

## La escuela fuera de la escuela

Categoría: [Inici](#) / [Educació](#)

---

### ESCUELAS FUERA DE LA ESCUELA

Miguel Ángel Santos Guerra  
Catedrático de Organización Escolar de la Universidad de Málaga

**"¿Cómo podemos crear una escuela que no quite al niño su alegría natural de vivir, su curiosidad, la seguridad en sí mismo, su individualidad y el sentido por su propio valor y el valor de los demás? ¿Cómo podemos conseguir una escuela que no obligue al niño a bloquear las aguas libres de sus sentimientos, que deje su vida intacta y, más tarde, no tenga que ir recogiendo con esfuerzo los pedazos de su propia identidad para poder "reencontrarse a sí mismo"? ¿Existía una escuela que dejara la iniciativa para aprender en manos del propio niño y que no la depositara sistemáticamente en los adultos?"**

(Rebeca Wild (1996). Educar para ser.Ed. Herder. Pàg. 117).

--- --- ---

**"Debemos abogar por la esperanza, siempre y cuando ello no suponga ocultar la naturaleza del peligro"**

(Raymond Williams. "Resources of Hope." Nueva York, 1989. pág.322).

--- --- ---

**"Como mi abuela quiso que tuviera una buena educación no me mandó a la escuela"**

(Margaret Mead)

#### 1. Algunas precisiones indispensables:

Este breve exordio tiene una doble finalidad. Por una parte, hacer una llamada a la polisemia del lenguaje. Sobre todo, cuando se utilizan las mismas palabras para referirse a realidades diferentes. Hecho frecuente que nos aleja de la comprensión y de la posibilidad de alcanzarla. Por otra parte, pretende enmarcar el tema dentro de unas coordenadas que no sólo se sitúen en la óptica descriptiva sino en la dimensión interpretativa y crítica.

¿A quién no le ha llamado la atención la forma en que los niños aprenden a hablar y a expresarse? Cada uno lo hace a su ritmo, en su momento, siguiendo un proceso que responde a necesidades e intereses. Tiene que aprender a decir "agua" para poder beber y a decir "mamá" para que lo atiendan. Sin embargo, existe una notable diferencia en la forma que los niños tienen de aprender a escribir. Todos juntos, todos a la misma hora,

todos en el mismo tiempo, todos en el mismo sitio. Aparecen las comparaciones, las presiones, las imposiciones, las tensiones... Se producen los efectos secundarios negativos, es decir, todo aquello que se aprende mientras se aprende, aunque no se pretenda enseñarlo.

Es preciso reflexionar sobre el significado de las experiencias que ponen en entredicho algunas de las supuestas virtualidades de las escuelas como instituciones imprescindibles y, por consiguiente, insustituibles, para realizar el proceso de socialización y de aprendizaje de los niños y de los jóvenes.

### **a. Compartir los códigos semánticos del lenguaje**

El lenguaje nos sirve, muchas veces, para entendernos. Y, algunas, para confundirnos. En el título de esta conferencia aparece repetido el término escuela. Debería figurar, en ambos casos, entre comillas, ya que no tiene la misma acepción en uno y otro caso. Utilizamos el término "escuela" para designar realidades muy diferentes. Hablamos de "escuela de padres y madres", de "escuela del mundo al revés", de "escuela de Frankfort", de "hacer escuela"... Pero, incluso cuando nos referimos a la escuela convencional ("institución colectiva de carácter público o privado donde se imparte cualquier género de instrucción"), cada uno entiende que dicha organización tiene o ha de tener una naturaleza y unas finalidades diferentes...

El problema no es que no nos entendamos sino que creamos que nos estamos entendiendo. El término escuela que figura en primer lugar del título se refiere a las experiencias que están surgiendo en diferentes lugares como una crítica a la escuela convencional. No son escuelas con la estructura típica en las que se desarrolla el currículum nacional. No son escuelas propiamente dichas, ya que se sitúan al margen de la ley. No están sometidas a regulación oficial y no reciben inspección del Estado. El término escuela que aparece en segundo lugar está referido a la escuela tradicional, regulada por prescripciones legales, controlada por la Administración educativa y expedidora de titulaciones oficiales.

Los códigos que se manejan en educación están cargados de connotaciones ideológicas, políticas, económicas y éticas, ya que la práctica educativa no es una actividad eminentemente técnica sino social y ética. De ahí la necesidad de descifrar no solamente la carga semántica de los términos sino la inevitable impregnación política y moral que conllevan.

### **b. Escuelas contra la escuela o escuelas fuera de la escuela**

Pensé, en un primer momento, que el título más adecuado para expresar lo que aquí quiero decir era "escuelas contra la escuela". Pero no quise poner el énfasis en el indudable elemento crítico que las experiencias objeto de este análisis encierran respecto a la escuela convencional. Muchas de ellas son experiencias de creación más que de reacción (Contreras, 2002).

En la década de los setenta se produjo un importante impulso crítico contra la escuela. Autores como Ivan Illich ("Educación sin escuelas", 1975), Everett Reimer ("La escuela ha muerto", 1973), Paul Goodman ("La des-educación obligatoria", 1976)... plantearon severísimas críticas contra la escuela. Esta corriente tuvo importantes antecedentes en la obra de P.H. Coombs "La crisis mundial de la educación" (edición original inglesa de 1968). (este libro fue reelaborado en 1985 con el título "La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales"). Otra obra de especial influencia fue la dirigida por E. Faure "Aprender a ser".

Una especial influencia tuvo en esa época el libro publicado por Milani y sus alumnos de la escuela de Barbiana. Milani murió en Florencia el 26 de junio de 1967, pocas semanas después de la publicación de la obra. El texto está dirigido a los padres y madres y contiene una clara invitación a organizarse y denunciar el

sistema educativo. Un sistema que margina a la mayoría y condena al fracaso a los más pobres.

