importantes problemas sociales, políticos y económicos que, en principio, no son de índole educativa. Eso es lo que autores como Daniel Tröhler han denominado como proceso de pedagogización o educacionalización de los problemas del mundo.

Con todo, ha sido con la lógica de la pedagogización ya consolidada en occidente cuando ha entrado en crisis la idea de progreso que resultó clave para las ideas que sostuvieron

durante siglos el basto proyecto de la modernidad. Siendo más precisos, se puede situar en la década de los años cincuenta y sesenta cuando, a la sombra de la crítica a las instituciones modernas, se comienza a cuestionar igualmente la idea de progreso. Esto queda especialmente patente en las ideas de la desescolarización. Y es que, en las ideas planteadas desde el CIDOC de Cuernavaca, se pueden rastrear elementos centrales que responden a la sociedad moderna líquida. De ahí que las ideas planteadas por autores como Ivan Illich y John Holt tuvieran un éxito inmediato y se expandieran con rapidez por todo el mundo. Sus tesis eran comprendidas de forma clara por quienes habitaban un contexto discursivo que estaba cambiando rápidamente de referentes.

En perspectiva histórica, se puede llegar a la conclusión de que el tiempo en el que fueron publicados los principales libros que incluían las tesis de la desescolarización, es decir, los años sesenta y setenta, representan un periodo de transición de imaginarios. Se pasó entonces de un imaginario social moderno a uno postmoderno. Lo que abría el terreno para la posibilidad de articular una crítica tan radical al discurso educativo hegemónico. Obviamente, este cambio de paradigmas no quiere decir que sea imposible la convivencia superpuesta o solapada de ambos imaginarios, como así sucede en la actualidad en lo referente a cuestiones educativas.

Por lo tanto, es en los años setenta cuando puede ubicarse el tiempo en que las grandes verdades comienzan a ser cuestionadas. El resultado más visible fue la crítica que fue posible armar contra las instituciones como medios de referencia para la emancipación. La sospecha sobre la idea que relacionaba instituciones educativas con emancipación comenzó entonces a resquebrajarse. La educación, cada vez con más dificultades, podía quedar como elemento al servicio del progreso social y la libertad individual. Más bien, la idea de que las escuelas eran espacios de adoctrinamiento, disciplina social y coerción individualizada comenzó a ganar terreno de forma irremediable.

Una situación similar, sin duda, es la planteada desde la educación líquida cuyos supuestos de partida coinciden con lo expuesto desde las teorías de la desescolarización. Desde los planteamientos líquidos se defiende el rechazo a la obligatoriedad, la no prescripción de contenidos, la flexibilidad del currículum y la habilitación de itinerarios educativos heterogéneos. Al no poderse fijar una ruta pedagógica unívoca al conjunto de la sociedad, la propia necesidad de que sea un profesor el que tenga que explicar unidireccionalmente los contenidos parece carecer de sentido; y todo indica que otros métodos que rompan con esta dinámica se abren paso poco a poco. De ahí que pueda

decirse que tanto la pedagogía líquida como las teorías de la desescolarización quedan relacionadas al quedar inmersas en las condiciones de posibilidad del imaginario social postmoderno.

## 6.2. La educación en casa y la pedagogía ligera

Para el análisis de la educación en casa desde la óptica de la pedagogía ligera, como ya se ha mencionado anteriormente, se va a tomar como referencia el pensamiento de Gilles Lipovetsky. Su planteamiento es que la contraposición de lo ligero y lo pesado ha sido un fenómeno que se ha ido repitiendo a lo largo de la historia y en las diferentes civilizaciones. De hecho, hay un fundamento antropológico en el hecho de que las diferentes culturas hayan siempre buscado espacio y tiempo para la suspensión de las reglas que rigen el día a día. A partir de rituales o festividades existe toda una tradición para profanar la monotonía que funciona a modo de válvula de escape social y que aligera la existencia de los miembros de una misma sociedad. Como no podía ser de otra forma, las complejas sociedades modernas no son ajenas a este fenómeno cultural. Con la particularidad de que es en las sociedades de consumo modernos donde, por primera vez, predomina dentro del marco discursivo la lógica de la ligereza; una situación que se constata al comprobar como los nuevos ideales que mueven la existencia guardan relación con el confort, el bienestar material y las facilidades de todo tipo.