Otra experiencia que tenido ha un fuerte un flujo en la crítica a la escuela convencional es la experiencia de A.S. Neill en Summerhill. Un alumno de la escuela (Popenoe, 1976), autor de una obra que tuvo una enorme difusión, dice:

"Su filosofía básica es que, si un muchacho se siente amado y animado para hacer cuanto le plazca -con tal de que no resulte peligroso para él ni molesto para los demás- se convertirá en un adulto más feliz y maduro. Todas las lecciones son optativas. La idea es que, si a un chico se le permite jugar cuanto quiera, cuando finalmente decida que desea aprender alguna cosa, la motivación será enteramente suya". De este modo, es obvio que aprenderá más deprisa y a fondo que si lo hace a la fuerza. No existen grados ni notas.. En Summerhill las emociones van por delante del intelecto. ¡Siempre!" (Popenoe, 1976:43).

La esencia de la escuela de Summerhill es la libertad, entendida como condición necesaria para la educación. Libertad, según Neill, significa no intervenir de forma opresiva... Para Neill es esencial la confianza en la naturaleza del niño, en su bondad intrínseca

Hay dos formas de analizar el perjuicio que causa la escuela. Uno tiene carácter estructural, se refiere al sistema y a sus consecuencias. Aquí podríamos situar los análisis de Bourdieu y Passeron (1977). Otro tiene sus efectos nocivos en cada escolar. Se producen a causa del autoritarismo, la uniformidad, la rigidez, el dogmatismo, la agresividad, el olvido de la individualidad y de la felicidad de sus beneficiarios.

Son muchos los autores modernos que ponen el énfasis en la crítica de una escuela segregadora y selectiva. Esa dimensión crítica existe, independientemente de que los autores sean personas que emprendan una práctica alternativa. Un ejemplo es el libro de Roos Epp y Watkinson (1999), cuyo subtítulo no puede ser más claro: "del daño que las escuelas causan a los niños".

La crítica a la escuela convencional es un fenómeno casi permanente, de mayor calado que el que en un primer momento podríamos imaginar. Lo que sucede es que no suele ponerse sobre el tapete por su carácter subversivo, crítico y provocativo. El sistema acaba asimilando todas las experiencias e, incluso, apoyándolas para manifestar una pluralidad inexistente. La domesticación es tal que, según cuenta Rebeca Wild cuya experiencia ecuatoriana vivió tres años en la ilegalidad, el Ministerio dio la aprobación a la escuela y puso en marcha escuelas experimentales a las que se asigna la tarea de "salirse del marco de las leyes y realizar en la práctica educativa experiencias absolutamente nuevas". El carácter original y novedoso es una "etiqueta" que confiere distinción y prestigio a los ojos de algunos de sus beneficiarios y de ciertos analistas.

Existen numerosas experiencias que encierran una crítica más o menos pesimista, más o menos radical, más o menos furibunda de la escuela convencional. La "clase abierta" de los Estados Unidos y Europa del Norte, el "Integrated Day" de Inglaterra, la "escuela viajera" de Dinamarca, las escuelas Walford, la francesa "Ecole Moderne", las "escuelas para pensar" de Furth y Wachs... son ejemplos de lo que he llamado "escuelas fuera de la escuela".

En nuestro país se hicieron experiencias inspiradas en Summerhill, como las de Fregenal de la Sierra, Orellana, Mesones de Isuela, Palomeras Bajas...

Otras experiencias están impregnadas de dimensiones sociales, políticas y, en definitiva, éticas. Me refiero al Movimiento Sem Terra (Rosell Salette (2001), a la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre (Nilton Bueno, 2001), La red TEBES de México (Marcos Danuel Arias, 2001), el Sistema Autónomo Zapatista

(Peter Brown, 2001)... Se trata de experiencias estructuradas que pretenden romper los efectos nocivos de la escuela convencional.

Es cierto que muchas de estas experiencias alternativas funcionan porque están inspiradas y atendidas por personas de convicciones profundas y actitudes generosas. Es cierto que su carácter original (se convierten en objeto de visitas, de análisis, de trabajos, de comentarios...) refuerza el planteamiento original. No es menos cierto que se suelen fundamentarse en rigurosos planteamientos psicológicos y didácticos que ponen en entredicho la concepción y el funcionamiento de la escuela convencional.

### **c. El significado de un fenómeno del aprendizaje fuera de la escuela convencional**

No pretendo hacer una defensa a ultranza de estas experiencias, sino analizar el significado que tiene el hecho de que, en un momento determinado, surjan de forma simultánea en lugares diferentes.

Cada una de ellas es, probablemente, peculiar e irrepetible pero en su conjunto encierran un poderosa llamada de atención sobre algunas de las características que definen una concepción, una estructura y una dinámica de las instituciones que está generando importantes niveles de fracaso, decepción y conflicto.

Muchas de esas experiencias no pueden entenderse dejando al margen la emoción y la vivencia apasionada de un proyecto basado en el compromiso y la utopía. No se trata sólo de ensayos nacidos de eruditos discursos pedagógicos. Sobre todo hay en esas experiencias pasión y emociones a raudales. Algunas de ellas dolorosas ya que, al interpelar a distintos agentes instalados en las convenciones, se han convertido en el objeto de la agresividad y de la descalificación más crueles.

Muchas personas las contemplan con reservas y las analizan con precipitación y cierta agresividad. Sin conocerlas a fondo. De alguna manera interpelan a las instituciones y también a las personas. Las instituciones tratan de protegerse detrás de sus rutinas y de sus presupuestos conservadores. Muchos padres y madres descargan todas sus responsabilidades en la institución en la que dejan a sus hijos e hijas.

## **2. La escuela que tenemos: algunas paradojas**

En otros lugares he (Santos Guerra, 1994, 2000) planteado algunas de las características que definen la escuela como institución. No todas las encarnan de la misma forma y con la misma intensidad, pero el hecho de ser organizaciones reguladas de forma centralizada (Smyth, 2001) generan una configuración estructural y un dinamismo peculiar. Muchas de esas características tienen un trasfondo crítico, trasfondo que se puede teñir de pesimismo radical o de optimismo reformista.