Para la teoría de la educación, en su intento por analizar las ideas que subyacen en las prácticas pedagógicas contemporáneas, la contraposición de lo ligero y lo pesado es una herramienta con un gran potencial para indagar en la relación entre lo moderno y lo hipermoderno en clave educativa. De hecho, el propio Lipovetsky dedica algún pasaje de gran interés a cuestiones de índole educativa en su libro *De la ligereza*. Para el filósofo francés, los métodos docentes se han basado históricamente en valores vinculados con la disciplina, el esfuerzo, el tesón y el progreso controlado en cada campo concreto del conocimiento. Los programas que concretan los contenidos que corresponde a cada asignatura responden a la posibilidad de dispensar un aprendizaje de forma sistémica. Por el contrario, lo que es posible constatar, en la actualidad, como resultado en buena parte de lo que se conoce como la cultura interactiva de la pantalla es que los procesos de enseñanza y aprendizaje dan prioridad en no pocas ocasiones a lo lúdico, lo azaroso y lo fragmentado. El aprendizaje es concebido como una práctica en la que el fin es lo

importante y no tanto el medio o el cauce. Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje pierde el sentido de la linealidad.

Siguiendo las reflexiones de Lipovetsky en materia educativa, lo característico de la actualidad pedagógica es que se ha establecido una relación antagónica entre el tiempo de aproximación al conocimiento que exigen las instituciones educativas y el que demandan la red de Internet y la cultura informática. De hecho, al observar las variantes de aprendizaje que hoy se pueden llevar a cabo frente a la pantalla de un ordenador, el golpe de efecto que produce es que las formas presenciales tradicionales aparecen anticuadas. Las lecciones magistrales de los profesores en el aula se asemejan a un anacronismo frente a la cultura digital donde todo aprendizaje para la primera instancia es más fácil y adaptable a cada individuo. Estos nuevos escenarios para la adquisición de conocimientos, en última instancia, ponen de manifiesto la tendencia a aligerar el proceso de aprendizaje como principio de gran valor pedagógico.

Es cierto que esta tendencia a aligerar el campo propio de los procesos de enseñanza y aprendizaje no es nueva. Si se adopta una perspectiva histórica es posible analizar el modo en que diferentes corrientes de pensamiento han ejercido una labor de vanguardia en este camino. Tanto es así que uno de los hitos históricos en la apuesta por una educación más ligera no es otro que la liberación del pecado original que recaía en el individuo que aprendía dentro de las sociedades occidentales. Pedagogos como Rousseau, Pestalozzi o Herbart fueron cruciales en este sentido. Más adelante, figuras para la historia de la Educación como Fröbel, Ferrière, Montessori, Neill o Pickler realizaron relevantes aportaciones con el fin de liberar los cuerpos de los estudiantes, repensar los espacios educativos en perspectiva de su ligereza y apostar por introducir materiales más adaptables a la circunstancias concretas de los educandos.

A pesar de estas aportaciones históricas fundamentales para la configuración de los procesos educativos en la actualidad desde la lógica de lo ligero, todavía hoy las instituciones educativas no pueden funcionar al margen de una serie de principios que responden a la lógica de lo pesado. De tal manera, el funcionamiento de las instituciones escolares depende, en buena medida, de la asimilación e impartición de contenidos, la implementación de procesos de evaluación que aspiran a medir con precisión los resultados de los procesos pedagógicos, el necesario rol de autoridad de los maestros y maestras o la presencia del libro de texto. Este escenario pesado, con dificultad, desarrolla vías de funcionalidad a la sombra de la creciente expansión del autodidactismo

y la apuesta por integrar nociones lúdicas que amenicen la adquisición de conocimientos. La gran cuestión a resolver, llegados a este punto, es el mínimo de aprendizaje pesado al que no puede renunciar todo proceso educativo con el fin de poder dejar cierto poso de conocimiento en los estudiantes. Una reflexión de gran calado que para Lipovetsky tiene que ser respondida entendiendo que no hay ninguna posible transmisión de hábitos o conocimientos sin un mínimo de institucionalización del proceso.