A continuación voy a poner de manifiesto algunas contradicciones, sin profundizar en su naturaleza o en las posibilidades de superación que tienen en la actual escuela. Como se verá, las contradicciones son de naturaleza diversa y tienen un soporte institucional distinto.

+ La escuela es una institución de reclutamiento forzoso que pretende educar para la libertad. No resulta coherente este doble planteamiento: la eliminación de la libre elección para enseñar a realizar elecciones autónomas, auténticamente libres. El lenguaje que utilizamos en el campo de la educación, frecuentemente eufemístico, incide sobre estas concepciones. Hablamos de enseñanza obligatoria, expresión que hace patente un concepto altamente positivo que lleva consigo la garantía de derechos para todos, la escolaridad gratuita, la posibilidad de generalizar un currículum común básico... Si hablásemos de trabajos forzados para referirnos a la misma realidad subrayaríamos la vertiente oscura de la realidad (no hay libertad para elegir) y el carácter

doloroso del trabajo uniforme, impuesto y cerrado.

+ La escuela es una institución jerárquica que pretende educar en y para la democracia. La estructura jerárquica de los Centros se manifiesta en la estamentalización, en la composición de los órganos de gobierno y en algunas características de la cultura de las escuelas (en todas existe una sala de profesores, pero en casi ninguna una sala de alumnos, por ejemplo). La jerarquía se encarna, por ejemplo, en el currículum oculto, de manera que la distribución, la configuración, el uso y la movilidad por el espacio, tienen connotaciones privilegiadas para el poder (Santos Guerra, 1992). Las relaciones que se establecen en la educación son más determinantes que los contenidos que se estudian. Bowles y Gintis (1983) han defendido elocuentemente la importancia de las relaciones sociales en la educación y su primacía frente al contenido de la enseñanza.

+ La escuela es una institución heterónoma que pretende desarrollar la autonomía. La autonomía es una exigencia de la responsabilidad. Si todo está prescrito sólo existe una responsabilidad superficial de ejecución. Al no producirse decisiones sobre aspectos sustantivos, la libertad sólo se produce en aspectos superficiales:

"Los profesores tienen libertad para organizar la enseñanza como les parezca mejor. Como los automovilistas tienen, en un embotellamiento, la libertad de elegir las cassettes que les gustaría oír mientras tanto. Si le decimos a uno de ellos que en el metro ya habría llegado, subirá el cristal y hasta puede que nos insulte. Si le decimos a un profesor que su famosa libertad pedagógica es una ilusión, un fantasma, un concepto ideológico para enmascarar su omnipotente impotencia, nos mirará con ojos de sorpresa y creará que estamos locos. Si le amenazamos con tocar su libertad pedagógica, montará en cólera" (Ranjard, 1988).

Lo que digo de los profesionales puede ser aplicado a la misma institución. La escuela es una institución parálitica (Salaman y Thomson, 1984), depende de otras para moverse. La escuela recibe muchas prescripciones que la restan autonomía.

Los alumnos, a su vez, son los destinatarios últimos de todo el caudal de prescripciones emanadas de los niveles institucionales superiores externos al Centro y del mismo Centro.

+ La escuela es una institución que pretende educar para los valores democráticos y, a la vez, para la vida (Santos Guerra, 2001). La escuela recibe el encargo de educar a los alumnos para los valores (solidaridad, paz, autenticidad, igualdad...), y también el de prepararlos para la vida. Pero la vida es, en muchas ocasiones insolidaria, belicista, falsa, discriminadora. ¿Cómo conjugar ambas pretensiones? Dewey hablaba de la particular contradicción que supone la cooperación exigida por la democracia y la competición que lleva consigo la economía de mercado.

+ La escuela es una institución epistemológicamente jerárquica que pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente. El conocimiento establecido, oportunamente seleccionado y organizado para que sea impartido en el currículum tiene unas características determinadas en su misma elaboración (independiente de los contenidos seleccionados): quien selecciona el conocimiento, quien lo imparte y quien lo evalúa tiene un especial poder. El círculo vicioso se cierra sobre sí mismo: quien tiene poder selecciona el conocimiento, quien selecciona el conocimiento tiene poder.

+ La escuela es una institución sexista que pretende educar para la igualdad entre los sexos. El sexismo ha tenido una larga tradición en la cultura escolar (Apple, 1989; Santos Guerra, 2000). La profesión docente ha sido considerada una profesión de mujeres. No es ésta una cuestión del pasado. El sexismo sigue instalado en las estructuras de la institución escolar y así todavía hoy podemos encontrar un elevadísimo número de profesoras en la educación infantil y un escaso número de profesoras en la Universidad. Los libros de texto, el

lenguaje que utilizan las mujeres y el que se emplea para referirse a ellas, muchas actitudes vividas en el ámbito de la educación son claramente sexistas.

+ La escuela es una institución pretendidamente igualadora que mantiene mecanismos que favorecen el elitismo. Para entrar en el corazón de estas cuestiones no basta recurrir a las declaraciones de principios o de intenciones sino introducirse en la cultura organizativa de las escuelas.

Bernstein (1990) pone de manifiesto algunos de los mecanismos que acentúan la discriminación: La clase social actúa de modo selectivo respecto de la orientación de los principios discursivos que los niños traen a la escuela; mientras más baja es la clase social, más bajo es el control imperativo; para los pobres no puede constituirse realmente un segundo lugar de adquisición del conocimiento con un contexto y un respaldo pedagógico oficial; a pesar del control sobre el currículum común, los niños de clase obrera, en especial en las clases rurales, aprenden una ciencia distinta en la cual las funciones de la memoria resultan privilegiadas...

El trabajo de Paul Willis (1988) muestra cómo, pasando por las instituciones escolares, los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera.

+ La escuela es una institución que busca la diversidad pero que forma para competencias culturales comunes.

+ La escuela es una institución cargada de imposiciones que pretende educar para la participación. Si se observa el funcionamiento de una escuela se podrá comprobar la escasa incidencia de las opiniones y de las decisiones de sus miembros en la dinámica de la misma. La falta de participación no se debe al escaso convencimiento de sus protagonistas sobre la importancia de la misma. En teoría, se defiende la bondad de la participación y se habla de sus postulados. La realidad es diferente. Habría que pensar si esa misma apariencia de participación no se convierte en un engaño para alcanzar la participación efectiva. Así lo entiende Martínez Rodríguez (1992) en un trabajo que titula de forma significativa: La participación democrática, piel de cordero de la domesticación.

+ La escuela es una institución acrítica que pretende educar para la exigencia democrática. No existe autoevaluación en la escuela. Ni un tipo de evaluación externa que controle democráticamente su funcionamiento (Simons, 1987; Santos Guerra, 1993). Las escuelas viven independientemente de su éxito. Es más, sin necesidad de definir su éxito. Desde una dinámica de escasa reflexión institucional, de fuerte rutinización y falta de flexibilidad, es difícil conseguir planteamientos que lleven a la exigencia democrática.

+ La escuela es una institución aparentemente neutral que esconde una profunda disputa ideológica. No existe neutralidad. No es posible alcanzarla si es que alguien la desea. Sin embargo la escuela muestra una apariencia neutral en cuanto al compromiso político o a la filiación ideológica. Uno de los errores más graves a que han impregnado los estudios de la organización escolar es el presupuesto de la neutralidad (Ball, 1989). No sólo porque no responde a la realidad sino porque convierte a los sujetos en seres confiados, ingenuos, pasivos y escasamente comprometidos.

+ La escuela es una institución homogenizadora que pretende atender la diversidad. Para todos se establecen los mismos objetivos, en los mismos tiempos, con los mismos ritmos, en los mismos espacios, idénticas metodologías y similares evaluaciones. La escuela es el lecho de Procusto sobre el que se tiende a los escolares adaptando la longitud de éstos a la del lecho, bien mediante corte o mediante alargamiento. No se adapta la escuela al niño sino que el niño tiene que adaptarse a las exigencias de la escuela

La cultura de la diversidad no se ha impuesto en la escuela. Pero es precisamente la diversidad, entendida y practicada de forma enriquecedora lo que constituye la esencia de la educación.

"La política de la diferencia debe constituir una práctica emancipadora" (Giroux, 1992).

Desde la diversidad y en la diversidad nos formamos y es la diversidad uno de los ejes de la educación democrática. La diversidad no es solamente una realidad fáctica sino deseable. El respeto a la diferencia exige la tolerancia. El sentido de la justicia exige la superación de las discriminaciones.

+ La escuela es una institución débilmente articulada que pretende desarrollar la cooperación. No se puede concebir una empresa de fabricación de coches en la que el departamento que fabrique el chasis haga unos huecos para las puertas más pequeños que las puertas que fabrica otro departamento de la misma empresa. Uno u otro departamento cambiará el tamaño una vez detectada la descoordinación. Sin embargo en una escuela puede un docente de segundo curso mantener durante años la descoordinación respecto al de primero...

+ La escuela es una institución que impone el currículum a pesar de que basa su actividad en los principios de la psicología del aprendizaje. En esos principios se dice que hay que partir de las necesidades, de los conocimientos y de los intereses de los aprendices. Que solamente se puede aprender cuando existe una disposición favorable hacia el conocimiento.

### **3. Las escuelas fuera de las escuela**

Están surgiendo en España y en otros países experiencias alternativas a la escuela convencional. Se trata de un fenómeno que es preciso conocer y analizar porque, además de la intrínseca significación que encierra, contiene referencias críticas respecto a la escuela convencional. Pretenden soltar todo el lastre de rigidez, masificación y rutina y abrirse a procesos de aprendizaje más autónomos, adaptados y flexibles.

No se puede negar a las familias que se entregan a estas experiencias una especial preocupación por la educación de sus hijos e hijas.

Ahora bien el significado que tienen las diferentes experiencias ha de ser analizado desde el contexto, la ideología y las pretensiones políticas que, quierase o no, esconden. No es igual, por ejemplo, la experiencia de las escuela en la casa, de corte claramente conservador, que otras experiencias, como las dos que aquí se describen, que tienen un marcado carácter progresista.

Todas ellas si sitúan, eso sí, al margen de la escuela pública. Unas porque la consideran excesivamente laica. otras, acaso, porque no la consideran suficiente en abierta y flexible.

#### **a. La escuela domiciliaria americana**

Con brevedad presentaré algunos rasgos de la escuela en casa (Home School) en su versión americana y algunas experiencias españolas que están creciendo paulatinamente (Torres, 2001).

Como todo el mundo sabe, desde hace algunos años, se viene extendiendo en los Estados Unidos la modalidad de enseñanza domiciliaria. Los niños no se matriculan ni acuden a las escuelas convencionales sino que estudian y reciben educación en el seno de la familia.

Este tipo de enseñanza está creciendo a razón de un 15% anual en EE. UU., de tal modo que existe más de un millón de niños y niñas realizando la formación en el seno de la propia familia.

La vinculación a Internet desempeña un papel importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Existen programas específicos que siguen los aprendices desde sus domicilios.

Desde el punto de vista económico es importante reseñar que algunas familias consiguen fondos públicos para sufragar gastos a través de ayudas fraudulentas que llegan a las llamadas escuelas francas o independientes. No es justo, a mi entender, que se sufraguen estas experiencias con fondos provenientes del bolsillo de todos los ciudadanos. Sobre estos fondos, como es fácil suponer, no existe ningún tipo de control público.