Un efecto colateral del avance de los modelos ligeros de enseñanza y aprendizaje es el rechazo de las instituciones escolares en los países con los índices de progreso más notables a nivel internacional. A la sombra de este fenómeno aumenta el poso que dejan los argumentos de las familias que rechazan la escolarización para sus hijos e hijas. Es este un escenario donde la diversidad de modos de educarse y aprender se ha incrementado notablemente y la propia forma de imaginar la pedagogía se ha ampliado significativamente. En las sociedades capitalistas, además, es complicado refutar la idea de que la educación, en última instancia, es un servicio, entre otros, que está a disposición del consumidor interesado.

Está en juego el establecimiento de una nueva relación entre la autoridad y el saber. Siguiendo de nuevo a Lipovetsky, se están produciendo cambios en el campo de la pedagogía como resultado de las nuevas formas en que los individuos perciben para adquirir conocimientos. Mientras que durante siglos la transmisión de la cultura fue acaparada por instituciones como la familia, la iglesia, las escuelas y las universidades, en la actualidad, el conocimiento se expande por canales que no están supeditados a la lógica de la autoridad. Cierta visión aleatoria del conocimiento que responde a prácticas y trayectorias individuales está ganando terreno en el imaginario social hipermoderno. Tanto es así que los contextos colectivos pesados como las instituciones educativas y sus dinámicas pesadas tienden a generar un rechazo de gran calado entre los educandos demandantes de experiencias ligeras y dúctiles.

Por lo tanto, las ideas fundacionales de la educación en casa planteadas hace unos cincuenta años tienen un terreno fértil donde poder germinar en el contexto de la demanda de experiencias ligeras. Son buenos tiempos para el *homeschooling* y el *unschooling* y las cifras globales así lo atestiguan. En la búsqueda de ideas que rompan con la lógica pesada de la educación, autores como John Holt adquieren un papel protagonista. Para el autor americano, las instituciones escolares, además de aburridas, por lo general, transmiten fealdad e inhumanidad. Son espacios que han quedado

anclados en el fomento de prácticas anacrónicas, sumamente anticuadas y, en exceso, inflexibles. No pueden atender por esencia a los importantes cambios que acontecen a su alrededor y, según Holt, defienden la idea de que solo por medio del orden se puede conseguir alcanzar algún tipo de aprendizaje.

Según lo expuesto hasta el momento, no puede extrañar que, en la actualidad, también en España, la opción de educar a los hijos e hijas en casa y la posibilidad de criticar en su conjunto el pesado andamiaje institucional de la escuela es percibida como una opción más posible entre las familias que piensan en qué tipo de educación quieren. Aquí, el contexto tecnológico y las posibilidades que actualmente ofrecen, internen con clave para entender las opciones posibles. Es a partir de estas ideas y de las posibilidades actuales de un modelo educativo como la educación en casa que, en buena medida, se fundamenta en nociones centrales de la hipermodernidad en base al culto de la individualidad del educando, va ganando poco a poco terreno en el mundo occidental.

### **6.3. La educación en casa como síntoma de un futuro pedagógico posible**

Durante los cincuenta años posteriores a la Segunda Guerra Mundial uno de los retos más importantes en el campo de la pedagogía ha sido la posibilidad de relacionar educación y libertad. Tiempo atrás, especialmente al inicio del siglo XX y en base al discurso promovido por los principales referentes de la Escuela Nueva, la cuestión central fue liberar al educando por medio de la crítica, la tradición racionalista que había monopolizado, en lo general, los discursos sobre cuestiones referentes a la educación y la enseñanza. Lo interesante es que, iniciada la segunda mitad del siglo XX, un impulso compartido por diferentes corrientes pedagógicas se centró en el fomento de modelos formativos que contribuyeran a la toma de conciencia sobre los problemas sociales y económicos y que, a la postre, derivará en un fomento de la participación ciudadana. La intención de fondo era que la educación pudiera contribuir a la libertad al liberar a los ciudadanos de tener que estar cometidos a la dominación o a la tiranía. La experiencia del totalitarismo, aún reciente en el mundo en esos años, explica esta deriva tan concreta que tomó la educación en su relación con la libertad. La educación, por tanto, era concebida como una herramienta clave para transformar la sociedad y las relaciones de poder dominantes.