La finalidad fundamental de esta opción se basa en la idea de evitar a los niños influencias negativas que tiene la escolaridad obligatoria institucional, a saber:

- a. Aprendizaje de malas costumbres
- b. Laicismo imperante en las escuelas públicas
- c. Violencia proveniente de los compañeros
- d. Ausencia de formación religiosa
- e. Falta de preocupación por los valores morales
- f. Alejamiento y devaluación de la vida familiar
- g. Carencia de vínculos afectivos profundos
- h. Evitar la excesiva burocracia y rigidez del sistema educativo.

Dos componentes esenciales inspiran esta decisión de las familias: liberar de influencias negativas y propiciar un entorno afectivo donde el aprendizaje sea más positivo. De esta manera potencian también el valor de la familia como vínculo social básico y como nicho ecológico primordial.

Michel Appel (2002) reproduce en el capítulo "¡Abajo los enseñantes! La política cultural de la enseñanza domiciliaria" las ventajas que, según sus protagonistas, tiene la enseñanza realizada en las casas:

"Los padres pueden presentar todas las materias académicas desde una perspectiva bíblica e incluir formación espiritual.

El temor de Dios es el principio de la sabiduría y el conocimiento del Altísimo es la base de la comprensión" (Proverbios, 9,10, NAS).

La enseñanza domiciliaria otorga una mayor calidad a la formación e influye en los niños de una manera integral en todas las áreas.

Cada niño recibe una atención individual y ve atendidas sus necesidades especiales.

Los padres pueden librar a sus hijos de influencias destructivas como las tentaciones, las falsas enseñanzas (incluyendo el humanismo laicista y las influencias ocultistas del movimiento New Age), la presión negativa de los compañeros y los entornos inseguros.

Los niños respetan más a sus padres como enseñantes.

La familia se siente más unida y el hogar es mucho más alegre cuando sus miembros emprenden este trabajo conjunto.

Los niños desarrollan confianza y un pensamiento independiente en el entorno seguro de su propio hogar sin la presión de quedar bien ante otros compañeros.

Los niños tienen tiempo para pensar y explorar nuevos intereses.

Se potencia la comunicación entre los distintos grupos de edad.

El estilo de enseñanza, parecido al de la tutoría, hace que cada niño pueda realizar plenamente su potencial educativo.

La flexibilidad de este sistema deja tiempo para muchas actividades y permite su adaptación al horario laboral y a los períodos de vacaciones de los padres".

En esta opción se subraya el rechazo a la escuela pública y, a su vez, se plantea una opción "objectora de la escuela" de carácter individualista, ya que se despreocupa de todos aquellos niños y niñas cuyas familias no están en condiciones de atender la educación de sus hijos.

## **b. Experiencias domiciliarias españolas**

La educación en la casa, muy arraigada en Estados Unidos y en otros países como Australia, Canadá, Japón, Corea y Nueva Zelanda, tiene también practicantes en nuestro país. Se trata de experiencias que mantienen algún tipo de relación unas con otras, a través de reuniones periódicas, que comparten filosofía y experiencia a través de algunos medios de comunicación y que tratan de conseguir en su relación un apoyo que el sistema les niega.

Son numerosas las familias que practican este tipo de educación en el domicilio. Anualmente se reúnen todas las familias que, por una razón u otra, han decidido no enviar a sus hijos e hijas a los colegios convencionales. Las razones no son las mismas. Podríamos decir que hay tantos casos y razones como familias que toman decisión.

Jaume Carbonell (1997) relata en Cuadernos de Pedagogía las experiencias de L'Alfàs del Pi (Alicante) y Oropesa del Mar (Castellón).

La familia de L'Alfàs de Pi, integrada por el padre, psicoterapeuta, y por la madre que se dedica a manualidades diversas. El mayor de los dos hijos, que por entonces contaban con 15 y 10 años, había estado durante dos años en una escuela pública. No le había gustado.

"Era un problema, porque nunca tenía tiempo para hacer cosas en casa u otras actividades. Y no es que fuera mal, pero no me gustaba el colegio. Además, lo que se enseñaba no era muy útil" (Lomi, 15 años).

La decisión de realizar la educación en el domicilio es producto de los problemas (aburrimiento, dolor de cabeza, tensión con los profesores...) que el chico encuentra cada día. Hasta que, al final, decide pedirles a los padres que no le envíen al Colegio. Así explica el padre la decisión de realizar la educación en el domicilio:

"De repente descubrimos algo que antes no sabíamos: que él se encontraba muy a gusto en casa y que a nosotros nos habían regalado un hijo que estábamos a punto de perder. En septiembre nos dijo que aquello le gustaba mucho y que probáramos un año más. Y al año siguiente fue taxativo: de colegio nada. O sea, que nosotros entramos en esta experiencia porque queríamos respetar lo que él nos decía" (Péter, padre de Lomi y de Tomi).

Las preguntas, el aprendizaje compartido, la adaptación a cada ritmo, el ambiente afectuoso, el seguimiento

individualizado, el respeto a la espontaneidad, la creencia en las capacidades de los niños son principios que sustentan una forma de aprender, libre de los corsés institucionales. "Si no vas al colegio hay un montón de cosas interesantes que aprender en la vida. Pero los niños que están en la escuela están fuera de la vida real, no saben lo que ocurre durante el día. Además, la escuela mata la curiosidad" (Péter, padre de Lomi y Tomi).

No deja de ser curiosa la reacción de los padres ante el fracaso en los aprendizajes que la evaluación manifiesta en la escuela convencional. Si un niño escolarizado le pregunta durante un paseo al padre qué tipo de árbol es el que en ese momento están viendo, puede suceder que el padre ni tenga información ni trate de buscarla. Pero es probable que castigue al hijo ese mismo día porque suspendió un examen en el que le preguntaban por la flora de Oceanía.