Actualmente, incluso los informes de importantes instancias internacionales que ubicaban la educación como un elemento clave en la cohesión social, la convivencia intercultural o el establecimiento de la paz mundial, parecen caducos. No hay evidencias de que una educación crítica y de calidad por medio de la escolarización lleve a una mejor vida a los individuos de una determinada sociedad, lo cual pone en evidencia las tesis centrales del desarrollo moderno y del progreso al tiempo que muestra la decadencia de los grandes relatos pedagógico vigentes hasta no hace mucho. Queda en cuestión que la expansión de los sistemas educativos esté relacionada con la libertad individual.

Insertos de llenos en la llamada hipermodernidad o postmodernidad, la educación en casa es una opción pedagógica global que intenta construir su propia coherencia interna y su particular camino en la exploración de una educación en libertad. Como sucede con otras prácticas educativas que nacen de ideas posibles en el marco de la hipermodernidad, lo relativo se propone como fundamento de la normatividad que conlleva toda propuesta educativa. Se constata, de hecho, que dentro del imaginario de la hipermodernidad es posible desarrollar propuestas educativas con fundamento normativo, con la particularidad de que los referentes que sostienen los valores para discernir entre lo bueno y lo malo residen, no tanto en grandes relatos o valores universales, sino en el propio valor normativo de la relatividad. Es entonces cuando cobran sentido las prácticas más ligeras y adaptables al educando.

En este escenario de la pedagogía ligera, la educación en casa no es la única opción pedagógica a destacar. Si se pone atención a la expansión de la pedagogía Waldorf o a las novedosas propuestas que algunos colegios de la Compañía de Jesús están implementando en Cataluña, es posible constatar que, desde otros referentes, su apuesta también por liberar a la educación de su lado más pesado, básicamente del esfuerzo y la lentitud. De lo que se trata es de transmitir estados de bienestar que se separan explícitamente del aburrimiento que se desprende de los sistemas educativos en tiempo de hipermodernidad. Estos sistemas herederos de las sociedades industriales modernas están abocados a transformaciones de gran calado para dar una respuesta eficaz a las demandas del entorno. En el trasfondo de este fenómeno reside una novedosa conceptualización de la experiencia pedagógica que merece ser estudiada con detenimiento con el fin de augurar el futuro al que, tarde o temprano, deberán afrontar las instituciones educativas.

La pedagogía ligera, en última instancia, queda definida en base a su decidida apuesta por la variación y diversificación. Diversificación de espacios dedicados para fines educativos en la medida en que la escuela no puede seguir ejerciendo el monopolio del aprendizaje. Variación en lo referente a los relatos de corte trascendental o espiritual que justifican el relato educativo desde hace siglos. Y variación también en un modelo donde la actividad se convierte en un pilar fundamental en el proceso de aprendizaje experiencial. La búsqueda de la experiencia educativa eficiente es el nuevo dorado en una sociedad donde no hay tiempo ni fuerzas que perder en el camino.

Queda claro que el contexto pedagógico, político, cultural y social en el que autores como Illich y Holt han desarrollado sus teorías, ha ido cambiando paulatinamente. La educación, con dificultad, es considerada una herramienta clave para alcanzar el ideal del bien común. Tampoco es sencillo defender el bien intrínseco de la lógica educativa basada en la escolarización, lo que se manifiesta en la proliferación de espacios y fórmulas pedagógicas que experimentan con prácticas de enseñanza y aprendizaje desinstitucionalizadas. De tal forma, en amplios sectores de la ciudadanía es posible abrir un espectro pedagógico donde existe la posibilidad de buscar un camino individualizado de conocimiento en una realidad. Y, cada vez más, estos caminos individualizados se constituyen, y aquí reside la principal diferencia con las teorías de la desescolarización, sin que sea necesario articular una crítica a partir de agravios comparativos con las instituciones escolares.