Como es característico de las pedagogías activas abundan los materiales de todo tipo en un taller que han montado en la casa: material de electricidad, pinceles y pinturas, telas y lanas, cueros, plumas, material para hacer velas, troncos...

En Los Madroños (Oropesa de Mar) vive otra familia que justifica la experiencia de educación domiciliaria partiendo de los problemas que genera la escuela convencional. Una escuela que absorbe mucho tiempo, que no permite jugar y que provoca tensiones poderosas.

"El niño pasa demasiadas horas en la escuela y eso le impide jugar, algo fundamental, ya que durante los primeros años de vida el niño aprende jugando y a partir de ahí adquiere conocimientos, fantasías y lo demás. Esto en la escuela no existe. No solamente el niño está en el Colegio de las nueve a las cinco de la tarde sino que, los padres le buscan tareas extraescolares y tiene que hacer los deberes" (Julio, padre de Esperanza, Aurora y Luz).

### **c. La escuela creada por Rebeca Wild en Tumbaco, cerca de Quito (Ecuador)**

Rebeca Wild nació en Berlín el año 1939. Estudió filología germánica y pedagogía en Munich, Nueva York y Puerto Rico. Se casó con un ecuatoriano (Mauricio) y, después de múltiples peripecias personales y laborales descubrieron que la educación era el mejor camino para la realización personal y para ayudar a construir una sociedad mejor. En 1979 fundan el "Centro Experimental Pestalozzi" (familiarmente conocido por "Pesta") a espaldas del Ministerio de Educación. Tres años después consiguen la aprobación como escuela alternativa.

Sus fuentes de inspiración, según cuentan los autores, son las obras de Arthur Janov, Michael Holden, Hoimar von Ditfurths, Jean Piaget, Carl Jung, Maria Montessori, David Elkind... Fuentes diversas y complementarias que están en la base de las intervenciones y de los discursos pedagógicos.

A la escuela acuden el primer día siete niños y niñas, pero pronto llegan muchos otros, algunos de los cuales, dice Rebeca, están "enfermos de escuela".

La preocupación por la felicidad del niño, por su aprendizaje espontáneo, por el respeto a su individualidad, por sus relaciones emocionales sanas y enriquecedoras..., presiden la actividad de los educadores.

Las instalaciones son sencillas, incluso elementales, pero esa precariedad, dice Rebeca Wild, hace más evidente la importancia de las dimensiones esenciales. "Las empresas vivas y capaces de crecer, se encuentran en instalaciones improvisadas y provisionales".

Percibes con nitidez la corriente de entusiasmo, de amor, de preocupación verdadera por el desarrollo integral

de los "escolares". La sensibilidad y el humor aparecen en cada descripción, en cada principio, en cada iniciativa.

"Ya dentro de la casa, en uno de los lados, fueron instalados dos servicios cuyas puertas adornaron los niños con grandes letras que advierten que se trata de los APESTALOZZI". (Wild, 1999, pág. 123).

Cuando se describe la actividad de la escuela se puede comprobar que "no hay dos días iguales". Para muchos docentes es preciso romper los estereotipos de su propio aprendizaje cuando fueron alumnos y del que realizan como profesionales. ¿Cómo puede funcionar una escuela sin un horario fijo, sin unas asignaturas establecidas, sin unos grupos estables? No se trata de desorden sino de un orden distinto. Un orden que nace de la espontaneidad, de la flexibilidad y de las necesidades. No existe el caos porque se trata de trabajar y de aprender juntos. No existe la pereza porque el aprendizaje compartido exige un esfuerzo y un orden natural.

La metodología activa no descansa en el activismo sino en un modo de organizar la actividad que surge de la inquietud del que aprende. En la escuela activa el alumno es el motor del método. Las visitas, las excursiones, la imprenta, las reuniones, los proyectos... se asientan en la curiosidad de quienes aprenden.

#### **d. Escuela "El Roure" de Barcelona**

La escuela está situada a 70 kilómetros de Barcelona en una masía que ha sido habilitada para fines educativos. Se forman en esta escuela hoy día un grupo de niños y niñas de 3 a 12 años. La escuela está constituida formalmente por la Asociación FER (Familias para una Educación Responsable). Cada madre o padre que inscribe a su niño o niña en la escuela pasa a ser miembro de la Asociación.

La iniciativa del proyecto de escuela surge como continuación de la experiencia de "La Casita", un espacio lúdico recreativo dedicado a niños y niñas entre 1 y 6 años creada en Barcelona por Begoña González y Cristóbal Gutiérrez.

En un documento elaborado por los fundadores se dice que "la educación es una responsabilidad de las madres y los padres. Entendemos que esta función consiste en saber cuidar de forma integral el crecimiento de los hijos (en las dimensiones física, psíquica, emocional e intelectual)". (González, B y Gutiérrez C, 2002).

La familia tiene en la escuela un papel preponderante. No sólo en la elección del proyecto sino -y sobre todo- en la articulación y desarrollo del mismo.

"Esta escuela -dicen los fundadores- pretende difundir una cultura educativa que centre su atención en la naturaleza infantil, como punto de partida para organizar y conducir el proceso de crecimiento y desarrollo de las niñas y niños. El objetivo básico es crear un ambiente que permita cuidar y desarrollar el deseo de crecer, de aprender de los niños y niñas para que vayan definiendo de forma consciente su identidad y por extensión su lugar en el mundo que les rodea".

Constituyen los fundamentos educativos dos pilares básicos que determinan la relación educativa con los niños, a saber:

- El reconocimiento y respeto por la capacidad innata del niño y de la niña para abordar aprendizajes de forma autónoma,
- La atención y el respeto al lenguaje involuntario como impulso vital íntimo que le indica al niño y a la niña

qué es lo que necesitan en cada momento y cómo moverse hacia ello.