## BIBLIOGRAFÍA

---

ALÁEZ CORRAL, B. (2014). **Constitutional educative ideology as limitation upon educative freedom: the case of Spain**. *International Journal of Human Rights and Constitutional Studies*. 2 (3), pp. 202-225.

BRUNO-JOFRÉ, R. e IGELMO ZALDÍVAR, J. (2012). **Ivan Illich's late critique of Deschooling Society: "I was largely barking up the wrong tree"**. *Educational Theory*, 62 (5), pp. 573-592.

CABO GONZÁLEZ, C. (2012). **El homeschooling en España: descripción y análisis del fenómeno**. Tesis Doctoral defendida en la Universidad de Oviedo (Programa: Investigación e intervención socioeducativa).

CAYLEY, D. A ILLICH, I. (2019). **Últimas conversaciones con Iván Illich. Un camino de amistad**. Madrid: El pez volador.

COOMBS, P. H. (1978). **La crisis mundial de la educación**. Madrid: Ediciones Península.

DIKERSON, A. (2019). **John Holt. The philosophy of Unschooling**. Gundaroo. NSW, Australia: Springer.

ESTEVA, G. y SURI PRAKASH, M. (1998). **Grassroots Post-Modernism**. Nueva York: Zed Books.

GAITHER, M. (2008). **Why Homeschooling Happened**. *Educational Horizons*, 86 (4), pp. 226-237.

GOIRIA, M. (2012). **La flexibilización educativa o lo mejor de dos mundos (entre la escolarización y el homeschool)**. *Estudios sobre educación*, 22, PP. 37-54.

GOODMAN, P. (1973). **La des-educación obligatoria**. Barcelona: Editorial Fontanella.

GRAUBARD, A. (1981). **Liberemos a los niños**. Barcelona: Gedisa.

HANNOUN, H. (1976.) **Ivan Illich o la escuela sin sociedad**. Madrid: Ediciones Península.

HARTCH, TODD. (2015). **The prophet of Cuernavaca. Ivan Illich and the crisis of the West.** Estados Unidos: Osford University Press.

HOLT, J. (1976). **Libertad y algo más ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?** Buenos Aires: Editorial Ateneo.

HOLT, J. (2003). **Instead of Education: Ways to Help People do things better.** USA: Sentien Publications.

IGELMO ZALDÍVAR, J. (2009). **La ciudad mexicana de Cuernavaca. Punto de encuentro de la pedagogía mundial en los años setenta del siglo XX.** Sembrando ideas, 4, pp. 27-36.

IGELMO ZALDÍVAR, J. (2016). **Desescolarizar la vida. Ivan Illich y la crítica de las instituciones educativas.** Madrid: Enclave de Libros.

IGELMO ZALDÍVAR, J. y QUIROGA UCEDA, P. (2018). **La pedagogía ligera en tiempo hipermodernos: el homeschooling, las escuelas Waldorf y la nueva pedagogía ignaciana.** Teoría de la educación, 30 (1), pp. 75-94.

IGELMO ZALDÍVAR, J. y LAUDO CASTILLO, X. (2017). **Las teorías de la desescolarización y su continuidad en la pedagogía líquida del siglo XXI.** Educación XX1, 20 (1), pp. 37-56.

ILLICH, I. (1971). **La sociedad desescolarizada en ILLICH, I. (2006: 189-326) Iván Illich Obras Reunidas Vol. I.** México: Fondo de Cultura Económica.

MEIGHAN, R. (2007). **John Holt.** Reino Unido: Bloomsbury.

PETROVSKI, A. (1976). **¿Qué hay tras la desescolarización?** En Perspectivas, Vol. 6, n. 1, pp. 67-70.

QUIROGA UCEDA, P. e IGELMO ZALDÍVAR, J. (2020). **El viaje a Cuernavaca de John Holt y su relevancia para la historia del Movimiento Gloval de la Educación en Casa.** Praxis Educativa, 15, pp. 1-15.

REIMER, E. (1976). **La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación.** Buenos Aires: Barral.

SBERT, J. M. (2009). **Epimeteo, Ivan Illich y el sendero de la sabiduría**. México: Ediciones Sin Nombre.

SHEFFER, S. (ed.) (1990). **A life worth living: Selected letters of John Holt**. Columbus, Ohio: Ohio State University Press.

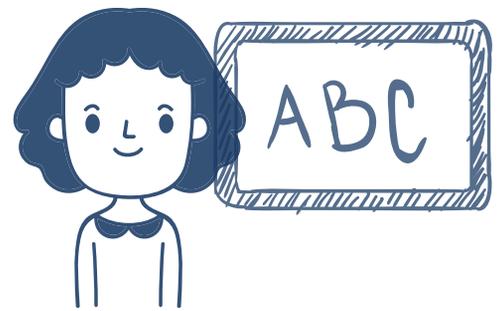
SOLOMON, G. y SCHRUM, L. (2007). **Web 2.0: New Tools, New Schools**. Estados Unidos: International Society for Technology in Education.

TORRES SANTOMÉ, J. (2001). **Educación en tiempos del neoliberalismo**. Madrid: Morata.

# Lucía es profesora,

finalizó su Grado de Ed. Infantil y, aunque pensaba opositar, empezó a buscar trabajo.

Después de unos meses, Lucía encontró trabajo en un colegio, de unas pocas horas semanales.



1

Lucía vio que en el colegio buscaban profesores especialistas de Audición y Lenguaje, así que se matriculó a través de Magister en el Grado de Ed. Primaria online con Mención de Audición y Lenguaje, que pudo compatibilizar con su trabajo.

**EN UN AÑO OBTUVO EL GRADO Y AUMENTÓ 1 PUNTO** su baremo. Posteriormente finalizó la mención.



2

Con su nueva especialidad, le ampliaron el número de horas en su trabajo; pero Lucía vio que si hacía un Máster Oficial tendría más oportunidades y obtendría **1 PUNTO** adicional en su baremo. Por ello eligió uno de los 12 **MÁSTERES OFICIALES ONLINE** que ofrece Magister con condiciones especiales.



Como se acercaban las oposiciones, se informó de dónde se habían preparado los que ya habían obtenido la plaza: la mayoría se había preparado con Magister, así que empezó a

**PREPARAR LAS OPOSICIONES CON MAGISTER.**

4



Mientras estudiaba el máster empezó a prepararse los exámenes de **NIVEL AVANZADO DE INGLÉS DE LA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS** a través de Magister, ya que se lo estaban pidiendo en el colegio. Lo obtuvo en solo un año y aumentó su baremo **0,5 PUNTOS.**

3

5

De cara a las oposiciones, realizó los **CURSOS HOMOLOGADOS** que le ofrecieron en Magister para tener los **2 PUNTOS** adicionales en el baremo de méritos.



y así

## **AUMENTÓ 4,5 PUNTOS SU BAREMO**

de Méritos, aprobó con buena nota la oposición y consiguió su plaza,

# CADA AÑO AYUDAMOS A MILES DE OPOSITORES A OBTENER SU PLAZA

“  
Magister  
da seguridad  
”



“  
En Magister me  
ayudaron a conseguir  
mi sueño  
”



“  
Los simulacros  
de Magister son  
muy útiles  
”



ANDALUCÍA - ARAGÓN - ASTURIAS - C. LEÓN - CANARIAS - CANTABRIA  
C. MANCHA - BALEARES - CATALUÑA - MADRID - GALICIA - LA RIOJA - MURCIA  
EXTREMADURA - CEUTA-MELILLA - NAVARRA - PAÍS VASCO - C. VALENCIANA



*Líder en Aprobados con Plaza*  
*Más de 65 años de eficacia y seriedad*



Infantil - Primaria - Secundaria - FP - EOI - Conservatorio

[www.magister.es](http://www.magister.es)

[info@magister.es](mailto:info@magister.es)

912.986.418