La organización tiene una estructura y un funcionamiento de carácter flexible. Los niños se agrupan espontáneamente, aunque existe una agrupación básica de los niños de 3 a 6 años (a cuyo cargo está una educadora) y otra de 6 a 12 (con otra educadora responsable).

## **5. Algunas conclusiones e interrogantes**

Quiero terminar planteando algunas cuestiones problemáticas que están en la mente de todos y de todas. Cuestiones que, como es lógico, los autores resuelven de manera más o menos explícita.

### **a. ¿Qué sucede con la incorporación de los alumnos/as al sistema convencional?**

No parece que existan graves problemas. Las personas que han vivido una experiencia de esta naturaleza adquieren unos resortes, unas actitudes y unas destrezas que les hace superar con facilidad los filtros que coloca el sistema convencional.

Lo ha podido comprobar personalmente hablando con exalumnos de Summerhill. Ellos mismos me confesaron que no tuvieron dificultad alguna en superar pruebas académicas.

Los padres y madres, en contacto estrecho con la experiencia educativa, ayudan a que sus hijos sigan avanzando en el conocimiento y en los valores.

### **b. ¿Qué pasa con los procesos de socialización del alumnado?**

Es razonable pensar que tanto los padres y madres como los educadores de estos niños tienen una especial preocupación educativa por ellos. Se trata de experiencias que surgen del compromiso, no del abandono. Por eso es fácil descubrir en ellas el deseo de que sus hijos crezcan de forma sana y aprendan de forma espontánea y coherente.

He visto en esas experiencias una preocupación por la vida emocional y por la esfera de las relaciones de los niños y de las niñas. La socialización no se produce por el simple hecho de estar en contacto con otras personas de igual o similar edad sino por hacerlo de manera enriquecedora y racional.

La inquietud por la socialización ha de plantearse también en la escuela convencional. No basta con juntar a niños y niñas para que haya coeducación. No es suficiente con que estén juntas personas de distintas culturas para que se practique la interculturalidad...

### **c. ¿Cómo afrontar el problema de la ilegalidad?**

Estas experiencias no suelen estar bien vistas por la Administración. Una parte de esa malquerencia proviene de la responsabilidad institucional. Otra, del miedo, de la cobardía, de la falta de inquietud.

Cuando Rebeca Wild propone al Ministerio de Educación de Ecuador la aprobación de su Escuela, recibe esta respuesta: "En Ecuador no puede existir ninguna escuela que no acepte, sin reservas, los planes y programas del Ministerio. En este país tenemos por costumbre hacerlas cosas bien y de una forma adecuada. No permitimos ningún tipo de experimento" (Wild, 1996, pág.120).

La inspección educativa ha solicitado a Barry McDonald, reconocido evaluador de la Universidad de Norwich, que haga la evaluación de la escuela de Summerhill. Le he oído decir que no ha oído ni a un sólo padre o madre de los alumnos hacer una crítica adversa de la experiencia educativa que han vivido sus hijos.

El texto fundacional de la Escuela El Roure dice al respecto:

"La legalización de la escuela está en trámite. Por las especiales características del planteamiento educativo y metodológico del proyecto, la legalización ha de ser el resultado de la clara voluntad por parte de la administración de apostar por la innovación y a partir de ahí respetar su singularidad. De otra manera, la escuela no aceptará hacer concesiones que afecten al desarrollo del proyecto tal como está concebido y en caso de no recibir el permiso correspondiente, se mantendrá de forma alegal. Las familias que participamos en esta experiencia sumimos el riesgo que supone la posibilidad de que la escuela no se legalice y la responsabilidad de no tener a nuestros hijos escolarizados".

Lo que plantean las familias es que ejercen el derecho constitucional a elegir la educación que consideren más conveniente para sus hijos e hijas.

La objeción escolar, creciente en los países desarrollados, está reconocida como una opción legítima. En España la situación legal es ambigua ya que se produce una colisión de prescripciones iguales del mismo rango. El Artículo 27.4 de la Constitución de 1978 dice que "la enseñanza básica será obligatoria y gratuita". El artículo 27.3 afirma que "los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones". El absentismo escolar sólo es castigado cuando supone dejadez y abandono por parte de los padres, pero no cuando es fruto de la preocupación y de la responsabilidad de la familia. De hecho, que yo sepa, los que han optado por la educación en casa no han tendido problemas con la ley.

#### **d. ¿Cómo se deciden las familias a inscribir a sus hijos en una escuela alegal?**

En estos términos lo plantea Rebeca Wild en su libro *Educar para ser*:

"¿Quién se atrevería a matricular a su hijo en una escuela que tenía que funcionar sin la autorización del Ministerio y que, de momento, solamente existía en la cabeza de un pequeño grupo de personas? En la estación del año que normalmente se realizan las preinscripciones, no había ni el edificio ni sillas ni mesas ni ningún tipo de accesorios. Ante esta escuela invisible, a muchos de los padres que teóricamente habían estado interesados en las ideas de una escuela activa les entró miedo y matricularon a sus hijos en una escuela visible, aunque se tratara de una escuela tradicional. Quedaron siete padres y éstos, a pesar de la difícil situación, continuaron fieles a la idea de una escuela activa para sus hijos..." (Villd, 1996, pág. 120).

Aquí está, a mi juicio, un ingrediente importante de este tipo de experiencias. En la asunción de riesgo, en la convicción, en la ilusión y en el empuje de unas pocas personas que tienen el valor de vivir una experiencia distinta.

Se dirá que nadie tiene derecho a experimentar con los niños, como si la escuela convencional no experimentase. Algunas veces, incluso, con la seguridad de que el experimento es abiertamente negativo.

Es fácil suponer en estos padres una preocupación mayor que la que manifiestan los que envían a sus hijos a una escuela convencional. Así lo plantea Almudena, madre de Esperanza, Aurora y Luz: "Nosotros organizamos nuestra vida en función de los niños, mientras que los demás, por lo general, aparcan a los niños

donde sea y hacen su vida. En nuestro caso es al revés".

Es cierto que cada familia decide hacer una opción de esta naturaleza alternativa por motivos diferentes y que cada uno lleva a cabo su proyecto de manera peculiar. No obstante podríamos hablar de dos presupuestos básicos: crítica a la escuela convencional y preocupación por una educación que haga felices a los niños.

Almudena y Julio (padres de la experiencia de Oropesa del Mar) dicen que si, un buen día, sus hijas pidiesen acudir a la escuela, lo harían sin ninguna vacilación. Creen que es muy negativa la obligatoriedad, la posición de fuerza que hace estar a los niños y niñas donde no desean estar.

### **e. ¿Qué sucede con el personalismo de los fundadores/as de estas experiencias?**

Me refiero a la influencia de una persona carismática, que tiene una fuerza y una capacidad singular de arrastre. Y, sobre todo, a la situación que se produce cuando esa persona, por abandono, por cansancio o por otras causas desaparece de la actividad. He visto algunas experiencias desplomarse sobre sí mismas el día que su inspirados las abandonó.

En la medida que un equipo haya hecho suyas las ideas y las ilusiones de la persona que ha creado una experiencia será más fácil perpetuarla en el tiempo cuando éste ya no esté.

Me preocupa que muchas de estas iniciativas sean efímeras y tengan escasa influencia en la consolidación temporal y en la expansión geográfica.

### **Referencias bibliográficas**

APPLE, M. (2002): Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad. Paidós. Barcelona.

APPLE, M. (1989): Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.

APPLE, M. (1993): Official Knowledge. Democratic Education in a conservative age. Routledge. London.

ARIAS OCHOA, M.D. (2001): La red TEBES. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 308. Diciembre.

BALL, S. (1989): La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.

BERNSTEIN, B. (1990): Poder, educación y conciencia. Ed. Roure. Barcelona.

BOWLES, S Y GINTIS, H. (1983): La instrucción escolar en la América capitalista. Ed. Siglo XXI. Madrid.

BROWN, P. Enseñar obedeciendo: algo nuevo bajo el sol. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 308. Diciembre.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977): La reproducción. Ed. Laia. Barcelona.

BUENO, N. (2001): Tiempos y escuchas en Porto Alegre. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 308. Diciembre.

- CARBONELL, J. (1997): Aprender sin escuela. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 256. Marzo.
- CARREÑO, M. (2000): Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Síntesis. Barcelona.
- CONTRERAS, J.(2002): O Pelouro, la emoción de aprender. Tema del mes. Cuadernos de Pedagogía. Mayo. Nº 313.
- COOMBS, PH. (1971): La crisis mundial de la educación. Península. Barcelona.
- FAURE, E. y Otros (1972) Aprender a ser. Alianza Editorial. Madrid.
- GIROUX, H. (1992): Educación y ciudadanía para una democracia crítica. Más allá de la ética de lo trivial. En Aula de Innovación Educativa. Nº 1. Abril.
- GONZÁLEZ , B. y GUTIÉRREZ, C. (2002): Escuela "El Roure". (Documento inédito).
- GOODMAN, P. (1976): La des-educación obligatoria. Fontanella. Barcelona.
- HOLT, J. (1977): El fracaso de la escuela. Alianza Editorial. Madrid.
- ILLICH, I. (1975) La sociedad desescolarizada. Barral. Barcelona.
- ILLICH, I. y Otros (1975): Educación sin escuelas. Ediciones de bolsillo. Barcelona.
- MARTINEZ RODRIGUEZ, J. B.; (1992): La participación democrática, pide cordero de la domesticación. En Cuadernos de Pedagogía.
- POPENOE, J. (1976): Summerhill. Una experiencia pedagógica revolucionaria. Ed. Laia. Barcelona.
- RANJARD, P. (1988): Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes. En Revista de Educación. Enero-Abril.
- REIMER, E. (1973): La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación. Ed. Barral. Barcelona.
- ROSS EPP, J. y WATKINSON, A. M. (1999): La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños. Ed. La Muralla. Madrid.
- SALAMAN, G. Y THOMPSON, K. (1984): Control e ideología en las organizaciones. Fondo de cultura económica. México.
- SALETE, R. (2001): Movimiento Sin tierra: lecciones de Pedagogía. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 308. Diciembre.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1992): Cultura y poder en la organización escolar. Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa

de Centros Escolares. Akal. Madrid.

SANTOS GUERRA, M.A. (1994): Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Ed. Aljibe. Málaga.

SANTOS GUERRA, M.A. (2000): La escuela que aprende. Ed. Morata. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000): La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas. Ed. Aljibe. Málaga.

SANTOS GUERRA, M. A. (2001): Una tarea contradictoria: Educar para los valores y educar para la vida. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

SHARP, R. (1980): Knowledge, ideology and the politics of schooling. Routledge and Keagan Paul. London.

SIMONS, H. (1987): Getting to know schools in a democracy. The politics and process of Evaluation. The Falmer Press. London.

SMYTH, J. (2001): La autonomía escolar. Una perspectiva crítica. Ed. Akal. Madrid.

TORRES SANTOMÉ J. (2001): La educación en tiempos de neoliberalismo. Ed. Morata. Madrid.

TRILLA, J. (1996): Otros ámbitos educativos. En Cuadernos de Pedagogía. Nº253. Diciembre.

UBEIRA, T. y RODRIGUEZ DE LLAUDER, J. (1984): El Pelouro. Un espacio donde la vida acontece. En Siglo O. Nº 91.

WILD, R. (1996): Educar para ser. Vivencias de una escuela activa. Ed. Herder. Barcelona.

WILLIS, P. (1988): Aprender a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera. Ed. Akal. Madrid.

---

Aquest document ve de Mobilitza'T

<http://www.mobilitzat.com/>

La URL d'aquest document és:

<http://www.mobilitzat.com/index.php?module=Documents&func=display&mid=11>